

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE HALK EĞİTİM MERKEZİ MÜDÜRLERİNİN
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMED ALİ ÖZKORKMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. OSMAN TİTREK

MART 2016

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE HALK EĞİTİM MERKEZİ MÜDÜRLERİNİN
YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMED ALİ ÖZKORKMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. OSMAN TİTREK

MART 2016

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


M. Ali ÖZKORKMAZ

JURİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

“Türkiye’de Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve 23.03.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından başarılı bulunmuş ve kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN



Üye : Danışman Doç. Dr. Osman TİTREK



Üye : Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



02../03/2016

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim bilimleri ile ilgili son zamanlarda dünya çapında yapılan çalışmalarda revaçta olan kavram Yaşam Boyu Öğrenme kavramıdır. Bu kavram bir toplumdaki tüm bireylerin eğitim zincirinden kopmaması ve hayatının her döneminde bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgilere sistematik olarak ulaşmasına yardımcı olacak bir kavramdır.

Toplumsal ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda insanların hayatlarının belirli bir dönemine kadar aldıkları eğitimin onları yaşam boyunca hedeflerine ulaştıramayacağı bir öngörüdür. Bu açıdan bakıldığında bireylerin yaşamlarının sonuna kadar toplumdan soyutlanmadan yaşamaları onların yaşam boyu öğrenme kavramına ne düzeyde sahip oldukları ile doğrudan ilişkilidir.

Günümüzün hızlı değişimlerine ayak uydurmak isteyen, özellikle örgün eğitimini tamamlamış veya toplumca kabul edilen örgün eğitim alma yaşının üstünde bulunan bireylerin değişimlere ayak uydurmak için sistematik eğitim alabilecekleri kurumlardan en organize olanları Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı bulunan yaygın eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar içinde de en yaygın olanı Halk Eğitim Merkezleridir. Toplumda, bireylerin, her açıdan kendini yetiştirmiş, gelişime ve değişime açık, kendini yenileyebilen ve hayatının her döneminde toplumsal rolünü üstlenen bireyler olmasında bu kurumların ve diğer yaygın eğitim kurumlarının rolü çok büyüktür. Bu kurumlarda görev alan yöneticilerin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlilik algıları, kurumlarında eğitim alma fırsatı bulmuş bireylere bu konuda olumlu rol model olma açısından önem arz etmektedir.

Halk Eğitim Merkezi yöneticilerinin yaşam boyu yeterlilik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde ise araştırmayla elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Son bölümde de, araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanması esnasında birçok kişiden destek aldım. Tezimin bugüne kadar gelmesinde bana her türlü akademik desteği sağlayan Sayın Hocam Doç. Dr. Osman Titrek'e; Őahsımı her daim destekleyen sevgili aileme; araŐtırmam için gereken onayı almama yardımcı olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün başta Dr. İsmail Demir olmak üzere tüm personellerine; araŐtırmam için, kendi geliştirdiği ölçeğini kullandığım Gamze Yavuz Konokman'a ve son olarak bugünlere kadar gelmemde emeği geçen tüm hocalarıma en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

M.Ali ÖZKORKMAZ

ÖZET

TÜRKİYE’DE HALK EĞİTİM MERKEZİ MÜDÜRLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGILARI

Özkorkmaz, Muhammed Ali

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Osman Titrek

Mart, 2016. xii + 129 Sayfa.

Yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak tanımlanmıştır. Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak da tanımlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı dâhilinde evren olarak Türkiye’deki Halk Eğitim Merkezleri müdürleri seçilmiştir, örneklem ise 2014-2015 Eğitim - Öğretim yılında Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan 278 kurum müdürüdür. Araştırmanın anket formu, denek grubunun demografik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının tespit edilmesini sağlayan iki bölümden oluşmaktadır.

İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş nicel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, ölçek uygulama ve kaynak tarama ile toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra tablolar oluşturulmuş, istatistikî yöntemlerle sonuçlar değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Verilerin dağılımının normallik göstermemesi nedeniyle parametrik testlerin yapılması uygun görülmemiş buna karşılık iki kategorili bağımsız örneklem için Mann Whitney U, ikiden fazla kategorili bağımsız örneklem için Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca bu puanın cinsiyet, eğitim durumu, teknoloji kullanma düzeyi ve yabancı dil puanı değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğu, medeni durum, yaş, kıdem, müdürlük süresi, mezun olunan fakülte türü değişkenleriyle de anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı, Halk Eğitim Merkezi.

ABSTRACT

THE PERCEPTIONS OF ADMINISTRATORS OF PUBLIC EDUCATION CENTERS ON LIFELONG LEARNING COMPETENCIES IN TURKEY

Özkorkmaz, Muhammed Ali

Master Thesis, Educational Science Department,

Lifelong Learning Programme

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Osman Titrek

March, 2016. xii + 129 pages.

With an individual, social, cultural, economic and especially employment-related approach, lifelong learning can be defined as the set of activities of one's learning from formal and informal teaching environment and life itself by its identifying individuals' interest to improve their knowledge, skills, attitudes and behaviors; and it is also defined as the documentation of what is acquired as a result of these activities.

The purpose of this study is to demonstrate perceptions of administrators of public education centers about lifelong learning competencies. Therefore public education centers in Turkey were selected the sample. The sample was composed of 278 institution administrators who served in public education centers in 2014-2015 education and training year. The questionnaire of study consist of two part. The first part is demographic characteristics of participants and the second part is determining perceptions of lifelong learning competence of this group.

This study was a quantitative research and the data were collected via scale implementation. After collecting data were analyzed and later tables were conducted and results were evaluated based on literature.

For data analysis, frequency, percentage, mean and standart deviation values were given. Since the distrubition was not normal, the parametric tests were not considered appropriate. Thus Mann Whitney U tests were used for two category independent samples, and Kruskal Wallis test were used for more than two category independent samples. Significant data were interpreted based on the literatüre.

According to research results, it can be expressed that the total score gotten from lifelong learning competence scale by public education centers administrators were above the average. And also it can be expressed that there was a significant difference according to the variables such as gender, education level, technology using level and foreign language proficiency level, but there was no significant difference according to the variables of marital status, age, seniority, graduated faculty and managing time.

Keywords: Lifelong Learning, Perception of Lifelong Learning Competence, Public Education Center

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyeleri İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Teşekkür	iv
Türkçe Özet	v
İngilizce Özet	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xii
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem	3
1.1.1 Alt Problemler	4
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6 Tanımlar	6
1.7 Kısaltmalar	7
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	8
2.1 Bir Kavram Olarak Yaşam Boyu Öğrenme	8
2.2 Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı ve Sorumlulukları.....	11
2.3 Yaşam Boyu Öğrenme Gerekliliği.....	14
2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenmenin Geleneksel Öğrenme Kavramlarından Farkı.....	18
2.4 Avrupa da Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişim Süreci	20
2.5 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme	28
2.5.1 Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları.....	35
2.5.2 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Önündeki Engeller	37
2.6 Yaşam Boyu Öğrenen Bireylerin ve Sorumluların Sahip Olmaları Gereken Yeterlikler	38
2.6.1 Ana Dilde İletişim Yeterliği.....	41
2.6.2 Yabancı Dillerde İletişim Yeterliği.....	41

2.6.3 Matematiksel Düşünme ve Fen ve Teknolojide Temel Yetkinlikler	42
2.6.4 Dijital Yeterlik	42
2.6.5 Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	43
2.6.6 Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri	44
2.6.7 Girişimcilik ve İnisiyatif Alma Yeterliği	45
2.6.8 Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği	45
2.7 Halk Eğitim Merkezleri ve Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkısı	46
2.7.1 Halk Eğitim Merkezleri	47
2.7.2 Halk Eğitim Merkezlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkısı	48
2.8 İlgili Araştırmalar	50
2.9 Alanyazın Taramasının Sonucu	59
3.Bölüm, Yöntem	63
3.1 Araştırma Modeli	63
3.2 Evren ve Örneklem	64
3.2.1 Araştırmaya Katılanlara İlişkin Kişisel Bilgiler	64
3.3 Veri Toplama Araçları	67
3.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği	67
3.3.2 Kişisel Bilgi Formu	71
3.4 Verilerin Toplanması	71
3.5 Verilerin Analizi	71
4. Bölüm, Bulgular ve Yorumlar	74
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	74
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	78
4.2.1 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelemesi	78
4.2.2 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre İncelemesi	80
4.2.3 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yaşa Göre İncelemesi	81
4.2.4 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının MEB Personeli Olarak Çalışma Yılına Göre İncelemesi	83
4.2.5 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Kurum Müdürü Olarak Çalışma Yılına Göre İncelemesi	85
4.2.6 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre İncelemesi	87

4.2.7 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre İncelemesi	90
4.2.8 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Teknolojiyi Kullanma Düzeyine Göre İncelemesi	92
4.2.9 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Seviyesine Göre İncelemesi	95
5.Bölüm, Sonuç Tartışma ve Öneriler	99
5.1 Sonuç ve Tartışma	99
5.1.1 Anadilde İletişim Bileşenine ilişkin Sonuçlar.....	101
5.1.2 Yabancı Dilde İletişim Bileşenine ilişkin Sonuçlar	102
5.1.3 Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme Bileşenine ilişkin Sonuçlar.....	103
5.1.4 Dijital Yeterlik Bileşenine ilişkin Sonuçlar	104
5.1.5 Öğrenmeyi Öğrenme Bileşenine ilişkin Sonuçlar.....	106
5.1.6 Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik Bileşenine ilişkin Sonuçlar.....	107
5.1.7 Kültürel Bilinç Bileşenine ilişkin Sonuçlar.....	107
5.1.8 Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği Bileşenine ilişkin Sonuçlar	108
5.2 Öneriler	109
Kaynakça	111
EK – 1 YBÖ Yeterlik Algısı Ölçeği ve Demografik Bilgiler Anketi	122
EK – 2 HBÖ Genel Müdürlüğü Anket Uygulama İzni	127
EK – 3 Anket Kullanım İzni	128
Özgeçmiş	129

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Formal, Formal Olmayan ve Algın Eğitimin Karşılaştırılması	14
Tablo 2. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar...	19
Tablo 3. Yıllara Göre AB ve Türkiye’de HBÖ’ye Katılım Oranları	36
Tablo 4. Türkiye’de YBÖ’ye Katılıma Engel Olan Etmenler	37
Tablo 5. Alanda Yapılmış Çalışmalar	61
Tablo 6. Araştırmaya Katılan HEM Müdürlerine Ait Kişisel Bilgiler.....	66
Tablo 7. Ölçekte Bulunan Bileşenler ve Maddeleri	68
Tablo 8. Ölçek Puanlama Tablosu	68
Tablo 9. Ölçeğe Ait Normallik Testi Sonuçları	72
Tablo 10. Bileşenlere Göre Yönetici Puan Ortalamaları	74
Tablo 11. Bileşenlere Göre Yönetici Puanlarının Ortalama Puan İle Farkı	75
Tablo 12. Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 13. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı .	79
Tablo 14. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Dağılımı	80
Tablo 15. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Dağılımı	82
Tablo 16. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının MEB Personeli Olarak Çalışma Yılına Göre Dağılımı	84
Tablo 17. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının HEM Müdürü Olarak Çalışma Yılına Göre Dağılımı	86
Tablo 18. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	87
Tablo 19. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımı	90
Tablo 20. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Teknolojiyi Kullanma Düzeyine Göre Dağılımı	93
Tablo 21. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Seviyesine Göre Dağılımı	97

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler, eğitim konusundaki algıları ve eğitim sürecindeki yöntemleri de değişime sürüklemektedir. Öyle ki ülkeler aldıkları kararlar ile eğitim sistemlerinde toplumun yararına dönüşümler yapmak ve çeşitli girişimlerde bulunmak durumundadır. Türkiye’de ikincisi yayınlanan 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile daha önce başlamış olan hayat boyu öğrenme çalışmaları planlı bir şekilde hızla devam etmektedir. Bu çalışmaların en planlı organize ve takip edildiği kurum Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüdür. Bu kurumları arasında en yaygın olanı Halk Eğitim Merkezleridir.

Halk eğitimi merkezleri Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetlerinin en büyük sunucusu ve en geniş teşkilat ağına sahip kurumlarıdır. 1953 yılında faaliyete başlayan bu merkezlerin *Eğitim faaliyeti yapma ve eğitim faaliyetinin yapılmasını sağlama/destekleme* gibi iki ana görevi bulunmaktadır. Bu merkezler;

- Çocuk, genç ve yetişkin bireylerin ekonomik verimliliklerini arttıracak bilgi ve beceriler kazandırmak,
- Değişen toplumsal ve ekonomik rollere uyumlarını desteklemek,
- Değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak,
- Çocuğun kişilik gelişiminde ve eğitiminde önemli bir rolü olan aileyi bilgilendirerek güçlendirmek,
- Örgün eğitim yoluyla edinemediği ya da yeterince elde edemediği imkânlardan yararlandırmak,
- İş öncesi veya iş başında eğitimler düzenlemek,
- Yaşam boyu eğitim anlayışıyla eşit fırsatlar yaratmak,
- Toplumda katılımcı, paylaşımcı bir demokrasi kültürünün yerleşmesi için bireyi hakları ve sorumlulukları konusunda güçlendirecek programlar sunmak,

- Diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluşların halka açık düzenledikleri yaygın eğitim amaçlı etkinlikleri koordine etmek

amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından il ve ilçelerde açılmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezleri yapı itibariyle Türkiye'ye özgü kuruluşlardır. Bu kurumlar aynı zamanda örgün eğitim fırsatını kaçırmış olanlar için ikinci şans okulları olup aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının mobil gücüdür. Dinamik yapısıyla çok hızlı organizasyon kabiliyetine sahip kuruluşlardır. Yaygın eğitim konusunda ileri düzeyde bilgili ve deneyimli personele ve yerleşim biriminin özelliği ne olursa olsun, her alanda ihtiyaç duyulan mesleki, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif amaçlı eğitim faaliyetini en hızlı ve en kısa sürede düzenleyebilme refleksine sahiptir. İşbirliği, koordinasyon ve kendine özgü kurumsal kültürü oluşturmuştur (Yıldırım, 2009).

Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim alan kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak çevrelerinde ki her yaştaki bireylere örnek olabilmeleri, Halk Eğitim Merkezlerinde bu becerilerin kursiyerlere kazandırılmasıyla mümkün olabilecektir. Dolayısıyla Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranışlarıyla kursiyerlere model olmaları önem arz etmektedir.

Kuruluşunun, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yeni arayışların başladığı yıllara rastlaması halk eğitimi merkezlerinin yönetiminde çağdaş eğitim yönetimi anlayışının yer alma zorunluluğunu getirmiştir. Zira Türk eğitim sistemi içerisinde tamamlayıcı rol üstlenen merkezlerin gerçekten etkili ve verimli olmaları, çağdaş yönetim anlayışına uygun biçimde yönetilmeleri ile mümkündür (Yıldırım, 2009).

İç dinamiklerinden güç almayan bir sistemin gelişmesi ve iyileştirme çabalarının başarılı olması mümkün değildir (Özgür, 2008). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kapsamında geliştirilen projelerin hayata geçirilmesini sağlayan hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin, hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Çünkü hayat boyu öğrenme kurumları yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları, hayat boyu öğrenme kavramının gelişimi, toplumda hayat boyu öğrenme kültürünün oluşması ve yaygınlaşması bağlamında doğrudan etkili olacaktır (Doğan ve Kavtelek, 2015).

Bu çalışmada bizim tespit etmeye çalıştığımız, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nce titizlikle yürütülen söz konusu çalışmalar neticesinde toplumun sahip olması beklenen yeterliklere Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin ne düzeyde sahip olduğunu belirlemektir. Bu amaçla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden gereken izin alındıktan sonra Halk Eğitim Merkezi müdürlerine, kurum e-posta adresleri üzerinden çevrimiçi yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı anketi gönderilmiş ve ankete katılan müdürlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı düzeyi belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek Avrupa Birliği referans çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yeterlik bileşenlerinden oluşmuştur. İlgili kurum müdürlerinin özellikle ana dilde iletişim; dijital yetkinlik; öğrenmeyi öğrenme; sosyal ve beşeri yetkinlikler; girişim ve girişimcilik anlayışı; kültürel bilinç ve ifade bileşenlerinde ortalamanın üzerinde bir yeterlik göstereceği bu bileşenlerin yüksek olmasıyla da yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri başlığı altında yaşam boyu öğrenme ve Halk Eğitim Merkezleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise araştırmayla elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Son bölümde de, araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

1.1. PROBLEM

Günümüz toplumunun ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim anlayışı olan yaşam boyu öğrenme kavramı, toplum tarafından içselleştirilmesi gereken bir anlayıştır. Türkiye'de bu anlayışın kazandırılabilmesi en temel ve en sistematik kurumlar Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan yaygın eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar içinde de Halk Eğitim Merkezleri lokomotif görevi üstlenmektedir. Bu kurumların toplum üzerinde beklenen etkiyi göstermesi beklenmektedir. Bu amaçla adı geçen kurumların müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme yeterliğine ne düzeyde sahip oldukları önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi;

Türkiye’de Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ne düzeydedir? olarak belirlenmiştir.

1.1.1 Alt Problemler

1. Türkiye’de Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
2. Türkiye’de Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeyleri;
 - a. Cinsiyet, b. Yaş, c. Mesleki kıdem, d. Yöneticilik kıdemi, e. Mezun olduğu fakülte türü, f. Medeni durum, g. Eğitim durumu, h. Yabancı dil puanı, i. Teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Türkiye’deki hayat boyu öğrenmenin tarihsel eğişimi incelendiğinde hayat boyu öğrenme konusunda yapılan çalışmaların Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün kurulması ile sistematik bir hal aldığı ve bu konuya duyulan ihtiyacın cevap bulabileceği bir zemin kazandığı söylenebilir. Hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarında yaşanan iyileşme ve hayat boyu öğrenme önündeki engellere ait oranlarda gözlenen azalmalar Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramının Avrupa ülkelerine göre daha geç olsa da yaygınlaştığının ve kabul gördüğünün göstergeleri olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğine yönelik yapılan çalışmaların büyük bir kısmının öğretim elemanları, öğretmen veya öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı görülmektedir (bkz. Tablo 5.). Gelecek kuşakların eğitim anlayışını belirleyecek olan öğretmen adayların, bugünün gençliğini yetiştiren öğretmenlere ve öğretmenlerimiz mesleklerine hazırlayan öğretim elemanlarına yapılan bu çalışmalar onların hayat boyu öğrenme farkındalıklarını artıracığı gibi hayat boyu öğrenme kavramının örgün eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamada önemli görev üstlenecektir. Ayrıca üniversitelerin bu konuda üstlenecekleri misyon hakkında da dönüt sağlamaktadır.

Yaygın eğitim kurumları üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıda bulunmakta ve bu çalışmalarda yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliği üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar üzerinde bir takım değişkenlerin etkileri araştırılmak istenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de yaygın eğitim kurumlarının en sistematığı ve en yaygını olan Halk Eğitim Merkezleri kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme algısı üzerine bir çalışma (Kılınç ve Yenen, 2015) kurum müdürlerinin algısını belirlemeye yönelik iki çalışma bulunmaktadır (Bahat, 2013; Doğan ve Kavtelek, 2015). Yapılan bu çalışmalarda kurum müdürlerinin algıları belirlenirken kullanılan ölçeklerde yaşam boyu öğrenme Anahtar yeterliklerini ölçecek bir anket kullanılmamıştır. Bu yeterliklerin kurum müdürlerinde bulunma düzeylerini belirlemek, yeterli olunmayan anahtar yeterlikleri ortaya çıkarmak ve gidermek için oldukça önemlidir. Anahtar yeterliklere yeterli düzeyde sahip yöneticiler tarafından yönetilen Halk Eğitim Merkezleri, hayat boyu öğrenme kavramı konusunda üstlendikleri misyonu daha iyi gerçekleştireceklerdir. Ayrıca kurum müdürlerinin yeterliklerini farklı değişkenlere göre incelemek de idareci seçiminde sorumlulara fikir verecektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- 1) Araştırmada kullanılan örneklem evreni temsil etmektedir.
- 2) Ölçme aracı probleme cevap verecek niteliktedir.
- 3) Uygulanan ölçek araştırmanın amaçlarını ortaya çıkarabilecek niteliktedir.
- 4) Çevrimiçi anket formu Halk Eğitim Merkezleri müdürleri haricinde kimse tarafından doldurulmamıştır.
- 5) Halk Eğitim Merkezi müdürleri soruları kendilerini yansıtabilecek içtenlikte cevaplamışlardır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- 1) 2014 – 2015 eğitim öğretim yılı 2. yarıyılı ile
- 2) Araştırmaya gönüllü olarak katılan Halk Eğitim Merkezi müdürleri ile

Sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

EUROPASS: Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi tarafından 15 Aralık 2004 tarihinde yeterliklerin ve niteliklerin şeffaflaştırılması için kabul edilen, Europass CV, Dil Gelişim Dosyası, Belge Eki, Diploma Eki ve Hareketlilik gibi belgeleri de kapsayan tek bir çerçevedir.

Hayat boyu(Yaşam boyu) Öğrenme: Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleridir.

Mesleki ve Teknik Eğitim: İş dünyasında istihdam edilecek kalifiye insan gücünü yetiştirmek için yapılan araştırma, planlama, eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünüdür.

Örgün (Formal) Eğitim: İlkokuldan üniversiteye, özel konularda ve kurumlarda hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve kronolojik olarak derecelendirilmiş öğretim ve mesleki yetiştirim olarak tanımlanır.

Algın (Informal) Eğitim: Bireylerin çevrelerindeki günlük deneyimlerden, eğitsel etkilerden ve kaynaklardan, aileden, komşulardan, işten, oyunlardan, pazar yerinden, kütüphaneden ve kitle iletişim araçlarından tutumlar, değerler, beceriler ve bilgileri yaşam boyu edinme sürecidir.

Yaygın (Non-Formal) Eğitim: Belirli bir gruba belirli amaçlarla var olan örgün eğitim sisteminin dışında bağımsız olarak ya da daha geniş etkinliğin önemli bir parçası olarak düzenlenmiş bir eğitimsel etkinlik olarak tanımlanabilir.

Yetişkin (Knowles, 1996) :

- a) **Biyolojik tanım:** Biyolojik olarak üretilebilen yaşa erişen, ilk ergenlik veya sonraki gelişim döneminde bulunan bireydir.
- b) **Yasal tanım:** Yasalar tarafından belirlenen, oy kullanabilecek, sürücü belgesi alabilecek, rıza almaksızın evlenebilecek ve benzeri şeyleri yapabilecek yaşa erişen bireydir.
- c) **Toplumsal tanım:** Tam zamanlı çalışabilen, eş, anne/baba olabilen, oy kullanma gibi yurttaşlık görevlerini yerine getirebilen ve benzeri görev ve rolleri üstlenebilen bireydir.
- d) **Psikolojik tanım:** Kendi yaşantısından sorumlu, öz yönetimli ve kendine özgü bir benlik kavramına erişen bireydir.

1.7. KISALTMALAR

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

HEM: Halk Eğitim Merkezi

Akt.: Aktaran

Bkz.: Bakınız

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. BİR KAVRAM OLARAK YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yaşam Boyu Öğrenme kavramı, kapsam olarak yaşam boyunca edinilen tüm formal, informal ve non-formal eğitimleri kapsadığından tanımlanması ve çerçevesinin çizilmesi bilim insanları tarafından çalışılan bir konu olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme kavramını 1800'lü yıllarda ilk kez kullandığı için Grundtvig, yaşam boyu öğrenme geleneğinin kurucusu olarak kabul edilmektedir. Comenius'un görüşleri de yaşam boyu öğrenme kavramının temellerini oluşturmuştur (Wain, 2000, akt. Gencel, 2013). Yaşam boyu öğrenme terimi geniş çapta kullanılan ve çok geçerliği olan bir terim olmasına karşın taşıdığı mana tam olarak belirgin değildir. Konu üzerinde çalışmış en eski yazarlardan biri olan Gelphi (1984), kavramsal açıklığın yoksunluğundan şikâyet etmiş ve hayat boyu öğrenme kavramının açık bir biçimde tanımlanmasının gerekli olduğunu ileri sürmüştür (Aspin ve Chapman, 2000). İleri sürdüğü sorun *mesleki eğitim, teknik eğitim ve bakıcılık eğitimi* gibi terimlerde anlam ve uygulanabilirlik açısından oldukça açık olunabilmesine rağmen, aynı açıklığın *yaşam boyu öğrenme* terimi için söz konusu olmamasıdır. Richard Bagnall bu kavramı açıklamak için yaklaşımlar arasındaki çeşitli farklılıkların üzerinde durmuş ve terime açıklık getirmek için hayat boyu öğrenme fikrinin en az dört ana işlevinin literatürde bu terime karşılık olarak yazıldığını dikkate almıştır (Bagnall, 1990 akt. Aspin ve Chapman, 2000). Bu işlevler;

1. Bireyin, yetişkin hayatında kendini idare etmeye hazırlanması (White, 1982)

2. Eğitimin, bireyin tüm yaşantısına yayılması (Kulich, 1982),
3. Bireyin yaşam tecrübesinin, eğitim işlevi görmesi (Pena ve Borerro, 1984),
4. Eğitimin, yaşamın tamamı ile kimlik bulması (Lengrand, 1979)

Genel olarak dört işlevle açıklanmaya çalışılan hayat boyu öğrenmenin amacı, her bir birey için bir öğrenme kaynağı haline gelerek, toplumun temelden değişmesini sağlamaktır. Bu tutum hayat boyu öğrenmenin gerçek anlamının anlaşılmasında somut bir veri oluşturmaktadır (Cropley, 1979, akt. Aspin ve Chapman, 2000).

Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken'in (2014) derlemesi ile Yaşam boyu öğrenme kavramını 1929 yılında ilk defa Basil Yeaxlee tarafından ortaya atıldığı belirtilmiştir (Peter, 2008). Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin (2005) yaşam boyu öğrenmenin, bireylere bilgilerini güncellemeleri için verilen bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Yaşam boyu eğitim kavramındaki önemli ögenin *yaşam boyu* kelimesinde yer aldığını vurgulayan Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu eğitimin bireyin yaşamı süresince öğrenmesini artırmak için eğitim etkinliklerinin bir takım ilkelerle düzenlenmesini kapsadığını belirtmiştir. Richardson (1978) yaşam boyu öğrenmeyi bireylerin öğrenme fırsatlarını kaçırmayarak yaşamlarındaki bilgi, beceri ve ilgilerinin gelişimini sağlayabildikleri bir süreç olarak tanımlamıştır.

Başlangıçta yetişkin eğitimi kavramı içinde gelişen yaşam boyu öğrenme, ilerleyen yıllarda yetişkin eğitiminin kalitesini artırmada önemli role sahip olmuştur. Nitekim yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin gönüllü ve özgüdümlü biçimde yaşam boyunca gelişmesi süreci olarak ele alınmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2014) 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hayat boyu öğrenmeyi; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği olarak tanımlamıştır. Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak da tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir

anlayışın ifadesidir (Sönmez, 2007). Yaşam boyu eğitim bir sistem iken yaşam boyu öğrenme bu sistemin içeriği, hedefi ve sonucudur (Knapper ve Cropley, 2000).

Yaşam boyu öğrenme; kişilerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000). Sınırsız öğrenme olarak anılan yaşam boyu öğrenme, gönüllü olarak yaşanan, özgüdülemeye dayalı çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda beceri kazanımı ve okul dışında eğitim gibi kavramları kapsamakta, öğrenmeyi her yerde ve tüm yaşam boyu devam edecek bir sürece dönüştürmekte ve bir anlamda bireyler için ikinci bir fırsat oluşturmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Bilginin büyük bir hızla geliştiği günümüzde, öğrenmenin kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir faaliyet olarak görülemeyecektir. Öğrenme kişilerin doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreçtir (Gündoğan, 2003).

Yaşam boyu öğrenme her zaman ve her yerde gerçekleşen bir öğrenmedir. Bu durum yaşlara göre aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Rojvithee, 2005, akt. Laal, 2011);

0 – 5 yaş aralığı: Bu yaş aralığı, gelecek öğrenmeler, alışkanlıklar ve yeteneklerin temelini atıldığı ve bu amaçla öğrenmelerin yer aldığı dönemdir. Bu dönemde, çocuklar hemen hemen her şeyi ebeveynlerinden, akranlarından ve çevrelerinden taklit yoluyla öğrenirler. Bu sebeple 0 – 5 yaş aralığı informal öğrenmenin en çok gerçekleştiği döneme karşılık gelebilir.

6 – 24 yaş aralığı: Bu yaş aralığında öğrenme öncelikli olarak ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi eğitim kurumlarında gerçekleşir. Bu dönemde gerçekleşen informal öğrenmede, aile hayatı, sosyal organizasyonlar, dini kurumlar ve kitle iletişim araçları büyük öneme sahiptir.

25 – 60 yaş aralığı: Bu yaş grubu kişiler, öğretim ortamı, iş arkadaşları, iş yerleri, uğraşları, seyahatleri, kitle iletişim araçları, bilgi teknolojileri, çevre ve doğa ile etkileşimleriyle informal öğrenmeyle öğrenirler. Yetişkinler, yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları problemleri çözerek öğrenme gerçekleştirirler. Bu nedenle, bilgi birikimlerini, yeteneklerini ve düşünce güçlerini sürekli geliştirmelidirler.

60 yaş üzeri: Yaşlı insanlar, kendi yaşlarına uygun, resim, müzik, spor, el sanatları ve toplum hizmeti gibi aktivitelerle yoğun şekilde uğraşarak öğrenme gerçekleştirirler.

Ayrıca yaşlı kişiler toplu organizasyonlarda, kulüplerde ve derneklerde gönüllü çalışarak öğrenme gerçekleştirirler.

Hayat boyu öğrenme insanların öğrenme ve yaşam süreleri boyunca daha iyisini yapmaya ilişkin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Bu nedenle, *herkes için hayat boyu öğrenme* anlamı ve değeri, okul öncesinden itibaren başlayan, zorunlu eğitim döneminde ve zorunlu eğitim sonrasındaki dönemlerde, örgün eğitim-öğretim yoluyla gerçekleştirilen, daha sonra evde, işyerinde, üniversitelerde ve toplum içindeki diğer eğitim, sosyal ve kültür ortamlarında, kurumlarında ve yerlerinde bu öğrenme deneyimlerinin, faaliyetlerinin ve eğlencelerinin sağlanması sayesinde hayat boyunca süren tamamen karmaşık ve çok yönlü bir süreç olarak görülmelidir. Bu kapsamda hayat boyu öğrenme; bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, hayattan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi olarak tanımlanabilir (Aksoy, 2013). Yaşam boyu öğrenme olgusunun üç temel ögesi vardır. Bunlar; süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmedir (Day 1999; Teyfur 2007, akt. Özen, 2011).

Süreklilik: Eğitim adı verilen süreç insanın yaşamının belli bir döneminde başlayıp ölümüne kadar sürmektedir. Bu anlamda okul durumu geleneksel rolünü değiştirmelidir.

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

Öğrenme: Kişinin kendi kendine öğrenmesi yaşam boyu öğrenmenin önemli bir ögesidir. Kişinin yaşam boyunca anlamlı öğrenmeyi sürdürmesi açısından kendi kendine öğrenme önem arz etmektedir.

2.2 YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN KAPSAMI VE SORUMLULUKLARI

Hayat boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanması için sürekli bir yükümlülük olup öğrenme süreçlerine ait, değişen ekonomi ve toplumların taleplerine cevap veren bir kavramdır. Sosyal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarına, yaşa, cinsiyete veya sosyal ve ekonomik statüye bakılmaksızın aktif katılım

gösterebilen bireylerin toplumda yer almasını amaçlamaktadır. Hayat boyu öğrenme, örgün, yaygın ve hayattan öğrenme olmak üzere, öğretim ve öğrenmenin her parçasını görme şeklidir. Hayat boyu öğrenme, hayat boyu olmasının yanı sıra hayatın her alanına yayılmış olan anlamına da gelmektedir. Sınırlı ve kısa vadeli ekonomik başarıdan daha fazlasını ifade eden bu kavram toplumun, gelecekte güçlü ve varlığını sürdürülebilir olması için anahtar role sahiptir. Toplumun kendi kendini yenileyen bir yapıya sahip olmasına ve bu yapıyı sürdürülebilir kılmaya katkı sağlar (Aksoy, 2013)

Titrek ve Poyraz'ın (2013) aktardığına göre, bilginin ve teknolojinin sürekli gelişmesi ve artması günümüzde hayat boyu öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmakta (Bryce, 2006) ve bir görev haline getirmektedir (Bassham, 2008). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme, değişen ve gelişen toplumlarda politik bir cevap olarak da ortaya çıkmıştır (Coolahan, 2002). Hayat boyu öğrenme kapsam olarak hem geliştirilmiş politikaları hem de okullardaki uygulamaları bunların yanı sıra yetişkin eğitimini ve dahası hayat boyunca devam eden yaygın ve örgün eğitimi de içermektedir (Morgan-Klein ve Osborne, 2007).

Hayat boyu öğrenme; kişisel, sivil, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenme; örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer becerilerin kazanılmasına yol açan öğrenmeyi de içermektedir. Bu yüzden hayat boyu öğrenme yaş, statü ya da eğitim seviyesine bakılmaksızın okullarda, üniversitelerde, evde, işte ya da toplum içinde diğer herhangi bir yerde gerçekleştirilebilmektedir (Aksoy, 2013).

Yaşam boyu öğrenme ile örtüşen çok sayıda yaklaşım vardır. Bazıları yetişkinlerin örgün programlara katılmalarını vurgular, bazıları işyeri çalışanlarına yaygın eğitimi vurgularken bazıları ortaokul veya liseyi tamamlamamış veya gerekli bilgi ve becerileri öğrenemeden mezun olmuş kişileri amacına ulaştırmak için telafi edici programları vurgular. Bazıları da kişileri günümüz şartlarına uyum sağlayacak düzeyde eğitmeyi veya meslekleri için gerekli becerileri geliştirmeyi vurgular. Yaşam boyu öğrenme işçi, çalışan ve toplumun karşılıklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşımdır. Formal ve informal eğitimi bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar

için hayat döngüsünün her basamağında bir araya getirerek bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlar (Richardson, 1978).

Yaşam boyu öğrenme kavramı kısaca, insanların *beşikten mezara* kadar süren öğrenme amaçlı çeşitli etkinliklerini ifade eder. Yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, ister örgün ister yaygın ya da doğal, sürekli devam eden, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsar (Commission of the European Communities, 2000). Bu etkinlikler örgün (formal), yaygın (informal) veya doğal (informal) olmak üzere üçe ayrılmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

- *Örgün Eğitimle Öğrenme (formal learning)*: Eğitim ve öğretim kurumlarında yapılan ve geçerli bir diploma ve nitelikler kazandıran eğitimidir.
- *Yaygın Eğitimle Öğrenme (non-formal learning)*: Genel eğitim ve öğretim sistemi ile birlikte yapılır, sonucunda resmi bir sertifika kazandırmayabilir. Yaygın eğitim, iş yerinde ve sivil toplum örgütlerinin ve grupların (örn. Gençlik örgütleri, işçi sendikaları ve siyasi partiler) etkinlikleri yoluyla verilebilir. Ayrıca, örgün eğitimi tamamlayıcı şekilde yapılan sanat, müzik ve spor dersleri veya sınavlara hazırlığa yönelik özel dersler şeklinde de yapılabilir.
- *Doğal (Algın) Öğrenme (informal learning)*: Günlük yaşam içindeki öğrenmedir. Örgün ve yaygın eğitimden farklı olarak istem dışı öğrenmeyi de içinde barındırır; bireyler de günlük yaşam içinde ne tür bilgi ve beceriler öğrendiklerinin farkına varamayabilirler.

Formal, formal olmayan ve algın eğitimin karşılaştırılması Nonformal Education Manual (2004) adlı kitapta Tablo 1'deki şekilde gösterilmiştir (akt. Özen, 2011). Hayat boyu öğrenme ülkelerin eğitim sistemlerinde bireyi merkeze almanın bir gereği olarak, mevcut eğitim ve öğrenme kavramlarının yetersizliğinden hareketle eğitim ve öğrenmenin daha üst bir kavramda tanımlanması ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Hayat boyu öğrenme var olan durumu kavramsallaştırmaya yönelik bir çalışmadır. Bütün eğitim ve öğrenme teorileri ile iç içe ama onların hepsini kapsar niteliktedir. Eğitim ve öğrenmeyi toplumun tamamına zaman, mekân ve yöntem sınırı olmaksızın yayma amacındadır. Hayat boyu öğrenme kendisine yapılan yatırımın, dolaylı ya da doğrudan, ekonomik sisteme fazlasıyla geri kazandırılmasını şart koşar. Zaman-mekân sınırı tanımayan, hiçbir ön şartı olmayan sonucun

belgelendirilebildiği her faaliyet hayat boyu öğrenmenin kapsamındadır (Aksoy, 2013).

Tablo 1. Formal, Formal Olmayan ve Algın Eğitimin Karşılaştırılması

	FORMAL	FORMAL OLMAYAN	ALGIN
ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ	Öğrenmede hiyerarşi vardır	Öğrenmede katılımlar ve işbirliği vardır	Öğrenme grupla veya bireysel yapılabilir
ÖĞRENME ÇEVRESİ	Sınıf ortamında yapılıır	Öğrenme bir çalışma ortamında yapılıır	Öğrenme tesadüfi olarak herhangi bir ortamda yapılabilir
ETKİNLİKLERİ PLANLAMA	Etkinlikler öğretmen veya başka bir otorite tarafından planlanır	Katılımcılar ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikleri kendileri planlar	Etkinlikleri bireyler kendileri planlar ve uygular
ÖĞRENME ÖĞRETME METODLARI VE MATERYALLER	Bilgi sunuş yolu ile doğrudan otoriteden alınır, materyal olarak resmi testler kullanılıır.	Bilgi aktarımının kendine has tekniği vardır. Materyal olarak topluma uygulanan anketler kullanılıır.	Metotları katılımcının kendisi belirler. Öğrenmede belli bir materyal kullanılmaz.

(Nonformal Education Manual, 2004, akt. Özen, 2011)

2.3. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN GEREKLİLİĞİ

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler yaşadığımız çağda değişmeyen gerçeğin değişim olduğu yargısını doğurmuştur. Değişime neden olan teknolojilerin bile kısa sürede geçerliğini yitirdiği bu dönemde toplumsal, kültürel, siyasî ve ekonomik alanlarda da devrim niteliğinde yenilikler olmaktadır. Hiç şüphesiz günümüzde yaşanan değişimin temel faktörü üretilen, paylaşılan ve kullanılan bilginin nicelik ve niteliğidir Bu nedenle yaşadığımız çağa bilgi çağı, bu çağın gereklerini yerine getiren toplumlara da bilgi toplumu denilmiştir.

Bilgi ve teknolojideki hızlı değişimlerin, bireye örgün eğitim kurumlarınca kazandırılan bilginin kısa sürede geçerliğini yitirmesine neden olduğu söylenebilir.

Bilginin en büyük sermaye ve bilgili olmanın da en büyük güç olarak kabul edildiği bilgi çağında öğrenme ihtiyacı sürekli artmakta, edinilen becerilere yenilerinin eklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde bireylerin *Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri* olarak bazı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimin, mesleki hareketliliğin yaşam boyu öğrenmeyi gerektirdiği, bu nedenle de yaşam boyu öğrenme becerilerine dayalı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Eğitimin ihtiyaçlara göre şekillendiği düşünüldüğünde, eğitimin bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak biçimde tasarlanması gerekmektedir.

Eğitimde bazı eski yaklaşımların etkisiyle öğrenci beyninin, öğretmenin üzerine kalemlere yazacağı boş bir sayfa kâğıda ya da öğretmenin kendi aklındaki bilgilerle dolduracağı boş bir kaba benzetilmesi görüşü halen birçok öğretmen tarafından tek yol olarak bilinmektedir. Eğitim, toplumsal yapı açısından şekillendirilerek, bireyin topluma kazandırılmasını hedef alan, genel anlamda onda meydana gelmesi istenen değişikliklerin hal, hareket ve tavırlarına da yansımaları isteyen bir yönelimle biçimlenmektedir. Ancak aynı konuda çok sayıda öğrencinin eğitimi için yapılandırılan eğitim sistemleri, ihtiyaç duyulan yeni değerler ve beceriler üretmekte zorlanmaktadır. Birbirine benzer bireyleri yetiştirmek üzere yapılandırılmış olan okullar, bireysel ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Klasik eğitim sisteminin temel özelliği yaygın bir şekilde bilgi sunmaya dayalıdır. XXI. yüzyılda yaşama, öğrenme ve çalışma biçimleri hızla değişmektedir. Bütün bu değişimlerin yaşandığı bir ortamda, kişileri hayata hazırlama görevini yüklenen eğitim sistemlerinin değişmeden aynen kalmaları ve bu haliyle, yüklenmiş oldukları görevi yerine getirebilmeleri mümkün değildir. Bu yüzyılda bilginin kazandırılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. Bir başka ifade ile öğretme değil *öğrenmeyi öğrenme* ön plana geçmektedir (Aksoy, 2013).

Yaşam boyu öğrenme programları aracılığıyla geliştirilen beceri ve yeterlikler, çalışanların sahip olmaları gereken mesleki sorumluluğu kazanmalarında ve kendilerine verilen yeni görevlerdeki gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarında hayati öneme sahiptir (Aspin ve Chapman, 2001).

McGivney (2006), yetişkinlerin; *“çevrelerindeki insanların böyle yapması, başka insanlarla tanışmak istemeleri, daha önce başka amaçlarla alışık oldukları yerlerde,*

informal öğrenme fırsatları sağlanması, tanıdıkları ve güvendikleri birilerinin bilgi vermesi ve desteklemesi, çocuklarının öğrenmelerine yardımcı olmalarına olanak sağlaması, gönüllü faaliyetleri veya toplumsal etkinliklere katılmak ve hayatlarındaki bir değişim ya da sorunla başa çıkmak için” Hayat boyu öğrenmeye katılıma önem vermeye başladığını öne sürmektedir (akt. Titrek ve Poyraz, 2013).

Bilim ve teknolojilerdeki gelişmelerin küresel birliktelikleri doğurduğu bilgi toplumunda, yetişmiş insan gücü profiline de geçmişten farklı olduğu gözlenmektedir. Gelişimin nispeten yavaş olduğu geçmişte, çeşitli yollarla kazanılan bilgi ve beceriler kişisel başarıda çoğu zaman yeterli olmuştur. Ancak var olan bilgilerin üç-beş sene gibi kısa bir sürede güncelliğini ve geçerliğini yitirdiği bilgi toplumunda, belli bir sürede kazanılan bilgi ve becerilerle yaşam boyu başarılı olabilmek olanaksızdır. Böyle bir ortamda kalifiye insan gücü ile kastedilen, bilgi ve becerilerini sürekli yenileyerek kendini geliştiren kişidir. Böylece bilgi toplumunda yaşayan bireyler öğrendiklerini yaşama uygulama yanında, öğrenmeyi öğrenme becerisi ile yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içindedirler. Bilgi toplumunu nitelikle için kullanılan *öğrenen toplum* kavramı da bu gerçeğin bir yansımasıdır. Daha açık bir deyişle bilgi toplumu kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Polat ve Odabaş, 2008).

Yaşam boyu öğrenme birey ve toplumlar için yeni yetiler, nitelikler elde etmenin ve güç kazanmanın önemli bir aracı haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme sürecine katılım, kimi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Değişim ve gelişim sürecinin kazandığı ivmeye paralel olarak, günümüzde devletler de bir ikilem ile karşı karşıya bulunmaktadır. Ekonomi ve teknoloji odaklı değişim ve gelişim olguları, var olanın çok üstünde yeni ve yüksek düzeyli niteliklere sahip insan gücünü gereksindirirken söz konusu gereksinimi karşılama çabası ile geliştirilen eğitim politikaları, değişimin kazandığı ivmeyi yakalayamaz hale gelmiştir. Devletler bir taraftan değişimin getirdiği nitelik ve kaliteye gereksinim duyarken, diğer taraftan da söz konusu nitelik ve kaliteyi oluşturma sorumluluğunu taşımaktadır. Bundan ötürü çağdaş devlet anlayışı, *bilgi güçtür* parolası ile resmi eğitim süresi boyunca ve sonrasında, birey ağırlıklı, kendi kendine öğrenme konusuna önem vermekte ve yaşam boyu öğrenme bilincine varan toplum yaratma yönünde çaba göstermektedir (Gürdal, 1998).

Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerinde XIX. yüzyıldan başlayarak belirli yaş grupları zorunlu olarak okullarda eğitim ve öğrenme sürecine alınmışlardır. Bu

durum eğitim ve öğretim işlerini devletlerin asıl görevi hâline getirmiştir. Bilinenlerin yeni nesillere aktarılmasında görülen aksaklıklar, eğitimin yetersizliği konusunda görüşler dile getirilmesine sebep olmuştur. Çünkü bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle bir insanın ortalama ömründe çok büyük değişikliklere neden olan yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu koşul altında insanların çocukluklarında öğrendikleri hayatlarının geri kalan kısmında geçerli ve yararlı olmayacaktır (Akbaş ve Özdemir 2002).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı kişinin sürekli öğrenme ihtiyacını karşılamak amacıyla okul-iş yaşamı, iş yaşamı-okul geçişlerini beraberinde getirmiştir. Okul-işletme işbirliği, bilginin faydaya dönüştürülmesi sürecini kısaltarak öğrenme motivasyonu yaratması açısından önemlidir (MEB, 2009). Bu işbirliğinin sağlanması hem öğrenmeye hem de iş yerlerinde öğrenmeye erişim engellerin aşılması açısından önemlidir (Titrek ve Poyraz, 2013).

Aksoy'un (2013) aktardığına göre bireylerin, oldukça dinamik ve değişken bir iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri, ekonomik ve sosyal seviyelerini koruyabilmeleri için istihdam edilebilme niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye, yenilemeye ihtiyaçları vardır. Hayat boyu öğrenmenin amaçları, daha yüksek becerili işgücü, toplumun tamamını kapsayan daha geniş bir demokrasi ve bireylere sunulacak daha değerli bir hayattır. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden ve her geçen gün daha da önem kazanan bu amaçların hayat boyu öğrenme yaklaşımının doğmasına ve yaygınlaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme bireylere bilgilerini güncelleme için verilen bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (Chapman ve diğerleri, 2005).

Bu açıklamalar ışığında yaşam boyu öğrenme, onun ekonomik gereksinimlere verdiği cevaplardan türetilmiş bir kavram gibi görünmesine ve anlaşılmasına karşın içeriği çok daha kapsamlıdır. Smethurst (1995)'a göre istatistiklerden ve yapılan araştırmalardan anlaşılamayan durum, geçmişe ve günümüze baktığımızda, hayatta başarılı olabilmek için sadece akademik başarıya değil kişiliğe, düşünce özgürlüğüne ve bağımsızlık ruhuna ihtiyacın olduğudur. Bu da insanların hayata doğru pencerede bakmalarıyla sağlanacaktır. Hayat süresince doğru pencereden bakabilmek de ancak yaşam boyu eğitim ile gerçekleştirilebilir. Bütün bu bilgiler dikkate alındığında Güleç ve arkadaşlarının (2012) derlemesiyle yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış nedenlerini beş başlık altında toparlanabilir.

- Ekonomik nedenler
 - Bilginin güncelliğini korumak.
 - Daha iyi yetişmiş iş gücüne duyulan ihtiyaç.
- İstihdam imkânlarını geliştirmek
 - İş gücünün artık yeterli olmaması, makineleşme.
 - Bilgiye dayalı topluma uyum sağlama.
- Dünyadaki değişim ve gelişim
 - Örgün eğitim ile gelişen dünyanın gerisinde kalma.
 - Bilgi toplumunun bir üyesi olabilme.
- Demokratikleşme
 - Toplumların demokratikleştikçe devletin imkânlarından daha çok yararlanma istekleri.
 - Yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirerek bilinçli bireyler yetiştirme.
- Kişisel ihtiyaçlar
 - Bireyin iş ve toplum hayatındaki yeniliklere uyum sağlayarak yaşamın her alanına etkin katılması.
 - İnsanın teknik ve sosyal değişime ayak uydurabilmesi için çevresine uyum sağlayabilecek donanıma sahip olabilmesi.

2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Geleneksel Öğrenme Kavramlarından Farkı

Bilgi çağının öğrenen toplumunda, yaşam boyu öğrenme yaşamın belli bir dönemine sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme becerilerinin aksine, sürekli değişen koşullara uyum sağlama amacıyla evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyunca sürecek bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere yeni fırsatlar yaratabilme ve daha ileri düzeyde öğrenim olanakları sunma anlamına da gelmektedir (Soran, 2006).

Yaşam Boyu Öğrenme, kapsamı, uygulama alanı, hitap ettiği birey kitlesi ve yapısı itibariyle geleneksel eğitim kavramlarından farklılık arz etmektedir. Bu farklılıklardan bazıları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur (Güleç ve diğerleri, 2012).

- Bireyi merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiştir.
- Okul dışı öğrenmeye önem verilmiştir.
- Okulun rolünü değiştirmiştir.
- Devletin eğitimdeki ağırlığı azaltılmıştır.
- Sosyal tarafların eğitimdeki rolü ön plana çıkmıştır.
- Eğitimi belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılması engellenmiştir.
- Eğitim, belli bir mekâna bağlı olmaktan kurtarılmıştır.
- Günlük yaşamın ihtiyaçlarına uygun içeriğe öncelik verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel eğitimin özellikleri Dünya Bankası (2003) tarafından Tablo 2’de özetlenmiştir (akt. Gencel, 2013).

Tablo 2. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar.

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretmen bilgi kaynağıdır.	Eğiticiler bilgi kaynağı için rehberdir.
Öğrenenler, bilgiyi öğretmenden alır	İnsanlar yaparak öğrenir
Öğrenenler kendi kendine çalışır	İnsanlar grup içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenenler bir dizi beceride tamamen yetkinlik kazanana kadar testlere tabi tutulur ve sonraki öğrenmelere erişim sınırlandırılır	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır
Tüm öğrenenler aynı şeyi yapar	Eğiticiler, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir
Öğretmenler başlangıçta eğitim alırlar ve buna hizmetiçi eğitim eklenir.	Eğiticiler yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki gelişim birbiriyle bağlantılıdır
İyi öğrenenler belirlenir ve onlara eğitimlerine devam etme olanağı verilir.	İnsanlar, yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişim şansına sahiptir.

(Dünya Bankası, 2003, akt. Gencel, 2013)

2.4. AVRUPA'DA YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN GELİŞİM SÜRECİ

Aksoy'un (2013) aktarımıyla hayat boyu öğrenme konusundaki tartışmalar 1960'ların sonu ve 1970'lerin başındaki ilgi artışından daha öncelere uzanmaktadır. Düşünce, Rusya'daki Bolşevik Devrimi gibi uluslararası gelişmeler tarafından etkilenen I. dünya savaşından sonraki entelektüel mayalanmaya kadar takip edilebilir. Hayat boyu öğrenmenin başlangıcını 1919 yılında İngiltere'de silahlı kuvvetler ve kritik sanayilerde görev alan yetişkinlerin hızla, yeniden eğitimi ihtiyacının bir sonucu olarak *Dünya Yetişkin Eğitimi Derneğinin* kurulmasına ve bu derneğin 1929 yılında İngiltere-Cambridge'de *Dünya Konferansı* adını taşıyan toplantısına kadar götürmek mümkündür (Field, 2001). 1919 yılında, derneğin yayınladığı raporda yetişkin eğitimin evrensel ve hayat boyu süren milli bir amaç olarak ele alınması gerekliliği vurgulamıştır (Grace, 2000). II. Dünya savaşına kadar yetişkin eğitimciler tarafından yetişkin eğitimi gönüllülük esasına dayanan ve yarı zamanlı olarak faydalanılan etkinlikler olarak algılanmaktadır. Yetişkinlerin eğitim için ayıracak ne vakitleri ne de kaynakları vardır ve hatta devletler tarafından öğrenme ortamları da sağlanmamaktadır (Titmus, 1999). Buna rağmen Danimarka ve Almanya'da yetişkin eğitime yönelik içerisinde teşviki de kapsayan çeşitli mekanizmalar geliştirilebilmiştir.

Yetişkin eğitime yönelik artan ilgi ve elde edilen başarı sonucu ikinci uluslararası yetişkin eğitimi konferansı 16 Haziran 1949'da, Danimarka'nın Elsinore şehrinde toplanmıştır. Elsinore'den on bir yıl sonra Kanada'nın Montreal şehrinde 22-31 Ağustos 1960 tarihinde, *Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi* temasını ele alan uluslararası konferansta 51 ülke temsil edilmiş ve yetişkin eğitiminin amaçları ile işlevleri, dünyayı içine alan bir çerçeve içinde incelenmiştir. Delegeler yetişkin eğitiminin aynı zamanda mesleki eğitimi de kapsadığını, düzeyi ya da amacı ne olursa olsun yetişkinleri eğitmeye yönelik düzenli çabaların hepsini içine aldığı hususunda görüş birliğine varmışlardır. Montreal konferansı, hayat boyu öğrenmeyi, devletlerin gelecekteki politikaları için bir amaç olarak belirleyen ilk uluslararası toplantı olmuştur (Lowe 1985, akt. Aksoy, 2013).

Bir diğer uluslararası yetişkin eğitimi konferansı 1972 yılında Tokyo'da toplanmış ve *Hayat Boyu Eğitim Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi* olarak adlandırılmıştır ve Tokyo Konferansının amaçlarından biri hayat boyu öğrenme sistemlerine geçmek üzere

yetişkin eğitiminin hangi şekiller içine sunulabileceğini görmektir (Lowe 1985, akt. Aksoy, 2013).

UNESCO bünyesindeki *Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu* 1972 yılı Faure Raporu'nda (1972) eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararıyla şu önerilerde bulunmaktadır:

- Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.
- Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel bileşeni olarak düşünölmelidir.
- Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.
- Kısacası, eğitim yaşam kadar uzun bir var oluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır.

1973 yılında OECD tarafından yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji adlı raporda da, küresel ekonomi ve rekabet ortamında mesleki hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak yaşam boyu öğrenmeyi gerekli görmektedir (OECD, 1973).

Yine 1973 yılında, Belçika Eski Eğitim Bakanı tarafından hazırlanan eğitim raporunun (Janne Raporu) ardından, 1991'de yayınlanan *Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu* ve *Avrupa Topluluğunda Açık-Uzaktan Eğitim Memorandumunda* sözü edilen yaşam boyu öğrenme giderek AB politikalarının temel ilkesi haline dönüşecektir. Söz konusu ilk Memorandumda, üniversitelerin yüksek kalitede insan gücü yetiştirmede sorumluluğu vurgulanarak, sürekli eğitimdeki rolü belirtilmektedir (Turan, 2005).

Sürekli eğitimle ilgili ilk metin 1993 yılında hazırlanan *Yeşil Bülten*dir. Bu metinde işsizlerin tekrar işgücü piyasasında istihdam edilmelerini sağlamak amacıyla sürekli mesleki eğitimin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörölmüştür. Bu metinde, mevcut iş gücünün mesleki-technik eğitim ile günün teknoloji ve iş gücü piyasasına uygun becerilerle donatılmasına geniş bir yer ayrılmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Avrupa Komisyonu tarafından 1995 yılında hazırlanan ve *Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme* başlığını taşıyan *Beyaz Bülten* bu konuda hazırlanmış bir diğer rapordur. Beyaz Bülten'de hayat boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiş ve bunun sonucunda ise 1996 yılının *Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı* ilan edilmiştir. Avrupa Komisyonu kararıyla hayat boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

1996 yılında UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu hayat boyu öğrenmeyi özellikle İngiltere ve diğer ülkelerde çıkabilecek muhtemel krizlerin önüne geçmek amacıyla planladıkları neo-liberal refah reformu kapsamında bir sosyal demokrasi projesi olarak ele almışlardır (Griffin, 1999, akt. Aksoy, 2013).

Yaşanan bu gelişmeler yaşam boyu öğrenmeyi mesleki niteliklerin kazandırılması tekil amacı olarak göstermekte, hatta yeni liberal eğitim anlayışının bir aracı haline dönüştürerek değersizleştirmektedir. Gerçekte ise, öğrenmenin esas nedenini ekonomik faktörlerle açıklayan, rekabet etme gücünü ön plana çıkaran, yaşam boyu öğrenmenin aslında yaşam boyu çalışma anlamına geldiğini vurgulayan bir bakış açısından daha öteye gidebilen bir kavrama ihtiyaç vardır. Bu kavramla, bireylerin kendi yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirecek, öğrenme merakını her koşulda geliştirecek, eleştirel düşüncenin ön planda yer aldığı, özgürleştirici, dönüştürücü öğrenme yaklaşımlarıyla katılımcı, sorgulayan, etkin ve bilinçli yurttaşlar yetiştirme hedeflenmelidir (Kaya, 2014).

OECD tarafından 1999 yılında hazırlanan raporda, raporun hazırlandığı tarihe kadar hayat boyu öğrenmenin yatırımının, ortamının, parasının ve yönetiminin kamu otoritesi tarafından karşılandığı belirtilmektedir. Hayat boyu öğrenmenin sadece kamuya bırakılmayacak kadar karmaşık olan yapısı, sorumlulukların paylaşımını gerektirmektedir. İş dünyasının ihtiyacı olan yüksek kaliteli iş gücünün yetiştirilmesinde firmaların ve kişilerin de sorumlulukları bulunmaktadır (EURYDICE, 2000). Bu madde Türkiye’de aşağıdaki şekilde karşılık bulmuştur (Titrek ve Poyraz, 2013).

Hayat boyu öğrenmede devletin eğitimdeki görev ve sorumlulukları; politika üretme, yönlendirme, sorumluluk belirleme, eğitim piyasasını oluşturma gibi konularda ve değişik düzeylerde ele alınmaktadır (MEB, 2009). Hayat boyu öğrenme sadece bireyin sorumluluğunda ya da okulun sorumluluğunda değildir. Vatandaşlarını hayat boyu öğrenen bireyler yapmak devletin sorumluluğudur bu konuda devlet tüm kamu kurum ve kuruluşlarını, bunun yanı sıra özel sektörü ayrıca sivil toplum kuruluşlarını, medyayı bu amaç için organize ve teşvik etmeli özellikle hayat boyu öğrenme kültürü oluşturana kadar gerekli finansmanı sağlamalıdır (DPT, 2007).

2000’li yıllara gelindiğinde ise kavramın bileşimindeki öğrenme terimi, sunulan eğitim hizmetleri arasından bireyin, kendi ihtiyaçlarına uygun olanı bulup seçmesini

gerekli kılmakta, söz konusu eğitime ise kişisel çabalarıyla ulaşması sorumluluğunu omuzlarına yüklemektedir. Bu bağlamda eğitim, özel tüketimi gerektiren bir tür yatırım aracı olarak kendini göstermekte, böylesi yatırımı ise sermayeye sahip bir kısım zümre gerçekleştirebileceğinden, eğitim yoluyla eşitsizliklerin giderilmesi bir yana, mevcut eşitsizliklere yenileri eklenmektedir. Öte yandan, öğrenen toplumu küresel ekonominin rekabet edebilirlik pazarı içerisinde gören bu anlayış, eğitimin sermayenin çıkarları doğrultusunda şekilleneceğinin en önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemesi ve istihdam edilebilirlik niteliğini koruma ve geliştirme fikri doğrultusunda yaşam boyu öğrenme uygulamaları şekillenmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

2000 yılında Avrupa Konseyi Hükümet Başkanları'nın Lizbon'da bir araya gelerek oluşturdukları yeni stratejide (EPEC, 2000) AB'nin daha iyi ve çeşitli iş olanakları sağlayan sağlam ekonomik gelişme ve toplumsal bütünlük ile dünyanın en dinamik ve yarışmacı bilgi temelli ekonomisine sahip olmalıdır vurgusu yapılmış, bu bağlamda yaşam boyu öğrenme adına oranı % 12.5'lara taşıyacak 10 yıllık hedefler ortaya konulmuştur. Bu hedeflerin başarılmasında öncelikli sorumluluk Konsey'in Eğitim Bakanlarına aittir. Hedefler ise (Hake, 2005, akt. Kaya, 2014);

- AB eğitim ve yetiştirme sistemlerinin etkililik ve kalitesini artırmak,
- Eğitimin herkese açık olduğundan emin olmak,
- Eğitim ve yetiştirmeyi daha geniş dünyaya açmaktır.

Yaşam boyu öğrenmenin sadece formal eğitim kurumları ile gerçekleştirilemeyeceği, bu yüzden farklı düzeylerde (örgün / yaygın / algın) uygulamanın önemi üzerinde durulmuştur. İşgücü, sadece sahip olduğu niteliklerle yetinmeyecek, yaşanan bilgi ve teknoloji değişimine göre, kendini sürekli yenileyecektir. Bunu sağlayacak olansa, Dünya Bankası tarafından da vurgulandığı üzere yaşam boyu öğrenmedir. DB (WB, 2003), yaşam boyu öğrenmeyi zaman ve mekânla sınırlı olmayan, rekabete dayalı ve öğrenene bağımlı şekilde geliştirilen bir öğrenme modeli olarak değerlendirmektedir (akt. Kaya, 2014).

2000 yılında Avrupa Konseyi hükümet başkanlarının Lizbon'da yaptıkları toplantının ardından kabul ettikleri *Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nun* amacı

üye ülkelerle birlikte aday ülkeler ve Avrupa Ekonomik Bölgesi üyelerinin katılımıyla YBÖ konusunda Avrupa seviyesinde bir müzakere başlatmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu'nda üye ülkelerde yapılması gereken çalışmalarda altı temel stratejinin, hayat boyu öğrenmenin tanımlanması ve yaygınlaşmasında gerekli olduğu öne sürülmüştür (Turan, 2005). Bu stratejiler;

1. Herkes için yeni temel beceriler: Bilgi toplumuna katılımın sağlanmasında gerekli olan becerilerin kazanılması için öğrenmenin sürekliliğinin ve evrenselliğinin sağlanması amaçlanmıştır.
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım,
3. Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi,
4. Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi,
5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi,
6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için HBÖ yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma

ile 21. yüzyıldaki hayat boyu öğrenmenin genel çerçevesini çizmişlerdir.

2001 yılının kasım ayında *Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Alanı*'nın benimsenmesiyle, temelde insan kaynaklarına ve bilgiye yatırımın artırılması, başta bilgisayar okuryazarlığı olmak üzere temel becerilerin desteklenmesi ve yaratıcı – esnek öğrenim olanaklarının genişletilmesi anlamına gelen yaşam boyu öğrenme kavramı, AB Eğitiminde kilit konuma gelmiştir (Gözübüyük - Tamer, 2011).

2002 yılında Kopenhag bildirisi yayınlanmış ve bu bildiride yaşam boyu öğrenme stratejilerinin ilerletilmesi ve Avrupa'nın dünyadaki en rekabetçi, en dinamik ve bilgi tabanlı ekonomi toplumlarından biri haline getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için gerekli olan yüksek düzeyde vasıflı iş gücünün sağlanması açısından mesleki eğitim ve öğretimin aktif ve kilit rolünü oynamak üzere geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir (Gözübüyük - Tamer, 2011).

2002 yılında başlayan Kopenhag süreci iki senelik dönemlerle gözden geçirilmektedir. Süreç kapsamında kaydedilen ilerlemeler ilk defa 2004 yılında değerlendirilmiş, mesleki ve teknik eğitim alanında bir sonraki dönem için AB ve üye ülkeler düzeyindeki öncelikler Maastricht Bildirgesi'nde ortaya konmuştur.

Maastricht Bildirgesi'nde en dikkat çekici ulusal öncelikler arasında, mesleki ve teknik eğitim konusunda kamu-özel sektör işbirliğinin teşvik edilmesi, iş piyasasındaki mesleki ve teknik beceri ihtiyaçlarının önceden belirlenmesi, öğretmen ve eğitimcilerin bilgi birikimlerinin sürekli güncellenmesi ve özellikle dezavantajlı gruplara özel olanaklar sunulması yer almaktadır. AB düzeyindeki öncelikler incelendiğinde göze çarpan noktalar ise, mesleki ve teknik eğitimde yeterliliklerin tanınmasını ve transfer edilebilmesini kolaylaştırmak üzere ortak bir referans sağlayan açık ve esnek bir Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin ve Avrupa Kredi Transferi Sistemi'nin geliştirilmesidir. Maastricht Bildirgesi'ni takiben, mesleki ve teknik eğitim alanında ortak çerçeve ve araçlar (Europass, Avrupa Kredi Transfer Sistemi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Ortak Kalite Güvencesi Çerçevesi) geliştirilmesi yönünde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Köselci, 2012).

Hayat boyu öğrenme kavramı üzerindeki tartışmalardan bir diğeri de 9 Aralık 2003 tarihinde, Dünya Bankası'nın eğitim ve bilgi ekonomisi politika diyalogunun bir parçası olarak Bratislava'da gerçekleştirilen bir çalıştıdır. Dünya Bankası Eğitim Uzmanı Mary Canning'in (2003) çalıştıya ilişkin tutanaklarında OECD temsilcisi Gregory Wurzburg'in konuşmasına özel bir bölüm ayırdığı görülmektedir. Wurzburg'in konuşmasına göre, 10 yıl içinde teknolojinin %80 oranında değişeceği, işgücünün %80'inin bu on yıllık süre içinde halen iş piyasasında olacağı ve bu iş gücüne sürekli olarak yeniden yeterlilik kazandırılmasının gerektiği bildirilmektedir. Bu sebeple, mesleki ve teknik eğitim ve öğretim sistemlerinde reforma gidilerek yetişkinlerin üçüncü düzey eğitime katılımına imkân sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi gereklidir. Ekonomide bir iş icra etmek ve küresel toplumda faaliyet göstermek teknik, kişilerarası ve metodolojik becerilerde ustalık gerektirir. Teknik beceriler okur-yazarlığı, yabancı dil bilgisini, matematiği, fenni, problem çözme ve analitik becerileri içerir. Kişilerarası beceriler ekip çalışmasını, liderliği ve iletişim becerilerini içerir. Metodolojik beceriler kendi kendine öğrenebilmeyi, hayat boyu öğrenmeyi izlemeyi ve yeni beceriler ve değişim ile başa çıkabilmeyi içerir (Aksoy, 2013).

2002 yılında başlayan Kopenhag sürecinin ikinci iki senelik gözden geçirilme toplantısı 2006 yılında yapılmıştır. Yayımlanan Helsinki Bildirgesi'yle öncelikler gözden geçirilmiştir. Buna göre AB, 2006-2008 döneminde aşağıdaki alanlara odaklanmayı hedeflemiştir (Köselci, 2012):

- Maastricht Bildirgesi'nden bu yana AB düzeyinde geliştirilmekte olan ortak çerçeve ve araçların tamamlanması ve 2010 yılında uygulamaya konulması amacıyla test edilmeye başlanması,
- Mesleki ve teknik eğitimin statüsünün ve kalitesinin iyileştirilmesi,
- Mesleki ve teknik eğitimle ilgili paydaşların (hem AB hem ülke düzeyindeki sosyal tarafların, özel sektör temsilcilerinin, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının) Kopenhag sürecine dâhil edilmesi,
- Tutarlı ve karşılaştırılabilir veri ve gösterge kullanımının sağlanmasıyla AB ülkeleri arasında karşılıklı öğrenme ve işbirliğinin güçlendirilmesi (Avrupa Komisyonu, 2006).

Lizbon Stratejisi üçüncü gözden geçirme toplantısı 2008 yılında gerçekleştirilmiş ve Bordeaux Bildirgesi'nin açıklanmasıyla sonuçlanmıştır. Bordeaux Bildirgesi'nde, Helsinki'de belirlenen öncelik alanlarına mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi (işgücü piyasası ihtiyaç analizleri, eğitimden istihdama geçişi kolaylaştırmak için rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, işyerinde yetişkin eğitiminin teşvik edilmesi için finansal mekanizmalar ve özellikle çıraklık eğitimi alanlar için hareketlilik programları yoluyla) eklenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2008).

Lizbon Stratejisi'nin son değerlendirmesi ise 2010 yılında yapılmıştır. Bruges Bildirgesi'yle 2011-2020 dönemi için aşağıdaki hedefler belirlenmiş ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik kısa ve orta vadeli eylem planları hazırlanmıştır (Köselci, 2012):

- Özellikle başlangıç seviyesindeki mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin, verimliliğinin ve çekiciliğinin artırılması, öğretmenlerin ve idarecilerin niteliklerinin iyileştirilmesi, meslek eğitimi ve işgücü piyasası arasındaki bağların kuvvetlendirilmesi,
- Yetişkinlerin mesleki ve teknik eğitime devam etmelerinin teşvik edilmesi, mesleki ve teknik eğitimde uluslararası hareketliliğin geliştirilmesi,
- Mesleki ve teknik eğitimin her aşamasında yaratıcılığın, yenilikçiliğin ve girişimciliğin artırılması, bilişim teknolojilerinin kullanımının teşvik edilmesi,

- Mesleki ve teknik eğitimin özellikle dezavantajlı grupların/bireylerin istihdam edilebilirliğini artırması.

2010 yılına gelindiğinde, Lizbon Stratejisi'nin yerini alan ve AB'nin 2020 yılı için hedeflerini belirleyen Avrupa 2020 Stratejisi (Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme için Avrupa Stratejisi) belirlenmiştir. Avrupa 2020 Stratejisi, yaşanmakta olan ekonomik ve finansal krizlerin olumsuz etkilerinden sıyrılarak AB'nin ekonomik büyüme, istihdam ve çevre ile ilgili hedeflerini gerçekleştirmesi için bir yol haritası çizmektedir. Stratejinin üç öncelik alanı bulunmaktadır:

1. Bilgiye ve yeniliğe dayalı akıllı büyüme,
2. İstihdamı artıran, sürdürülebilir büyüme
3. Toplumsal ve bölgesel uyumu ön plana çıkaran kapsayıcı büyüme.

2007-2013 yıllarında AB Bütünleştirilmiş Eylem Programını hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bütünleştirilmiş Eylem Programı Hayat Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı olarak adlandırılmış ve içeriğinde, COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI, GRUNDTVIG, JEAN MONNET PROGRAMI, ÇAPRAZ PROGRAM (Politika geliştirme, Dil öğrenme, Bilgi ve iletişim teknolojileri, Yaygınlaştırma) olmak üzere altı programı bulundurmaktadır.

2014 – 2020 ERASMUS+ programının uygulamaya koyulması ile farklı isimlerdeki hayat boyu öğrenme bütünleştirilmiş programları tek isimde toplanıp işlerliği kolaylaştırılmıştır. Erasmus+ Programı kapsamında desteklenen faaliyetler temel olarak üç Ana Eylem (AE, Key Action, KA) ve iki Özel Eylem altında toplanıyor.

Ana Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği

Ana Eylem 2: Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği

Ana Eylem 3: Politika Reformuna Destek

Özel Eylem1: Spor Destekleri

Özel Eylem2: Jean Monnet Programı

Yaşlanan kıta Avrupa'nın yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum idealini gerçekleştirmek için daha çok çabaladığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda ortaya konan politikalar, başlatılan programların yanı sıra parlamento, konsey ve ilgili alt organlarca ortaya konan çok sayıda belge bulunmaktadır. Öğrenme ve çalışma modellerinin hızla değiştiği bilgi çağında herkesin eğitim yoluyla toplumsal

ve ekonomik değişimin gerekleri doğrultusunda yetiştirilmesi, dolayısıyla kıtanın geleceğinin ancak böylesi bir çabayla biçimlendirilebileceği savı giderek önem kazanmaktadır. Kavramdan asıl beklenenin istihdam oluşturmak, değişimle bütünleşmek olduğu düşünöldüğünde, kaynağının insan faktörü olduğu bilgi ekonomisinin temelinde de yine yaşam boyu öğrenme kavramının yer alacağı tartışma götürmez bir konudur (Kaya, 2014).

2.5. TÜRKİYE'DE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Türkiye, 60'lardan bu yana üye olmaya çalıştığı Avrupa Birliği'ne tam üye olmayı kendisine temel hedef olarak seçmiş ve Avrupa Birliğiyle karşılıklı ilişkilerini geliştirmek için adımlar atmaya başlamıştır. Atılan bu adımlar 2005 yılı sonunda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne aday üyeliğe kabul edilmesi ile sonuçlanmıştır. Türkiye bugün, Avrupa Birliği'ne tam üyelik için her düzeyde bir yeniden yapılanma içine girmiştir. Eğitim de dâhil hemen hemen bütün tartışma konuları bu yeniden yapılanma kavrayışı içinde gerçekleşmektedir (Bağcı, 2011).

Türkiye'de eğitimle ilgili mevzuat incelendiğinde eğitim işlerinin yürütölmesini düzenleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitimin yanında ya da dışında yürütölen tüm eğitim etkinlikleri yaygın eğitim kapsamında yer alır. Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında bu işlerin yürütölmesi ile ilgili sorumluluk Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne aittir. 1973 yılında yürürlüğe giren bu yasada eğitimin yaş ve süre ile sınırlanamayacağı ile ilgili ifadeler olmakla birlikte yaşam boyu eğitim kavramı yer almamaktadır. Kavram ancak son yıllarda, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin hız kazanmasıyla Milli Eğitim belgelerinde yer almaya başlamıştır. (Bağcı, 2011) Tam ifade olarak yaşam boyu öğrenme kavramı olarak anılmasa da Türkiye'de Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1985 - 1989); eğitim beşikten mezara kadar sürekli bir süreç olarak ele alınmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimin yetersiz olduğu, sanayi ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediğinin düşünöldüğü veya fark edildiği için kolay benimsenmiştir. Bu yüzden örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak kabul edilmiştir (Berberoğlu, 2010). Yaşam boyu

öğrenmenin ortaya çıkmasında ve kısa sürede yaygınlaşmasının altında kimi sosyal, ekonomik ve kişisel nedenler yatmaktadır. Hükümetler için yaşam boyu öğrenme, birçok ekonomik ve sosyal zorluklara karşı çözümler öneren bir politikadır. Küreselleşme ve rekabet, politikaya hükmeder fakat yaşam boyu öğrenme de sosyal bağlar, demografik değişim, aktif vatandaşlık, göç ve beraberinde asimilasyon ve toplum sağlığı gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir (Field, 2010, akt. Güleç vd., 2012).

On beşinci Milli Eğitim Şurası (1996), bilginin çok hızla üretilip yayıldığına dikkat çekerek, eğitimin tamamlanmış olması anlayışının gerilerde kaldığını vurgular. Bireylere yaşam boyu kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri aktaracak, örgün ve yaygın eğitim politikaları arasında geçiş ve tamamlama esaslarına dayalı, yılın her günü ve her saati hizmet verecek okul yapısı geliştirilmesi gerektiğinin altını çizer. Ayrıca söz konusu şurada, sürekli kitle eğitimiyle, öğrenen birey ve öğrenen toplumun oluşturulması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması için, yaygın eğitimde yeni düzenlemelere gidilmesinin, örgün eğitim ile yaygın eğitimin kaynaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Gözübüyük - Tamer, 2011).

Devlet Planlama Teşkilatı'nın Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, yaşam boyu öğrenme kavramından bahsedilmiş ve amaçları şu şekilde belirtilmiştir (DPT, 2001):

“Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişimin hızı karşısında insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin dünya ölçüsünde ve hayat boyu devam eden bir süreç olması gerektiği anlayışından hareket eden hayat boyu eğitim; bireyleri toplum hayatında meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle baş edecek düzeye getirmeyi amaçlar. Özetle, hayat boyu eğitim üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar, hayat boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır”

Türkiye’de yaşam boyu eğitim yaklaşımı, 17. Milli Eğitim Şurası’nda da ayrı bir başlık olarak ilk defa yer almıştır. Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan *Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi* bölümünde birinci kısım *Yaşam Boyu Öğrenme* dir. Yaşam boyu eğitim kavramı etrafında bir ulusal politika geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekerek başlayan belge, yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınabilecek eğitim etkinliklerinin, bu etkinliklerle ilgili verilerin ve belgelendirme yöntemlerinin standartlaştırılması ihtiyacından bahsetmektedir. Ulusal

istihdam politikası ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiğini söyleyen belge, sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin, özel öğretim kuruluşlarının bu alana dönük katkılarının artırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Belge, yeni kurumlar oluşturmak yerine var olan kurumların bu içerikte yeniden düzenlenmesini önermektedir. Avrupa Birliği sürecinde yabancı dil öğretiminin güçlendirilmesine, yetişkin eğitimi lisans programlarının yeniden açılmasına, kitle iletişim araçlarının öğrenme olanakları hakkında bilgilendirici işlevinin geliştirilmesine, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın ve etkin kullanımına, açık üniversitenin açılmasına ve engellilerin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir (Bağcı, 2011). Ayrıca Şurada; Türkiye Eğitim Sistemi kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. 17. Milli Eğitim Şurası da bu yönde eğitimin 12 yıl zorunlu olmasını ve yaşam boyu eğitim imkânlarının iyileştirilmesini önermiştir (Gözübüyük - Tamer, 2011).

Resmi düzeyde yaşam boyu eğitimle ilgili kapsamlı bir çalışma Ekim 2006 tarihli, Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi'dir (MEB, 2006). Rapor, Türkiye'nin Avrupa Birliği ile yürüttüğü MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) dâhilinde hazırlanmıştır. MEGEP beş yıllık bir projedir ve amacı, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirilmesidir. Projenin bütçesi 58 milyon Avro'dur ve bunun 51 milyon Avro'su Avrupa Birliği hibesidir. Mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, kamu kurumları ve özel sektör arasındaki işbirliğinin sağlanması ve mesleki eğitimin yerinden yönetime geçirilmesi özel hedefleri ile yürütülen proje kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerden biri Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme politikasının geliştirilmesidir (Bağcı, 2011).

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2007 - 2013), *Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması* bölümünde yaşam boyu eğitim kavramı şu ifadelerle ağırlıklı bir yer tutmaktadır:

“570. Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkanlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin

güçlendirilmesini, çıracılık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK'ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.”

“571. İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir...” (DPT, 2006).

Plan metninin, *Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi* bölümünde ise yapılması düşünülen işler şöyle ifade edilmektedir:

“583. Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir...”

“594. Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dahil, yaygın eğitim imkanları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılabilecektir.” (DPT, 2006).

Görüldüğü üzere, Dokuzuncu Kalkınma Planı, yaşam boyu eğitimi mesleki eğitimle neredeyse eş tutar bir yaklaşım sergilemektedir. Her ne kadar 583. madde, yaşam boyu eğitimi, eğitim sisteminin bütüncül yapılandırılması için genel bir yaklaşım olarak ifade etse de, gerek aynı maddedeki gerekse diğer maddelerdeki ve hatta plan metninin bütününde ifadesini bulan insan kaynakları yaklaşımı belirginliğini korumaktadır. Aynı yaklaşımı yine Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2007-2009 yılları için yayımladığı Orta Vadeli Program'da da görebilmek mümkündür (DPT, 2005). Hatta bu metinde yaşam boyu eğitimin mesleki eğitimle eş tutulması o derece açıktır ki, kavram *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve İstihdam Edilebilirliğin Artırılması* bölümünde gündeme girerken, *Eğitim* bölümünde yer almamaktadır (Bağcı, 2011).

Özellikle AB eğitim programları ile birlikte ve hızlı gelişen iş yaşamı Türkiye'de de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin üretilmesini bir gereklilik haline getirmiştir. 8. ve 9. Kalkınma Planlarında, Türk Eğitim Sistemi'nin bu yaklaşımla yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür. Plan döneminde yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması, yetişkinlerin öğrenmesini özendirme, kızların okula devamını sağlama, gönüllülerin eğitime katkısını teşvik, eğitime daha fazla kaynak ayırma gibi hayat boyu öğrenmeyi ilkeleriyle örtüşen

önemli gelişmeler sağlanmışsa da bunların sistematik bir bütünlüğe kavuşturulması gerekli görülmektedir (MEB, 2009). Bu amaçla 652 sayılı KHK ile MEB’de ilk kez Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün oluşturulması bu tür faaliyetlerin üretilmesi ve organizasyonu açısından atılmış önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu yapılanma sayesinde, Türkiye’de hayat boyu öğrenmeye olan ilgi ve desteğin artma ve yapılan çalışmaların daha planlı hale gelme olasılığını arttıracığı öne sürülebilir. Bu önemli yapılanma, bundan sonra hayat boyu öğrenme kurum ve kuruluşlarının gelişimini arttırma ve daha etkin hale getirme olasılığını taşıdığı da unutulmamalıdır (Titrek ve Poyraz, 2013).

Bakanlar Kurulunca 60. Hükümet (2007 - 2011) Programında yer alan politika ve öncelikler ile Avrupa Birliği Müktesebatına Uyum Programında yer alan düzenlemelerin bir eylem planına dönüştürülmesinde, 2007 yılı içinde tamamlanabilecek nitelikteki eylemlerin kısa dönem eylem planı haline getirilerek uygulanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda MEB tarafından hayat boyu öğrenme strateji belgesinin hazırlanması ön görülmüştür (Gözübüyük - Tamer, 2011).

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi Yüksek Planlama Kurulunun 5 Haziran 2009 tarih ve 2009/21 Kararı ile onaylanmış ve yürürlüğe girmiştir. Söz konusu belgede önerilen modelde, ülkede yaşayan hemen hemen her bireyin sistem içerisin çekilmesi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişiminin sağlanması, gelişimin sürdürülebilir duruma getirilmesi ve sonuçta kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin bölgesel, ulusal ve uluslararası seviyede kullanımına fırsat verecek ortamın hazırlanması için bütün ilgililerin sorumluluk anlayışı içerisinde görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir (MEB, 2009).

Belge ile hayat boyu öğrenme sisteminin oluşmasına katkıda bulunabilecek genel çerçeve çizilmektedir. Sistemin oluşması için öncelikle toplumda hayat boyu öğrenme konusunda ortak bir anlayışa sahip olmanın önemi vurgulanmıştır. Daha sonra sırasıyla öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrenmeyi daha etkili kılacak yöntemlerin geliştirilmesi, öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi, belgelendirilmesi ve ulusal ve uluslararası seviyede geçerliliğinin sağlanması konuları üzerinde durulmuştur (Gözübüyük - Tamer, 2011).

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde bahsi geçen en önemli önermelerden biri de Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu’dur. Belgenin birinci öncelik olarak

tespit ettiği *Hayat Boyu Öğrenmenin Eş Güdümü İçin Tarafların Görev ve Sorumluluklarının Açıkça Belirtildiği Bir Yasal Düzenlemenin Yapılması* konusu, Türkiye açısından bir ilk olarak görülebilir. Yetişkin eğitiminin koordinasyonu alanında öteden beri yaşanan yasal boşluk bilinmektedir (Bilir, 2009).

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda yaşam boyu öğrenme kavramına atfedilen değer gerilediği görülmektedir. Şuranın sonuç metninde kavram, başka konu başlıkları altında yapılan dolaylı göndermelere indirgenmiştir. *Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği* başlığında eğitim ortamlarının dünyada ve Türkiye'de kabul gören hayat boyu öğrenme stratejisi dikkate alınarak tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra *Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi* başlığında bu eğitim alanlarında özellikle Halk Eğitimi Merkezleri'nde hayat boyu öğrenme kapsamında daha fazla kurs açılması gerektiği belirtilmektedir. Her iki başlık altında da kavrama ilişkin yapılan göndermelerin kavrayışı güçleştirecek düzeyde muğlâk olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Sonuç metnindeki ilgili ifadelerde göze çarpan bu muğlaklık, bir önceki Şura'da yaşam boyu öğrenme kavramına verilen önemin yüzeysel bir söylemden ibaret olduğu izlenimini uyandırmaktadır (Bağcı, 2011).

Nitelikli İnsan ve Güçlü Toplum felsefesiyle hazırlanan 10. Kalkınma Planı hayat boyu öğrenmenin, Türkiye'nin kalkınması için en önemli unsurlardan birisi olduğunu vurgulamakta ve *Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılabileceği* hususlarına yer vermektedir (MEB, 2014).

10. Kalkınma Planında yer alan öncelikli dönüşüm programlarından biri de *Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı* olup, bu program toplumun temel ve mesleki becerilerinin geliştirilmesi ile hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması hususunda öncelikler içermektedir. Bu programın çerçevesi; Günümüzde iş dünyasında yaşanan hızlı değişim, bireylerin mesleki beceriler kadar temel becerilere sahip olmalarını da gerekli kılmaktadır. Bu beceriler, bireylerin daha uzun süreyle çalışma hayatında kalmalarına, iş yaşamında verimliliklerinin artmasına ve değişen iş ve yaşam koşullarına daha hızlı uyum sağlamalarına imkân vermektedir. Bu çerçevede

bireylerin, mesleki becerilerin yanında iş yaşamının gerektirdiği temel becerilere sahip olması, eğitim sistemi ile çalışma hayatı arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi Türkiye’de insan kaynaklarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir (MEB, 2014).

Hayat boyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda mesleki ve teknik beceri kazanımı, Türkiye’de de son yıllarda artan bir önem kazanmıştır. Bu kapsamda, nitelikli bir mesleki ve teknik beceri kazanımı sisteminin oluşturulması, yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı’nın değil, tüm paydaşların öncelikleri arasına girmiştir. Yayımlanan tüm üst politika belgelerinde mesleki ve teknik beceri kazanımına verilen önemin artırılması, işgücü piyasası ve mesleki ve teknik eğitim arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, hayat boyu öğrenme çerçevesinde modüler öğretim programlarının hazırlanması, Ulusal Yeterlilik Sistemi’nin kurulması ve kalitesi, sürdürülebilirliği ve güncelliğinin sağlanması hükümleri yer almaktadır. Bu doğrultuda, kamu kurumları başta olmak üzere tüm paydaşlar, Milli Eğitim Bakanlığı ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) liderliğinde ve eşgüdümünde mesleki ve teknik beceri kazanımında kalitenin artırılmasına yönelik politikalar ve programlar oluşturma gayretindedir (Köselci, 2012).

2014 yılı Aralık ayında gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şurasında Eğitim Siteminin lokomotif konumunda olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde Hayat Boyu Öğrenmeye önem verilmesi dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Öğretmen Niteliğinin Artırılması başlığının altında bulunan Öğretmen Aday Adaylarının Niteliği ve Seçimi bölümünün 5. Alt maddesinde

“Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında; öğretmen yeterlikleri temelinde, sistemdeki öğretmenlerin büyüklüğünü, ülke üzerindeki dağılımını ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini de temel alan bir mesleki-kişisel gelişim modeline gereksinme duyulduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu modelin öğretmenlik mesleğinin hak ettiği bir kariyer sistemine bağlanmasının stratejik bir öncelik alanı olduğu değerlendirilmektedir”

ifadesi yer almaktadır. Ayrıca aynı başlık altında sürekli mesleki gelişim için öğretmen yeterliklerini de dikkate alan bir model oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu modelin bir içeriğini de *Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmak ve çeşitlendirmek için uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla işbirliği* oluşturmaktadır (MEB Şura, 2014).

2014 – 2018 yıllarını kapsayan *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı* belgesi Yüksek Planlama Kurulunun 13.05.2014 tarihli 2014/7 karar numarası ile kabul edilmiştir. Bu belge ile hayat boyu öğrenme sisteminin, 2014-2018 döneminde ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedeflenmiştir. Hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak hazırlanan 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde;

1. Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması,
2. HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması,
3. HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması,
4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi,
5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi,
6. HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi

önceliklerine yer verilmiştir.

Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014 - 2018) toplumda farkındalığı artırmak, dezavantajlı kesimler başta olmak üzere herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını yaygınlaştırmak ve yeni kurulmakta olan hayat boyu öğrenme sistemini güçlendirilmek üzerine odaklanmıştır. Bu Strateji Belgesi ve Eylem Planı, hayat boyu öğrenmenin diğer önemli kısımlarını göz ardı etmemekle birlikte; özellikle örgün eğitim ve yükseköğretim alanlarındaki diğer eğitim stratejilerini desteklemektedir (MEB, 2014).

2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları

Tablo 3’de EUROSTAT’tan alınan veriler ile 2010 ile 2014 yılları arasındaki AB ülkeleri ile Türkiye’nin hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının değişimi görülebilmektedir. *Hayat Boyu Öğrenme Katılım Oranı* TÜİK tarafından uygulanmakta olan Hane halkı İşgücü Anketi mikro verisi kullanılarak EUROSTAT tarafından hesaplanmaktadır. Bu göstergenin hesaplanmasında, 25-64 yaş grubunda olup bir örgün öğretim kurumuna devam edenlerin yanı sıra, son 4 hafta içinde herhangi bir kursa veya yaygın eğitim programına katılanların, aynı yaş grubu içindeki oranı esas alınmaktadır. Hanehalkı İşgücü Anketi soru kâğıdında yer alan yaygın eğitime ilişkin soru, “Referans haftası ile biten son 4 hafta içinde herhangi bir

özel ders aldınız mı veya örgün eğitim dışında bir eğitim programına veya kursa (yabancı dil kursu, bilgisayar kursu, biçki-dikiş kursu, ÖSS kursu, KPSS kursu, AÖF Kursu, sürücü kursu, seminer vb.) katıldınız mı?” dır.

Tablo 3. Yıllara Göre AB ve Türkiye’de HBÖ’ye Katılım Oranları

	2010		2011		2012		2013		2014	
	AB	TR	AB	TR	AB	TR	AB	TR	AB	TR
TOPLAM	9.2	2.5	8.9	2.9	9.1	3.2	10.6	4.0	10.7	5.0
KIZ	8.3	2.6	8.2	3.0	8.4	3.2	9.6	4.0	9.8	5.1
ERKEK	10.1	2.4	9.7	2.7	9.8	3.1	11.5	4.0	11.6	4.9

Türkiye’de 2010 yılında yüzde 2,5 olan hayat boyu öğrenmeye katılım oranı 2012 yılında yüzde 3,2’ye yükselmiştir. AB (27 ülke) de 2010 yılında yüzde 9,2 olan bu oran 2012 yılında yüzde 9,1’a gerilemiştir. Bu durum AB 2010 hedefi olan yüzde 12,5 ve 2020 yılı hedefi olan yüzde 15’in altında kaldığını göstermektedir. Türkiye’nin HBÖ katılım oranlarında son yıllarda ilerleme kaydedilmiş olmasına rağmen, mevcut yüzde 5’lik katılım seviyesi ile AB hedeflerine ulaşması için planlı bir çaba sarf edilmesi gerektiği görülmektedir.

Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme faaliyetlerine katılımdaki düşüklüğün önemli bir sebebi; Türkiye’de *Öğrenme Kültürü*’nün güçlü olmayışı ve bireylerin öğrenme sonucunda elde edebilecekleri kazanımların yeterince farkında olmamasıdır. Dolayısıyla; hayat boyu öğrenme konusunda farkındalığın düşük olması, öğrenme etkinliklerine katılımın düşük olması gibi bazı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Mevcut öğrenme fırsatları ve faydaları hakkında farkındalık olmadan HBÖ faaliyetlerine talep olamayacağı aşikârdır (MEB, 2014).

2.5.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Önündeki Engeller

Avrupa Birliği’nin istatistiklerine (EUROSTAT) göre Türkiye’de öğrenmeye katılımı engelleyen başlıca etmenleri ve oranları 2007 ve 2011 yılları dikkate alınarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’de YBÖ’ye Katılıma Engel Olan Etmenler

Eğitime Katılıma Engel Olan Etmenler ve (%) Oranları	YIL	
	2007	2011
Katılımcıların gerekli koşulları sağlayamaması	16	2,1
Eğitimin pahalı olması veya ihtiyaç duyulan eğitim için gerekli paraya sahip olamama	16,9	3,1
İşveren desteğinin yetersizliği	1,4	0,5
İş yeri mesai saatleri ile eğitim saatlerinin çakışması	8,7	3,1
Ailevi sorumluluklardan kaynaklı engeller	30,2	11,6
Eğitim imkânının yakın çevrede bulunamaması	11,6	1,5
Sağlık veya yaş etmenleri	7,7	3,3
Uygun bir eğitim öğretim aktivitesinin bulunamaması	-	2
İlave bir eğitim öğretime ihtiyaç duyulmaması	-	70,1
Diğer nedenler	7	2,6

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’deki Yaşam Boyu Öğrenme faaliyetlerine katılımdaki en büyük engel 2011 verileri ile ortaya çıkan *ilave bir eğitim öğretime ihtiyaç duyulmaması* engelidir. Eğitime ihtiyaç duyulmaması insanların ihtiyaçlarının farkında olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla Tablo 4’te bu madde incelendiğinde en büyük engelin ortadan kaldırılması için bireylerin

bilinçlendirilmesi gerektiği yorumu yapılabilir. 2007 verilerine göre ailevi sorumlulukların öğrenmeye katılımı engellemesi %30,2 oranıyla en yüksek etmen iken 2011 verilerine göre bu oran %11,6 ya gerilemiştir. Bunun arkasından 2007 verilerine maddi yetersizlikler %16,9 oranıyla ikinci sırayı alırken 2011 verilerine göre bu oran %3,1'e gerilemiştir. Tablo 4 bütünüyle incelendiğinde her bir maddede 2007 verileri ile 2011 verileri arasında kayda değer bir azalma görülmektedir. Bu azalma Türkiye'de gerçekleştirilen Hayat boyu öğrenme çalışmalarının çok olumlu sonuçlar verdiği, bireylerin öğrenme ihtiyaçları fark ettirildiği takdirde, katılımı ciddi artışların gerçekleşeceği şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'de hayat boyu öğrenme alanında çıkarılan politika belgelerine ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı incelendiğinde eğitimin sürekliliğine büyük önem verilmektedir. Avrupa Birliği'nin yaptığı analizler sonucunda, Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye katılımı engelleyen öncelikli etmenlerin; ailevi sorumluluklar, maddi yetersizlikler ve erişim zorluğu olduğu açıktır, hükümet tarafından oluşturulan politika belgeleri ve alan yazın incelendiğinde Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye katılım önündeki engeller temel boyutlarla; finansal engeller, iş hayatındaki engeller, ailevi engeller, erişim engelleri ve kişisel engeller şeklinde kategorize edilebilir (Titrek ve Poyraz, 2013).

2.6. YAŞAM BOYU ÖĞRENEN BİREYLERİN VE SORUMLULARIN SAHİP OLMALARI GEREKEN YETERLİKLER

Hayat boyu öğrenmenin gelişmeye ve önem kazanmaya başlaması ile bu eğitim; zaman ve mekândan bağımsız hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliklerin temel bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2000 yılında açıklanan Hayat Boyu Öğrenme Memorandumunda aşağıda belirtilen altı temel stratejinin, hayat boyu öğrenmenin tanımlanması ve yaygınlaşmasında gerekli olduğuna değinilmiş ve 21. yüzyıldaki hayat boyu öğrenmenin genel çerçevesi (MEB, 2014);

1. Herkes için yeni temel beceriler,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım,
3. Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi,
4. Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi,

5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi
6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yaklaştırılması ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için hayat boyu öğrenmenin yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanma

olarak belirlenmiştir.

21. yüzyıldaki hayat boyu öğrenmenin genel çerçevesi incelendiğinde 1. maddede *Herkes için temel beceriler* ifadesi dikkat çekmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri yaşam süresince bireyin kendini gerçekleştirmesi ve işini sürdürmesi için gerekli olan temel beceriler olarak ifade edilmiştir (Selvi, 2011). Adams'a (2007) göre öğrenme sorumluluğuna sahip bir birey yedi beceriye sahip olmalıdır. Bu beceriler iletişim becerisi, araştırma ruhu, hedef belirleyebilme, etkenler üzerinde etkinlik, birebir iletişim, okuma yazma ve teknolojik yetkinlik ve organize kabiliyettir.

2000 ile 2005 yılları arasında eğitim sistemlerini daha ileriye götürecek çok şey yapılmıştır. Bu kapsamda; Siyasi talimata dayalı olarak, 2001 yılında temel becerilerle ilgilenecek, üye ülkeler, EFTA/EEA ülkeleri, aday ülkeler ve Avrupa kuruluşlarından gelen uzmanlardan bir çalışma grubu kurulmuştur. Grubun uzmanlık profili, hem yetişkin hem de zorunlu eğitimi kapsayan karar alıcı, uygulayıcı ve akademik araştırmacılar ile Avrupa düzeyindeki sosyal ortaklardan ibarettir. Bu grup bilgi, beceri ve davranışlardan oluşan bir kombinasyonu tarif etmek için *yeterlilik* kelimesini ve hepsi için gerekli yeterlilikleri tanımlamak için ise *Anahtar yeterlilik* (Anahtar yeterlilik: Kendi kişisel başarı, sosyal kabul ve aktif vatandaşlık ile istihdamımızı destekleyen yeterlikler) terimlerini kullanmayı tercih etmiştir. Sonuç olarak Mart 2005'te, Avrupa Konseyi Lizbon hedeflerini onaylayarak tekrar yürürlüğe koymuş ve eğitim ve kişisel yeterliliklere yapılan yatırımların artması için yeniden çağrıda bulunmuştur. Bu çağrı ile yapılacak iş, her vatandaşın yaşamı boyunca geliştirmesi gereken Anahtar yeterliliklerin belirlenmesi ve geleneksel becerilerle birlikte bunların müfredata nasıl entegre edilebileceği, öğrenilebileceği ve hayat boyunca korunabileceğine odaklanmaktır (YOUTHPASS, 2012).

Bu amaçlarla yapılan çalışmalar neticesinde 2007 Avrupa Komisyonu hayat boyu öğrenmenin anahtar yeterlikleri aşağıda gösterilmiştir (EC, 2007):

1. Ana dilde iletişim (Communication in the mother tongue),
2. Yabancı dillerde iletişim (Communication in foreign languages),
3. Matematiksel yetkinlik ve fen ve teknolojide temel yetkinlikler (Mathematical competence and basic competences in science and technology),
4. Dijital yetkinlik (Digital competence),
5. Öğrenmeyi öğrenme (Learning to learn),
6. Sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri (Social and civic competences),
7. Girişimcilik ve inisiyatif alma yeterliği (Sense of initiative and entrepreneurship),
8. Kültürel farkındalık ve ifade yeterliği (Cultural awareness and expression).

Anahtar yeterlikler rakamlar ile sıralansa da bu rakamlar herhangi bir hiyerarşi belirtmemektedir; her bir yeterlilik diğeri kadar önemlidir. Yeterliliklerin birçoğu birbirine geçmiş ve bağlantılıdır. Bir alan için gerekli unsurlar diğeriindeki yeterliliği destekler. Çerçeve boyunca uygulanan bir takım konular vardır; eleştirel düşünce, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi, karar alma ve yönetim becerisi, yapıcı biçimde tüm sekiz Anahtar yeterlilikte rol alır. Hepsisi de öğrenmenin geniş kapsamı içinde yaşamsal değerdedir (EC, 2007).

AB, yukarıda belirtilen Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlilikler Çerçevesini benimsemiş olup küreselleşen dünyada Türkiye’de de ekonominin diğeri ülkelerle rekabet edebilmesi için, bireylere anahtar becerilerin kazandırılması kişisel gelişim, sosyal katılım ve istihdam açısından son derece önemli hale gelmiştir (MEB, 2014). Bilgi, beceri ve tutumların birleşiminden oluşan bu temel yeterlikler, kişisel gelişim, sosyal kaynaşma ve etkin vatandaşlığın geliştirilmesi için gereklidir.

Yaşam boyu öğrenmenin altında yatan öğretiye göre öğrenme, okullara ve üniversitelere bırakılmayacak kadar önemlidir ve yaşamı süresince ve de yaşamdan öğrenme (deneyim) sorumluluğu bireylere aittir. Bu manada yaşam boyu öğrenme sürdürülebilir öğrenmedir. Uzmanlar veya merkezi bir yetkili tarafından bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır (Knapper, 2006, akt. Karakus, 2013). Bu yüzden de okullarda verilen eğitimde amaç, kişinin sürdürülebilir bir öğrenen olmasını sağlamak olmalı ve bu amaca hizmet eden beceri ve yeterlikleri geliştirmek olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri bu ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2013).

2.6.1. Ana Dilde İletişim Yeterliği

Anadilde iletişim yeterliği, kavramları, düşünceleri, hisleri, durumları ve görüşleri ana dilde sözlü ve yazılı olarak (dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak) ifade etme ve yorumlama kabiliyetidir (EC, 2007).

Candy (2003) ana dilde iletişim yeterliğinin; duygu, düşünce ve gerçekleri ana dilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, sosyal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim sürecinde, evde, işte ve boş zamanlarında, vb.) dili dilbilimsel olarak etkili kullanabilme olduğunu belirtmiştir (akt. Yavuz-Konakman ve Yanpar-Yelken, 2014)

Yetişkinlerin temel düzeyde bir kelime ve gramer bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu, sözel etkileşimin ana türleri, bir dizi edebi ve edebi olmayan metin ve dilin farklı tarz ve kayıtlarına dair temel özelliklere yönelik farkındalığı içerir. Ana dilde iletişim yeterliği yetişkinlerin farklı türden metinleri okuyup yazma, bilgi toplama, araştırma ve işleme, araçları kullanma, argümanlarını ikna edici ve uygun biçimde formüle ve ifade etme becerisini de içermektedir (YOUTHPASS, 2012).

2.6.2. Yabancı Dillerde İletişim Yeterliği

Yabancı dillerde iletişim yeterliği, ana dilde iletişim yeterliğinde beklenen beceriler ile geniş ölçüde paydaştır. Kişinin istekleri veya ihtiyaçları doğrultusunda kavramları, düşünceleri, hisleri, durumları ve görüşleri sosyal ve kültürel ortamlarda yabancı dillerde sözlü ve yazılı olarak (dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak) ifade etme ve yorumlama kabiliyetidir (EC, 2007).

Duygu, düşünce ve gerçekleri yabancı dilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, sosyal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim sürecinde, evde, işte ve boş zamanlarında, vb.) dili işlevsel ve etkili kullanabilme ile kültürler arası algılama becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Bruce, 1997).

Yetişkinler bir miktar kelime ve işlevsel gramer bilgisi ile temel sözel etkileşim türleri ve dil kayıtlarına dair bir farkındalığa ihtiyaç duymaktadır. Yabancı bir toplumun kurallarıyla ilgili bilgiler ve kültürel farkındalık da çok önemlidir. Yetişkinlerin konuşulan mesajları anlayabilmesi ve karşılıklı konuşmaları başlatabilmesi, devam ettirebilme ve sonuçlandırabilmesi gerekmektedir. Yetişkinlerin ihtiyaçları doğrultusunda metinleri okuyup anlayabilmesi ve hayat

boyu öğrenmenin bir parçası olarak araçları gayri resmî yöntemle kullanma ve dil öğrenme becerileri önem taşımaktadır. Pozitif bir davranış kültürel farklılıklar ve çeşitliliklerin kabulü ve dillere ve kültürlerarası iletişime karşı bir ilgi ve meraktan ibarettir (YOUTHYPASS, 2012).

2.6.3 Matematiksel Düşünme ve Fen ve Teknolojide Temel Yetkinlikler

Matematiksel yeterlik, günlük yaşamda karşılaşılan problem durumlarını çözerken, matematiksel düşünceyi uygulama ve geliştirme kabiliyetidir (EC, 2007).

Matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojideki temel yeterliklerin; gerçek dünyayı algılamak için bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilme, mantıksal düşünebilme, düşüncelerini formüller, grafikler, tablolar vb. ile sunabilme, problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerini (gözlem, çıkarım yapma, vb.) kullanabilmektir (Yavuz-Konakman ve Yanpar-Yelken, 2014).

Matematiksel yeterlilik toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve zihinsel oranlama ve yazılı aritmetik kullanarak günlük durumlardaki bir dizi problemi çözmeye yeterliliğimizdir. Süreç ve aktivite, bilgi kadar önem taşır. Aynı zamanda mantıksal ve uzaysal düşünce ve formül, model, grafik ve tablo sunumlarını kullanacak yetkinlik ve istekliliği de ifade eder. Bilimsel yeterlilik dünyanın doğasını açıklamak için kullanılan bilgi ve metodolojiyi kullanma yetkinlik ve istekliliğimizi gösterir. Bu, soruları belirleyebilmemiz ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarabilmemiz için esastır. Teknolojik yeterlilik bilgi ve metodolojinin algılanan insani arzu ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanılması olarak görülür. Her iki yeterlilik alanı da bir vatandaş olarak, insan aktivitesi ve sorumluluğunun sebep olduğu değişikliklere yönelik bir anlayış sunar (YOUTHYPASS, 2012).

2.6.4. Dijital Yeterlik

Genel olarak dijital yeterlilik Bilgi Toplumu Teknolojilerini (IST) iş, boş zaman ve iletişimle ilgili aktivitelerde güvenli ve eleştirel biçimde kullanma yeterliliğini ifade eder. Birtakım temel becerilerle desteklenir. Bilgiyi düzeltmek, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak, değiş tokuş etmek ve işbirliğine açık internet ağı yoluyla iletişim ve katılım gerçekleştirmek için bilgisayarı kullanabilmeyi hedef alır (EC, 2007).

Dijital yeterlilik günlük, kişisel ve sosyal yaşamda olduğu kadar işyerindeki doğa, rol ve fırsatlarıyla ilgili sağlam bir anlayış ve bilgi gerektirir. Bu, kelime işleme, hesap tablosu, veri tabanları, bilgi depolama ve yönetimi gibi temel bilgisayar uygulamaları ile internet ve elektronik medya yoluyla (e-posta, network araçları) boş zaman değerlendirme, bilgi paylaşımı ve işbirlikçi network, öğrenim ve araştırma amacıyla iletişim fırsatlarını kavrayışı ifade eder (YOUTHPASS, 2012).

Yaşam boyu öğrenen bir birey olmak için; temel düzeyde enformasyon okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara sahip olmak gerekmektedir. (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2007; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O'Leary; 1994, akt. Karakuş, 2013).

2.6.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Çağımızda yaşanan gelişmeler, şimdiye kadar edinilmiş bazı kavramları yeniden tarif etme ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Örneğin; okuryazarlığı ele alalım. Önceleri bu kavram metin ve sayısal okur-yazarlıkla sınırlı iken şimdi bu kavramı yeniden tanımlamak gerekmektedir. Okur-yazarlık denince; metin okur-yazarlığı, doküman okur-yazarlığı, sayısal okur-yazarlığı, bilimsel okur-yazarlık, teknolojik okur-yazarlık anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, bireysel rehberlik, farkına varmadan öğrenme ve bilgiyi sadece bilmeyi değil kullanmayı, en önemlisi de bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğrenmek gibi kavramları da beraberinde getirmesidir. Öğrenmeyi öğrenme aşağıdaki maddeler ile gerçekleştirilir (Çolakoğlu, 2002);

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

Öğrenmeyi öğrenme kendi öğrenmemizi organize etme kabiliyetimizdir. Bu, hem kendimiz hem de gruplar açısından, zaman ve bilginin etkin yönetimini ifade eder. Kendi öğrenme süreç ve ihtiyaçlarımızın da farkında olmalı ve farklı öğrenme fırsatlarını da tanımlamalıyız. Bu ise yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, işlenmesi ve özümsemesi ile rehberlik arayışı ve kullanımını ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, önceki öğrenimlerimiz ve yaşam tecrübemizin üzerine yeni şeyler koymamız için bizi cesaretlendirir (YOUTHPASS, 2012).

Yaşam boyu öğrenen birey kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkin olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireydir (Knapper ve Cropley, 2000, akt. Karakuş, 2013)

2.6.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri

Bu yeterlilikler, sosyal ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı yolla katılmak için bireyin ihtiyaç duyabileceği her tür davranışı kapsar ve kişisel, kişilerarası ve kültürler arası yeterliği içerir. Sosyal bir bağlamla bağlantılı yeterlilikler, toplumların günümüzdeki çeşitliliği nedeniyle giderek daha da önem kazanıyor. Bu yeterlilikler gerektiğinde çatışmaları çözüme kavuşturmak için bize yardımcı olabilir. Sosyal ve politik kavramlar ve yapılar, aktif ve demokratik katılıma dair taahhüde dayalı vatandaşlık yeterlilikleri, bizi vatandaşlık yaşamına tam katılım sağlamak için donatır (EC, 2007). Bu nedenle aşağıda belirtilen becerilere ihtiyacımız vardır.

1. Farklı ortamlarda iletişime girmek
2. Farklı görüşleri ifade etmek ve anlamak
3. Tartışmak ve güven kazanabilmek
4. Empati hissetmek.

Vatandaşlık yeterliliği, Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı ve uluslararası beyannamelerde ifade edilenler dâhil, demokrasi, vatandaşlık ve sivil haklar gibi kavramlarla ilgili bilgiye dayalıdır. Bu bilgilerin çeşitli kuruluşlar tarafından yerel, bölgesel, ulusal, Avrupalı ve uluslararası düzeyde nasıl uygulandığını bilmektir. Ulusal, Avrupa ve dünya tarihindeki ve günümüzdeki ana konular, trendler ve değişim etmenleri ve özellikle Avrupa çeşitliliği ile ilgili özel konularla ilgili bilgi sahibi olmak esastır.

Demokrasinin temeli olan eşitlik farklı dini veya etnik grupların değer sistemleri arasındaki farklılıkları kabullenmek ve anlamak dahil olmak üzere, insan haklarına tam saygı, pozitif bir davranışın temellerini kurar. Bu beceriler, kişinin yereline, ülkesine ya da AB'ye yönelik aidiyet hissini gösteren duyguları da içerir. Yapıcı katılım aynı zamanda vatandaşlık aktiviteleri, sosyal çeşitliliğe ve bütünlüğe, sürdürülebilir kalkınmaya destek ve diğerlerinin değerlerine ve özeline saygı duymaya hazır olmak gibi unsurları da barındırır (YOUTHPASS, 2012).

2.6.7. Girişimcilik ve İnisiyatif Alma Yeterliği

Girişimcilik ve inisiyatif duygusu, fikirleri uygulamaya dđnüştürebilme kabiliyetine başvurur. Yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma ve aynı zamanda istenen hedeflere ulaşmak için proje planlaması ve yönetimi becerisini de içerir (EC, 2007).

Yetişkin eğitimi açısından, belirli aktiviteler için hangi tür fırsatların mevcut olduğunu bilmek esastır. Becerilerimiz ileriye dönük proje yönetimi (planlama, organizasyon, yönetim, liderlik ve görevlendirme, analiz, iletişim, sorgulama ve değerlendirme ile kayıt gibi becerileri kapsar) ile ilişkili olmalıdır. Gerek bireysel gerekse takım halinde işbirliği içinde çalışabilmelidir. Yetişkinin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilmesi, risk değerlendirmesi yapabilmesi ve gerektiğinde risk alabilmesi esastır. Yetişkin kişi kendi kişisel ve sosyal yaşamında olduğu kadar iş yaşamında da hissedilen bağımsızlık ve yenilikçilik tavrını ortaya koyar. Aynı zamanda hedeflere ulaşmak için gerekli motivasyon ve kararlılık da bu yeterlik kapsamındadır (YOUTHPASS, 2012).

2.6.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği

Kültür öğeleri içerisinde yer alan müzik, sanatsal icra, edebiyat ve görsel sanatlar dahil bir dizi medya aracılığıyla düşünce, deneyim ve duyguların yaratıcı ifadesinin öneminin kabulüdür. Kültürel bilgi, insanlık tarihinin önemli bir parçası olan popüler çağdaş kültürün temel kültürel eserleriyle ilgili temel bilgiyi içerir. Kişilerin yaşadığı bölgedeki kültürel çeşitliliği ve bunu korumanın gerekliliğini anlamak esastır. (YOUTHPASS, 2012).

Bütün bu yeterlikler dikkate alındığında Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken'in (2014) aktarımıyla Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri arasında öğrenme arzusuna sahip olma, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme, etkili iletişim becerisine sahip olma, kendini geliştirebilme, üst düzey düşünme becerileri ve araştırma becerilerine sahip olma vb. özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Adams 2007; Cornford 2002). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için okumaya, yazmaya, dinlemeye, konuşmaya, öğrenmeye, araştırmaya, kendi kendine öğrenmeye, öğrenme stratejilerine ve üst düzey düşünme vb. becerilerine yönelik olumlu tutuma sahip olunmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (Cotton, 1998).

2.7. HALK EĞİTİM MERKEZLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYE KATKISI

2011 yılında kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün günümüze kadar gerçekleştirdiği etkinlik ve projelerin, Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme kültürünün oluşmasına doğrudan katkı sağlayacağı açıktır. Gerçekleştirilen etkinlik ve aktivitelerin bir kısmı aşağıda sıralanmıştır (HBOGM, 2015)

- Halk Eğitim Etkinlikleri (HEMFEST)
- Okullar Hayat Olsun
- Aile Eğitimi Kursları
- Yetişkin Öğrenme Projesi
- Öğrenme Şenlikleri
- Çocuk Bakım Oyun Odaları Etkinlikleri
- Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi
- Evden İşyerine Bir Adım Projesi
- Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi
- Öğrenen Hasta projesi
- Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları
- Yetişkin Eğitimi Okuma Yazma Faaliyetleri
- Girişimcilikte Önce Kadın Projesi
- Çok sayıda değerlendirme toplantısı, seminer, konferans

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün yaptığı çalışmalar göstermektedir ki bu kurum üstlendiği misyon itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın lokomotif gücü olmaya doğru gitmektedir (Doğan ve Kavtelek, 2015). Merkezi teşkilat tarafından planlanan çalışmaları, etkinlik ve eğitim, öğretim faaliyetlerini halka ulaştırmada, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı yaygın eğitim kurumları aktif rol almaktadır. Bu yaygın eğitim kurumları;

1. Halk Eğitim Merkezleri
2. Mesleki Eğitim Merkezleri
3. Akşam Sanat Okulları
4. Olgunlaşma Enstitüleri
5. Turizm Eğitim Merkezleri'dir.

2.7.1 Halk Eğitim Merkezleri

Halk eğitimi merkezleri Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetlerinin en büyük sunucusu ve en geniş teşkilat ağına sahip kurumlardır. 1953 yılında faaliyete başlayan bu merkezlerin *eğitim faaliyeti yapma ve eğitim faaliyetinin yapılmasını sağlama/destekleme* gibi iki ana görevi bulunmaktadır. Bu merkezler;

- Çocuk, genç ve yetişkin bireylerin ekonomik verimliliklerini arttıracak bilgi ve beceriler kazandırmak,
- Değişen toplumsal ve ekonomik rollere uyumlarını desteklemek,
- Değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak,
- Çocuğun kişilik gelişiminde ve eğitiminde önemli bir rolü olan aileyi bilgilendirerek güçlendirmek,
- Örgün eğitim yoluyla edinemediği ya da yeterince elde edemediği imkânlardan yararlandırmak,
- İş öncesi veya iş başında eğitimler düzenlemek,
- Yaşam boyu eğitim anlayışıyla eşit fırsatlar yaratmak,
- Toplumda katılımcı, paylaşımcı bir demokrasi kültürünün yerleşmesi için bireyi hakları ve sorumlulukları konusunda güçlendirecek programlar sunmak,
- Diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluşların halka açık düzenledikleri yaygın eğitim amaçlı etkinlikleri koordine etmek

amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından il ve ilçelerde açılmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezleri yapı itibariyle Türkiye’ye özgü kuruluşlardır. Bu kurumlar aynı zamanda örgün eğitim fırsatını kaçırmış olanlar için ikinci şans okulları olup aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının mobil gücüdür. Dinamik yapısıyla çok hızlı organizasyon kabiliyetine sahip kuruluşlardır. Yaygın eğitim konusunda ileri düzeyde bilgili ve deneyimli personele ve yerleşim biriminin özelliği ne olursa olsun, her alanda ihtiyaç duyulan mesleki, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif amaçlı eğitim faaliyetini en hızlı ve en kısa sürede düzenleyebilme refleksine sahiptir. İşbirliği, koordinasyon ve kendine özgü kurumsal kültürü oluşturmuştur (Yıldırım, 2009).

Buldukları bölgenin eğitim, öğretim, üretim, rehberlik, bilgi erişim, danışma, öğrenme, kültür ve sanat merkezi olan halk eğitimi merkezleri, bu özellikleri ile batılı ülkelerdeki çok işlevli toplum merkezleri özelliğini taşımaktadır. Bundan da

söz konusu merkezlerin bütünüyle meslek edindirme merkezleri ya da kültür ve sanat merkezleri değil, hem meslek edindirme hem kültür sanat hem de sportif eğitim merkezleri olduğu özelliği görülmektedir (Yıldırım, 2009).

Halk Eğitim Merkezleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile yaygın eğitimin amaç ve fonksiyonlarını gerçekleştirmek için il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde açılmak üzere, sosyal ve kültürel kurslar ile mesleki ve genel bilgi kursları düzenleyen kurumdur. Halk eğitim merkezi müdürlükleri çeşitli faaliyetlerini eğitim odalarında, ceza ve ıslahevlerinde, gecekondu bölgelerinde, il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde, eğitim için hazırlanan yerlerde, rehabilitasyon gerektiren hastanelerde, kamu ve özel kuruluşlara ait işyerlerinde, örgün eğitim kurumlarına ait binalarda ve gereksinim duyulan diğer yerlerde de sürdürürler. Yaygın eğitim hizmetlerinden yararlanmak için belli yaş ve eğitim seviyesi yoktur. Ancak uygulanacak programın özelliği gereği yaş ve eğitim seviyesi aranmaktadır. Bir ilin birkaç ilçesinde veya köyünde aynı isim altında değişik zamanlarda programın özelliğine göre belirli yaş grupları ve eğitim seviyelerindeki kursiyerler için ayrı ayrı kurslar açılmaktadır. Aynı kurs adı altında eğitim seviyesi ve yaş gruplarına göre ayrı ayrı değişik yerlerde ve zamanlarda açılan bu kurslarda aynı program türünün uygulanması ve aynı amaca yönelik olması nedeniyle yaş grupları ve öğrenim seviyeleri dikkate alınmadan kurs türü olarak aynı grupta mütalaa edilmektedir. Bunun tabii sonucu olarak da her kurs türünde her yaştan ve her eğitim seviyesinden kursiyere rastlanmaktadır (TUIK, 2014).

2.7.2 Halk Eğitim Merkezlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkısı

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmeye katılım oranları incelendiğinde (bkz. Tablo 3.) oranların Avrupa katılım oranlarının çok gerisinde olduğu görülmektedir. Yine Hayat Boyu Öğrenme önündeki engeller incelendiğinde (bkz. Tablo 4.) araştırmaya katılanların %70,1'inin ilave bir eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Bu bilgiler dikkate alındığında halkın Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerine yeteri düzeyde sahip olamadığı dolayısıyla da bu kavramı içselleştiremediği sonucu çıkartılabilir.

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmeye katılım oranları incelendiğinde (bkz. Tablo 3.) her yıl katılım oranının artış gösterdiği görülecektir. Yaşam Boyu Öğrenme

kavramının en sistematik işletildiği Halk Eğitim Merkezleri, halkın bu bilince sahip olması açısından çok önemli bir yere sahiptir. Yıllarca eğitimden uzak kalmış bireyler önlerindeki engelleri aşip bir Halk Eğitim Merkezi kursuna katıldığında, kurs süresinde bu bireye yeterliklerin tanıtılması veya mümkün olduğu kadarı ile kazandırılması bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması açısından çok önemli bir fırsattır. Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim alan kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak çevrelerinde ki her yaştaki bireylere örnek olabilmeleri, Halk Eğitim Merkezlerinde bu becerilerin kursiyerlere kazandırılmasıyla mümkün olabilecektir. Dolayısıyla Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranışlarıyla kursiyerlere model olmaları önem arz etmektedir.

Kuruluşunun, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yeni arayışların başladığı yıllara rastlaması halk eğitimi merkezlerinin yönetiminde çağdaş eğitim yönetimi anlayışının yer alma zorunluluğunu getirmiştir. Zira Türk eğitim sistemi içerisinde tamamlayıcı rol üstlenen merkezlerin gerçekten etkili ve verimli olmaları, çağdaş yönetim anlayışına uygun biçimde yönetilmeleri ile mümkündür (Yıldırım, 2009).

Yönetici, yapması gereken işlerin bir kısmını bizzat yapar, bir kısmını da bazı yetkilerini devrederek astlarına yaptırır. İşleri bizzat yapmak *uygulama*, astlarına yaptırmak ise *yönetme* faaliyetidir. Yönetme ve uygulama zamanı arasındaki ideal oran, yönetim düzeyine göre değişir. İnsan yönetim merdiveninde yükseldikçe, zamanının çoğunu yönetime ayırmalıdır (Mackenzie, 1989, akt. Özgür, 2008). Margerison (1985), yönetim kademelerinde ilerledikçe teknik etkinliklerle direkt ilginin giderek daha da azaldığını ifade etmekte ve en alt düzeydeki yöneticinin çalışma süresinin % 15’ini yönetim, % 85’ini teknik faaliyetlerle geçireceğini söylemiştir (akt. Özgür, 2008).

MEB teşkilat yapısına baktığımızda öğrenen birey ile direk temas halinde bulunan halk eğitim merkezleri en alt düzeyde yönetilen kurumlardır. Dolayısıyla halk eğitim merkezi müdürlerinden %85 oranında eğitim öğretim faaliyetlerinin içinde olmasını beklemek yanlış olmayacaktır.

İç dinamiklerinden güç almayan bir sistemin gelişmesi ve iyileştirme çabalarının başarılı olması mümkün değildir (Özgür, 2008). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme

kapsamında geliştirilen projelerin hayata geçirilmesini sağlayan hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin, hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Çünkü hayat boyu öğrenme kurumları yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları, hayat boyu öğrenme kavramının gelişimi, toplumda hayat boyu öğrenme kültürünün oluşması ve yaygınlaşması bağlamında doğrudan etkili olacaktır (Doğan ve Kavtelek, 2015).

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Karakuş (2013) tarafından yapılan “Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” isimli çalışmada meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 231 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri Şahin (2010) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede bulunmuştur. Bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kazandırmada okulun etkili olduğu söylenmiş ve meslek yüksekokullarının programlarını öğrencilerde yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirecek nitelikte hazırlamaları ve ona uygun öğretim sürecini düzenlemeleri faydalı olacaktır çıkarımında bulunulmuştur.

Kılıç (2014) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları” isimli çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları incelenmiştir. Beş farklı öğretmenlik branşında eğitim gören 213 son sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği” ile toplanmış ve elde edilen ölçek puanının cinsiyet, bölüm, ekonomik durum ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yapılan analizler neticesinde bakılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye bakış açıları ne çok olumlu ne de çok olumsuz yönde kabul edilmeyecek şekilde olmak üzere orta (ılımlı) düzeydedir. Genel olarak, öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunu önemsemekte, günümüzün yaşam koşullarında eğitim fırsatları yaratmanın

gerekli ve önemli olduğuna inanmaktadırlar. Öte yandan, öğretmenlik mesleğine atılmalarına çok az bir zaman kalan öğretmen adayları her ne kadar yaşam boyu öğrenmeyi önemseseler de mesleki, kişisel gelişim veya boş zaman değerlendirme gibi konularda öğrenme ihtiyacı hissetmemekte, öğrenmeye yönelik azim ve istek duymamaktadırlar. Elde edilen bu sonuçların geleceğin öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim ve tutumlarını tasvir etmesi açısından dikkat çekici olduğuna değinilmiştir.

Selvi (2011) tarafından yapılan çalışma iki aşamalı bir çalışmadır. 2007 yılında yapılan “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” isimli çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri, İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğreticilerden oluşan toplam 73 uzaman ile birlikte Delfi tekniği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri “Program Yeterlikleri”, “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri”, “Sosyo-Kültürel Yeterlikler” ve “Duyuşsal Yeterlikler” olarak dört temel grupta toplandığı saptanmıştır. Araştırma sonucuna yaşam boyu öğrenme yeterlikleri İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır.

2007 yılında yapılan araştırma sonuçlara dayalı olarak ikinci aşamada ise 2009 yılında tüm öğretmenler için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri belirlenmesine yönelik yeni bir araştırma yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak belirlenmiş yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bu aşamada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan on öğretmen ile birlikte yüz yüze yapılan beyin fırtınası toplantılarında yeniden analiz edilerek tartışılmıştır. Beyin fırtınası tartışmaları sonucunda İngilizce öğretmenleri için belirlenmiş olan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tüm öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliği olabileceğine karar verilmiştir.

Yapılan araştırmaların sonucunda öğretmenlerin görevlerini etkili biçimde yapmaları ve öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırabilmeleri için kendilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarının gerekliliği açıkça görülmüştür. Araştırmaların sonucu öğretmenlerin kendileri yaşam boyu öğrenen bir bireyler olduktan sonra ancak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebileceklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri öğrencilerin sürekli gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yaşam boyu

öğrenme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmalara dayanarak yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmenlere eğitim fakültesinde kazandırılması oldukça önem kazanmaktadır.

Coşkun – Diker ve Demirel (2012) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmada Marmara ve Yeditepe üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf 1545 öğrencinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırılmıştır. Veriler yazarlar tarafından geliştirilen güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarından oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen ölçek puanının, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, ölçekten elde edilen ortalama puanların, ölçek puanından düşük olduğu belirlenmiş ve bu durum, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya yeterince istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlemede ve sürdürmede zorlandıkları ve yaşam boyu öğrenmenin önemli bir belirleyicisi olan meraklılığın öğrencilerde bulunmadığı düşünülmektedir. Toplanan veriler ile yapılan analizler neticesinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Gencel (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları” isimli çalışmada Çanakkale 18 Mart üniversitesinde okuyan 551 son sınıf öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları araştırılmıştır. Veriler Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen ölçek puanının cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Toplanan araştırma verileri ANOVA, bağımsız t testi ve Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından

istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu belirlenmiştir.

Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2014) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları” isimli çalışmada öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2011-2012 eğitim - öğretim yılında Mersin Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak ve öğretim elemanlarından yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını bir metaforla tanımlamaları istenerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, ilişkisiz örnekleme için t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon katsayısı ve nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarınca üretilen metaforlarda öğrenmenin devamlılığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak bir metafor üretilmemesi öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Köğce ve diğerleri (2014) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemin çeşitli üniversitelerde görev yapan 43 öğretim elemanı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen 4 ana ve 4 alt temayla ilişkili 16 açık uçlu soru ile İzci ve Koç (2012) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel tarama modeliyle oluşturulan

çalışmada nicel veriler yüzde ve frekans olarak sunulmuş, nitel veriler ise öncelikle içerik analizi daha sonra betimsel analize tabi tutulmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere ve güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları, ancak 21. Yüzyıl Öğrenen Standartlarıyla ilgili tema ve alt temalar hakkında beklenen düzeyde kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Yenen (2015) tarafından yapılan “Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmada, Halk Eğitim Merkezi’ndeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini dört alt boyut altında (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu) ve çeşitli değişkenler açısından (yaş ve cinsiyet) belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçsal örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi bilgisayar, İngilizce ve 4-6 yaş çocuk eğitimi programlarında eğitim gören kursiyerler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler 27 madde, 4 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Yapılan analizlerde yaş ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin kadın kursiyerlerin lehine, yaşın ise motivasyon ve sebat boyutlarının üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

İzci ve Koç (2012) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri değerlendirilmektedir. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne bağlı Sınıf, Türkçe, Matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören, 387 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş *Yaşam Boyu Öğrenme Anketi* kullanılmıştır

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenin bilgiyi aynen alması ve bunu ezberlemesi yerine, bilgiyi

araştırarak ve sorgulayarak elde etmesi ve elde ettiği bilgiyi yorumlayarak kullanmasına ilişkin görüşlere tamamen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının, bilginin hızlı bir şekilde değişime uğrayarak kullanıldığı çağda, bireylerin dünyanın farklı yerlerindeki bilgileri kullanması ve yeni bilgiler elde etmesi için *öğretmenlerin ez az bir yabancı dil öğrenmesi konusunda öğrencilerini yönlendirmesi gerektiği* görüşüne yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Sınıf, Matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve yabancı dil öğrenme, öğrencilerine rehber olma, konusunda anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür.

Köksal ve Göçmen (2014) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerini Destekleyici Üniversite Olanakları” isimli çalışmada Türkiye’nin iki farklı bölgesinde bulunan üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversitelerindeki öğrenmeyi destekleyici olanaklar ve mesleki gelişimleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Veriler Van Yüzüncü Yıl ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarından toplanmıştır. Nicel veriler “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı ölçek ile toplanmıştır. Nitel veriler için odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Görüşmeler esnasında öğrencilere sorulan sorular arasında *Yaşam boyu öğrenme deyince neler düşünüyorsunuz?* Sorusu da yer almaktadır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramının gerekçeleri üzerine söyledikleri ifadelerde ortak noktanın değişim olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılardan P1’in görüşme kayıtlarında yer alan “...[Birey] yaşadığı topluma biraz ayak uydurmak, değişime dönüşüme biraz ayak uydurmak için öğrenebilir. Öğrenmeyi de kendi kendine yapabilir...” şeklindeki ifadesinde bireyin öğrenen olma gerekçesini açıklarken, V2 ise “...yaşam boyu öğrenme fırsat öğretimdir bence. Yani her an her yerde farklı bir şeyler öğrenebilirsiniz...” diyerek nasıl öğrenen olunabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmen adayları bilginin, teknolojinin sürekli yenilendiğini ve bu nedenle bireyin yaşam boyu öğrenen bir birey olmasının neredeyse bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmişlerdir. Pamukkale Üniversitesi öğretmen adayları yaşam boyu öğrenen

olmak için bireylerin alan yazını takip etmeleri, hizmet içi kurslardan ve seminerlerden yararlanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Van Yüzüncü Yıl öğretmen adayları ise sosyal ve kültürel farklılıkların yaşam boyu öğrenen olmaya engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili V1'in görüşleri dile getirdiği düşünceler anlamlı görülmüştür: "...bizim yaşadığımız coğrafyanın bize yüklediği roller var. Ve gerçekten bu rollerin dışında hareket etmekte zorlanıyoruz...yaş 25 artık evet evlenmek gerekiyor, yani bize yüklenen rol bu, evlenip çoluk çocuk sahibi olman gerekiyor..."

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının etkili öğretmen, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlarda kapsamlı bir tanım ve açıklama getirememeleri düşündürücü bulunmuştur.

Oral ve Yazar (2015) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarının cinsiyet, bölüm ve devam edilen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Öğretim yılı Bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde lisans programlarına devam eden 310 öğretmen adayı oluşturmuştur. Kullanılan veri toplama aracı, "öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ilişkin algıları"nı belirlemeye yönelik olarak bu araştırma için araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipi ölçektir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bahat (2013) tarafından hazırlanan "Halk Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı" isimli yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul'da bulunan 45 Halk Eğitimi Merkezi'nde görev yapmakta olan 135 halk eğitimi merkezi yöneticisinin hayat boyu öğrenme algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu

Öğrenme Algılarını ölçme anketi ile toplanmıştır. Elde edilen puanın branş, cinsiyet, görev, kıdem, halk eğitimi merkezindeki hizmet süresi, halk eğitimi merkezindeki yöneticilik süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kıdem, cinsiyet ve yönetim kademesi değişkenlerine göre küçük farklılıklar tespit edilse de genel olarak hayat boyu öğrenme anlayışının halk merkezi yöneticileri tarafından benimsendiği, halk eğitimi merkezlerince uygulanan modüler programların talep edilen öğrenme ihtiyacını karşıladığı, mevcut imkânların hayat boyu öğrenme anlayışına uygun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme sistemi içerisinde halk eğitimi merkezlerinin daha etkin kurumlar haline gelmesi için “öğrenme ihtiyacından hareket edilmesi, esnek kurs programlarının hazırlanması, donanımlı eğiticilerin bulunması, bireysel öğrenme ve fiziksel yetersizliklerin giderilmesi”nin gerçekleşmesi gerekmektedir

Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından yapılan “Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları” isimli çalışmada hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları değerlendirilmektedir. Çalışma grubunu, Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı’na katılan 432 hayat boyu öğrenme kurum yöneticisinin tamamı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) aracılığıyla 2014 yılının Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır

Yapılan analizler neticesinde hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları; yaş, görev bölgesi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Yaman (2014) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan 293 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, bu eğilimin cinsiyet faktöründen etkilenmediği, öğrenim düzeylerine, alanlarına ve kıdemlerine göre farklılık gösterdiği bilgilerine ulaşılmıştır.

Savuran (2014) tarafından yapılan "İngilizce Öğretmen Adaylarının Mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri" isimli yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına ve diğer İngilizce öğretmenlerine kıyasla hayat boyu öğrenme yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini İngilizce Öğretmeni Adayları (S=83), Onların mentorları (S=15) ve İngilizce öğretmenleri (S=30) oluşturmuştur. Gereken veriler Uzunboylu ve Hursen (2011)'in geliştirdiği ölçeğin çalışmaya uyarlanmasıyla toplanmıştır.

Yapılan analizler neticesinde modern teknoloji ile ilgili olan pek çok yeterlik türünde İngilizce öğretmen adaylarının diğer katılımcılardan daha yeterli olduğu saptanmıştır. Fakat uzmanlık ve bilgi gerektiren diğer yeterlik alanlarında mentorların diğer katılımcılara oranla daha yeterli oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerine referansla yapılan karşılaştırmalarda, cinsiyetin ve hizmet süresinin bir fark yaratmadığı ancak yaşın ve mezun olunan bölümün istatistiksel farklar ortaya konduğu kaydedilmiştir.

Ersoy ve Yılmaz'ın (2009) "Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri" isimli makalesinde Araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bilgilere göre, yönetici (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) önemli sayılabilecek bir bölümü yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade etmektedir. Fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirildiğini düşünenlerin oranı oldukça düşüktür. Hatta bir kısım yönetici ve kütüphaneci yaşam boyu öğrenme konusunu, kendileri için geliştirmeleri gereken en eksik yönü olduğunun da farkındadır. Araştırmaya katılan yönetici ve kütüphanecilerin büyük bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Elde edilen bir diğer sonuca göre ise, halk kütüphanesi yönetici ve kütüphanecileri, halk kütüphanelerini yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu savunurken, bu süreçte kendilerine düşen görevlerin farkında değildirler. Araştırma kapsamındaki il halk kütüphaneleri tarafından yaşam boyu öğrenme kapsamında yeterli sayıda etkinlik düzenlendiğini söylemek de olanaklı değildir.

2.9. ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Türkiye’deki hayat boyu öğrenmenin tarihsel elişimi incelendiğinde hayat boyu öğrenme konusunda yapılan çalışmaların Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün kurulması ile sistematik bir hal aldığı ve bu konuya duyulan ihtiyacın cevap bulabileceği bir zemin kazandığı söylenebilir. Hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarında yaşanan iyileşme ve hayat boyu öğrenme önündeki engellere ait oranlarda gözlenen azalmalar Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramının Avrupa ülkelerine göre daha geç olsa da yaygınlaştığının ve kabul gördüğünün göstergeleri olmuştur. Hayat boyu öğrenme kavramının daha yaygın hale gelebilmesi için akademik çalışmalar ile desteklenmesi faydalı olacaktır. Yapılan araştırmaları yıl, örneklem ve amaç açısından inceleyebilmek için oluşturulan Tablo 5. incelendiğinde Türkiye’de yaşam boyu öğrenme algılarına yönelik yapılan akademik çalışmaların 2013 yılı ve sonrasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum ortaya çıkan ihtiyacın fark edildiği ve araştırmacılar tarafından gereken çalışmaların yapılmakta olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5’de hayat boyu öğrenme veya yaşam boyu öğrenme yeterliğine yönelik yapılan çalışmaların katılımcılarının büyük bir kısmının öğretmen elemanları, öğretmen veya öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Gelecek kuşakların eğitim anlayışını belirleyecek olan öğretmen adayların, bugünün gençliğini yetiştiren öğretmenlere ve öğretmenlerimizi mesleklerine hazırlayan eğitim elemanlarına yapılan bu çalışmalar onların hayat boyu öğrenme farkındalıklarını artıracak gibi hayat boyu öğrenme kavramının örgün eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamada önemli görev üstlenecektir. Ayrıca üniversitelerin bu konuda üstlenecekleri misyon hakkında da dönüt sağlamaktadır.

Türkiye’de yaygın eğitim kurumlarının en sistematik ve en yaygın olan halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme algısı üzerine bir çalışma (Kılınç ve Yenen, 2015) ve kurum müdürlerinin algısını belirlemeye yönelik iki çalışma bulunmaktadır (Bahat, 2013; Doğan ve Kavtelek, 2015). Yapılan bu çalışmalarda kurum müdürlerinin algıları belirlenirken kullanılan ölçeklerde hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerini ölçecek bir anket kullanılmamıştır. Bu yeterliklerin kurum müdürlerinde bulunma düzeylerini belirlemek, yeterli bulunmayan anahtar yeterlikleri ortaya çıkarmak ve gidermek için oldukça önemlidir. Anahtar yeterliklere yeteri

düzeyde sahip yöneticiler tarafından yönetilen halk eğitim merkezleri, hayat boyu öğrenme kavramı konusunda üstlendikleri misyonu daha iyi gerçekleştireceklerdir. Ayrıca kurum müdürlerinin yeterliklerini farklı değişkenlere göre incelemek de idareci seçiminde sorumlulara fikir verecektir.

Tablo 5. Alanda Yapılmış Çalışmalar

Nu.	Araştırmacı(lar)	Yıl	İsim	Örneklem	Amaç
1.	Karakuş, C.	2013	Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	Tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 231 öğrenci	Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi
2.	Kılıç, Ç.	2014	Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları	Beş farklı öğretmenlik branşında eğitim gören 213 son sınıf öğrencisi	Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları incelenmesi
3.	Selvi,K.	2011	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerindeki öğretimcilerden oluşan toplam 73 uzaman	Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri belirlenmesi
4.	Gencel,İ.E.	2013	Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları	Çanakkale 18 Mart üniversitesinde okuyan 551 son sınıf öğretmen adayı	Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının araştırılması
5.	Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T.	2014	Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boy Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları	Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanı	Öğretim elemanlarının YBÖ yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi
6.	Köğce, D, Özpınar, İ,v.d.	2014	Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri	çeşitli üniversitelerde görev yapan 43 öğretim elemanı	Eğitim Fak. öğretim elemanlarının 21. yy Öğrenen Standartları ve YBÖ'ye ilişkin görüşlerinin alınması
7.	Kılınç, H, H, Yenen, E, T	2015	Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde eğitim gören 327 kursiyerler	Halk Eğitim Merkezindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi

Nu.	Araştırmacı(lar)	Yıl	İsim	Örneklem	Amaç
8.	İzci, E, Koç, S	2012	Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	İnönü Ün. Eğitim Fak. Matematik Sınıf, Türkçe, branşından 387 öğretmen adayı	Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri değerlendirilmesi
9.	Köksal, N, Göçmen,S,	2014	Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerini Destekleyici Üniversite Olanakları	Van Yüzüncü Yıl ve Pamukkale Ün. Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği adayları	Öğretmen adaylarının ün.v.deki öğrenmeyi destekleyici olanaklar ve mesleki gelişimleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi
10.	Oral, B, Yazar, T	2015	Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinden 310 öğretmen adayı	Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi
11.	Diker – Coskun, Y ve Demirel,M	2012	Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinde öğrenim gören 1545 birinci ve son sınıf öğrenci	Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve üniversite, sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi
12.	Bahat, İ,	2013	Halk Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı	İstanbul'da bulunan 45 HEM'de görev yapmakta olan 135 halk eğitimi merkezi yöneticisi	Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algılarının tespit edilmesi
13.	Doğan, S, Kavtelek, C.	2015	Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları	Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı'na katılan 432 HBÖ kurum yöneticisi	HBÖ kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre HBÖ'ye ilişkin algılarının değerlendirilmesi
14.	Yaman,F,	2014	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi	Diyarbakır merkez ilçelerdeki Anadolu Liselerinde görev yapan 293 öğretmen	Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir
15.	Savuran, Y.	2014	İngilizce Öğretmen Adaylarının Mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	İngilizce Öğretmeni Adayları (S=83), Onların mentorları (S=15) ve İngilizce öğretmenleri (S=30)	İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına ve diğer İngilizce öğretmenlerine kıyasla HBÖ yeterliklerinin belirlenmesi
16.	Ersoy ve Yılmaz	2009	Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri	162 yönetici ve kütüphaneci	Yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı yaygın eğitim kurumlarından olan Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının saptanmasının ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada kullanılacak modele karar verilirken, modelin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına ve araştırmanın amaç ve alt amaçlarında belirtilen soruları test edecek ölçek verilerinin en sağlıklı ve uygun olarak nasıl toplanabileceğine dikkat edilmiştir. Bu sebeple araştırma modeli olarak tarama modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Demir'in (2011) derlemesiyle tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002). Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1999). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001).

Araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin Yaşam boyu öğrenme yeterlilik algısı ölçeğinden aldıkları puandır. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, yabancı dil seviyesi, kıdem, idari tecrübe, teknoloji kullanma düzeyleri, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı yaygın eğitim kurumlarından olan 981 (TUIK, 2014) Halk Eğitim Merkezi'nin müdürleri oluşturmaktadır. Çalışmada evrendeki tüm bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla mevcut Halk Eğitim Merkezlerinin kurum e-posta adres bilgilerine ulaşılmış ve her bir kuruma e-posta gönderilerek müdürlerine ankete ulaşabilecekleri link gönderilmiştir. Araştırma, basit tesadüfi örneklem yöntemiyle tarama faaliyetine gönüllü olarak dönüt veren 278 Halk Eğitim Merkezi müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Kişisel Bilgiler

Çalışmaya katılan Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin 16'sı (%5,75) kadın, 262'si (%94,25) ise erkektir. 9'u (%3,24) bekâr, 269'u (%96,76) ise evlidir. Eğitim durumları açısından Çalışmaya katılan Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin 221'i (%79,50) lisans, 10'u (%3,6) eğitim bilimleri tezli yüksek lisans, 18'i (%6,47) eğitim bilimleri tezsiz yüksek lisans, 16'sı (%5,75) diğer bilimler tezli yüksek lisans ve 13'ü (%4,68) diğer bilimler tezsiz yüksek lisans mezunudur. Doktorasını tamamlamış müdür bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin 49'u (%17,62) teknolojiyi kullanma düzeylerinin çok yüksek olduğunu belirtirken, 141'i (%50,72) ortanın biraz üstünde, 85'i (%30,58) orta, 3'u (%1,08) ortanın biraz altında olduğunu ifade etmişlerdir. Teknolojiyi kullanma düzeyinin çok düşük olduğunu belirten müdür bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan müdürlerin değişkenlere göre dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya 262 erkek 16 kadın müdürün katıldığı görülmektedir. Erkeklerin oranı % 94,2 iken kadınların oranı %5,9 da

kalmıştır. Bu oranlar dikkate alındığında araştırmaya katılan kadınların sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. 2014 - 2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planına baktığımızda “Öğrenme, herkes için erişilebilir olmalıdır. Bununla birlikte, dezavantajlı grupların hayat boyu öğrenmeye daha kolay erişebilmesinin sağlanması önem arz etmektedir. Kadınlar, çocuklar (özellikle okul öncesi çağında olanlar), yaşlılar, engelliler, yurt içerisinde göç edenler, işsizler, alt gelir grubuna dâhil kişiler, becerileri yetersiz işçiler ve öğrenme merkezinden uzakta yaşayan kişiler gibi dezavantajlı gruplar hayat boyu öğrenmenin öncelikli hedef kitleleridir. Bireylerin eğitime erişememe riskiyle karşılaşıldığında, hayat boyu öğrenme, özel durum ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır.” önceliği ile karşılaşılmaktadır. Fakat araştırmadan elde ettiğimiz bulgular idari kadroda kadınların yeteri kadar temsil edilemediği ve kursiyer olarak merkezlere başvurmayı planlayan kadınlara teşvik açısından yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. incelendiğinde müdürlerin çok büyük bir çoğunluğunun (%79,9) 36 – 55 yaşları arasında olduğu görülmektedir. 35 yaşın altı ve 55 yaş üzeri müdürlerin (%20,1) sayısının az olması kurumlara idareci seçiminde tecrübeli ve dinamik kadrolara öncelik verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. incelendiğinde evliler araştırma grubunun (%96,8) neredeyse tamamını oluşturmaktadır. Yaş dağılımlarına baktığımızda 25 yaşın altında müdürün bulunmaması bu sonuçta en büyük etken olarak yorumlanabilir.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin yarıdan fazlasının 21 yıl veya daha fazla süreyle MEB personeli olarak çalıştığı görülmektedir. Mesleğe yeni başlayanlardan müdür olarak görevlendirilenler oldukça az (%1,4) sayıdadır.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin yarıya yakınının (%46,0) müdürlüğe yeni başladığı (1. yıl) görülmektedir. On yıldan fazla idari tecrübeye sahip kurum müdürü bulunmamaktadır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, ilerleyen yıllarda halk eğitim merkezleri idari tecrübesi fazla olan kişiler tarafından yönetiliyor olacağı yorumu yapılabilir.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin büyük bir çoğunluğunun (%79,5) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Tezli veya tezsiz yüksek lisans yapanların oranı %20,5'tir. Kurum müdürleri arasında doktorasını tamamlamış müdür bulunmamaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan HEM Müdürlerine Ait Kişisel Bilgiler

DEĞİŞKEN	GRUP	n	%
Cinsiyet	Erkek	262	94,2
	Kadın	16	5,9
Yaş	25 ve altı	0	0
	26 - 35	27	9,7
	36 - 45	127	45,7
	46 - 55	95	34,2
	55 ve üzeri	29	10,4
Medeni Durum	Evli	269	96,8
	Bekâr	9	3,2
MEB Personeli Olarak Çalışma Yılı	0 - 5	4	1,4
	6 - 10	11	4,0
	11 - 15	50	18,0
	16 - 20	69	24,8
	21 ve üzeri	144	51,8
HEM Müdürü Olarak Çalışma Yılı	1. yıl	128	46,0
	2 - 4	55	19,8
	5 - 7	70	25,2
	8 - 10	25	9,0
	11 ve üzeri	0	0
Eğitim Durumu	Lisans	221	79,5
	Eğitim Bil. Tezli YL.	10	3,6
	Eğitim Bil. Tezsiz YL.	18	6,5
	Diğer Tezli YL.	16	5,8
	Diğer Tezsiz YL.	13	4,7
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fak.	131	47,1
	Tekn. E. Veya Mesleki E. Fak.	73	26,3
	Fen - Edb. Fak.	12	4,3
	Açık Ö. Fak. veya Lisans Tamamlama	18	6,5
	İlahiyat Fak.	13	4,7
	Diğer	31	11,2
	Teknolojiyi Kullanma Düzeyi	Çok Yüksek	49
Ortalama Üstü	141	50,7	
Orta	85	30,6	
Ortalama Altı	3	1,1	
Çok Düşük	0	0	
Dil Notu (ÜDS - KPDS - YDS)	Yok	228	82,0
	0 - 29	2	,7
	30 - 49	21	7,6
	50 - 59	11	4,0
	60 - 69	4	1,4
	70 - 79	5	1,8
	80 - 89	4	1,4
	90 - 100	3	1,1

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin %73,4'ü eğitim, teknik eğitim veya mesleki eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlik eğitimi almış kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu fakültelerin dışında mezun olunan fakültelerin oranı %26,6 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin hiç biri teknolojiyi kullanma düzeyini çok düşük olarak belirtmemiştir. Müdürlerin tamamına yakınının orta ve daha üst düzeyde teknoloji kullandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin %82'lik kısmının geçerli herhangi bir dil sınavından puanı olmadığı görülmektedir. En üst düzeyde puan alan müdürler %1,1'lik bir orana sahiptir. 50 puan ve üzerinde not alanlar ise % 9,7'lik bir orana sahiptir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Yaşam Boyu Yeterlik Algısı Ölçeği

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı yaygın eğitim kurumlarından olan Halk Eğitim Merkezlerinin müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Yavuz - Konokman ve Yanpar - Yelken (2014) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Avrupa Komisyonu (2007) tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanan ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; 5 (beş) kategorili likert tipi ve “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Kullanılan ölçek formunda ana dilde iletişim yeterliğine ilişkin 3 madde (1 - 3), yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin 6 madde (4 - 9), matematiksel düşünme ve problem çözme yeterliğine ilişkin 6 madde (10 - 15), dijital yeterliğe ilişkin 5 madde (16 - 20), Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin 5 madde (21 - 25), vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterliğine ilişkin 7 madde (26 - 32), kültürel bilinç yeterliğine ilişkin 4 madde (33 - 36), sanatsal bilinç ve ifade yeterliğine ilişkin 3 madde (37 - 39) yer almaktadır. Ölçekte bulunan bileşenlerin ve maddelerin dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ölçekte Bulunan Bileşenler ve Maddeleri

Ölçek Bileşenleri	Madde Sayısı	İlgili Maddeler
Ana dilde iletişim	3	1,2,3
Yabancı dilde iletişim	6	4,5,6,7,8,9
Matematiksel düşünme ve problem çözme	6	10,11,12,13,14,15
Dijital yeterlik	5	16,17,18,19,20
Öğrenmeyi öğrenme	5	21,22,23,24,25
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	7	26,27,28,29,30,31,32
Kültürel bilinç	4	33,34,35,36
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	3	37,38,39

Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçüğe ait madde, bileşenler ve toplam puanların en az, ortalama ve en yüksek değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Ölçeği Puanlama Tablosu

Ölçek Bileşenleri	Madde Sayısı	En Az Puan	Ortalama Puan	En Çok Puan
Madde Puanı	1	1	3	5
Ana dilde iletişim	3	3	9	15
Yabancı dilde iletişim	6	6	18	30
Matematiksel düşünme ve problem çözme	6	6	18	30
Dijital yeterlik	5	5	15	25
Öğrenmeyi öğrenme	5	5	15	25
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	7	7	21	35
Kültürel bilinç	4	4	12	20
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	3	3	9	15
Toplam	39	39	117	195

Ölçekten alınan puanın, ölçeğin orta puan değeri olan 117,00'den aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Yavuz - Konakman ve Yanpar - Yelken, 2014).

Ölçekle toplanan veriler üzerinden madde toplam korelasyonları, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Anadilde iletişim bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,73 ile 0,84 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %77,899'unu tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,80 ile 0,83 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Anadilde iletişim bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,85 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dilde iletişim bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,80 ile 0,93 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %86,554'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,783 ile 0,789 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Yabancı dilde iletişim bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,97 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,56 ile 0,78 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %69,2'sini tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,767 ile 0,773 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,90 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Dijital yeterlik bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,80 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %69,233'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,766 ile 0,778 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Dijital yeterlik bileşeninde güvenilirlik

analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,87 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,61 ile 0,75 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %69,499'unu tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,76 ile 0,78 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Öğrenmeyi öğrenme bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,88 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,56 ile 0,75 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %68,634'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,76 ile 0,77 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,92 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Kültürel bilinç bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,54 ile 0,85 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %73,369'unu tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,77 ile 0,81 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Kültürel bilinç bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,88 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde faktör yük değerlerinin 0,73 ile 0,78 arasında dağıldığı belirlenmiş ve toplam açıklayıcı varyans analizi ile tek boyutlu olduğu ve bu boyutun açıkladığı toplam varyansın %75,264'ünü tek başına açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,80 ile 0,83 arasında yüksek güvenilirlik düzeyinde dağıldığı görülür. Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde güvenilirlik analizi yapılmış ve bu bileşenin toplam güvenilirlik düzeyinin 0,83 ile yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Halk Eğitim Merkezlerinin müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını etkileyeceği düşünülen değişkenlerin (yaş, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, idari tecrübe, yabancı dil seviyesi, teknolojiyi kullanma düzeyi, medeni durum, cinsiyet) incelenmesinde kullanılmak üzere gerekli verileri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma evrenini Türkiye'deki Halk Eğitim Merkezi müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşmak amaçlanmış olup bu amaçla anket uygulamak için T.C Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (EK – 2). Türkiye de bulunan tüm Halk Eğitim Merkezi müdürlerine matbu formula ulaşmak çok zor olacağından veri toplama işlemi çevrimiçi anket uygulaması yöntemiyle sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi anket (EK – 1) ilgili kurum müdürlerine, ilk aşamada Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yardımıyla ulaştırılmaya çalışılmış gereken sayıda dönüt alınamayınca kurum adreslerine tek tek gönderilen e-posta ile ulaştırılıp araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Bazı il müdürlüklerinden şahsen yardım talep edilmiş bazı kurum müdürlerinden telefon vasıtası ile araştırmaya destek vermesi istenmiştir. 1000 kişilik bir evrende, evreni temsil edebilecek örneklem sayısı 277 olarak hesaplandığından (Balcı, 1997), 981 Halk Eğitim Merkezi (TUIK, 2014) müdüründen oluşan evrenden toplanan veri sayısı, 278'e ulaştığından hedef örneklem sayısına ulaşıldığı belirlenmiş ve araştırmanın zamanında tamamlanması gereği nedeniyle veri toplama sonlandırılarak, veri analizi çalışmalarına başlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Web tabanlı anket yardımıyla katılımcılardan toplanan verilerden kişisel bilgilere ait olanların frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Buna göre, Halk Eğitim Merkezi müdürleri arasından araştırmaya katılanların,

- Cinsiyet
- Yaş

- Medeni durum
- MEB personeli olarak çalışma yılı
- Kurum müdürü olarak çalışma yılı
- Eğitim durumu
- Mezun olunan fakülte türü
- Teknolojiyi kullanma düzeyi
- Yabancı dil seviyesi

değişkenlerine göre dağılımlarının tespiti için frekans ve yüzdeleri alınmıştır.

Anketin ölçek kısmında alınan verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistik tekniğinin tespitinde parametrik test varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için (Altunışık ve diğerleri, 2010);

- Veriler aralıklı ya da oransal olmalı,
- Veriler normal dağılıma uymalı,
- Grup varyansları eşit olmalıdır.

Ölçekten elde edilen verilerin tümü eşit aralıklı 5'li likert tipi ölçekle nicel olarak elde edilmiştir. Ölçek yardımıyla toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini test etmek için ise Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ve Shapiro-Wilk (S - W) testi yapılmıştır. Ölçeğe ait normallik testi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Ölçeğe Ait Normallik Testi Sonuçları

ÖLÇEK BİLEŞENLERİ	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Ana dilde iletişim	,187	278	,000	,851	278	,000
Yabancı dilde iletişim	,291	278	,000	,704	278	,000
Matematiksel düşünme ve problem çözme	,139	278	,000	,825	278	,000
Dijital yeterlik	,179	278	,000	,834	278	,000
Öğrenmeyi öğrenme	,113	278	,000	,916	278	,000
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	,161	278	,000	,884	278	,000
Kültürel bilinç	,209	278	,000	,799	278	,000
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	,156	278	,000	,918	278	,000

Tablo 9'daki verilerin, her bir bileşen için anlamlılık değerleri 0,05'ten küçük olduğu için, ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis analiz teknikleri kullanılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bağımsız değişkenin iki kategorili (cinsiyet ve medeni durum) olduğu durumlarda t-testinin parametrik olmayan eşdeğeri olarak farklılıkları saptamak üzere Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenin üç veya daha fazla kategorili olduğu durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testinin parametrik olmayan eşdeğeri olarak farklılıkları saptamak üzere Bağımsız Ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, çevrimiçi anket kullanılarak elde edilen veriler, öncelikle MS EXCEL programında eksik ve hatalardan ayıklanarak düzenlenmiş daha sonra SPSS programına aktarılmıştır. Çözümlenmeler, SPSS.20. for Windows paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada toplanan verilerin işlenmesinden sonra ortaya çıkan bulgular ve getirilen yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde “Halk Eğitim Merkezleri müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Halk Eğitim Merkezi yöneticilerinin ölçekten aldıkları ortalama puanlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Bileşenlere Göre Yönetici Puan Ortalamaları

Ölçek Bileşenleri	Müdür Puan Ort.	SS.	Alınabilecek En Az Puan	Alınabilecek Ortalama Puan	Alınabilecek En Çok Puan
Ana dilde iletişim	13,14	1,72	3	9	15
Yabancı dilde iletişim	9,33	5,08	6	18	30
Mat. düşünme ve prob. çözüme	26,43	3,18	6	18	30
Dijital yeterlik	22,38	2,73	5	15	25
Öğrenmeyi öğrenme	21,15	3,00	5	15	25
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	30,11	3,93	7	21	35
Kültürel bilinç	17,92	2,30	4	12	20
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	11,99	2,45	3	9	15
Toplam	152,46	17,34	39	117	195

Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 190,00, en düşük puan 39,00'dur. Tablo 10 incelendiğinde Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden elde ettikleri ortalama puan 152,46'dır. Ortalama puanın, ölçeğin orta puan değeri olan 117,00'den aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Yavuz - Konakman ve Yanpar - Yelken, 2014). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin aldıkları puanın ortalama puan ile açıklığı ve yüzde değişimi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Bileşenlere Göre Yönetici Puanlarının Ortalama Puan ile Farkı

Ölçek Bileşenleri	Müdür Puan Ortalaması	Alınabilecek Ortalama Puan	Ortalama Puan ile Fark	Ortalama Puan ile % Fark
Ana dilde iletişim	13,14	9	4,14	46,00
Yabancı dilde iletişim	9,33	18	-8,67	-48,17
Matematiksel düşünme ve problem çözme	26,43	18	8,43	46,83
Dijital yeterlik	22,38	15	7,38	49,20
Öğrenmeyi öğrenme	21,15	15	6,15	41,00
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	30,11	21	9,11	43,38
Kültürel bilinç	17,92	12	5,92	49,33
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	11,99	9	2,99	33,22
Toplam	152,46	117	35,46	30,31

Tablo 11 incelendiğinde *yabancı dilde iletişim* bileşeni dışındaki tüm bileşenlerde müdürlerin puanlarının ortalama puanın oldukça üzerinde olduğu aradaki farkın bileşenden alınabilecek puanın en az % 33,22 en fazla da % 49,33 daha fazlası olduğu görülmektedir. Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yabancı dil bileşeninde

puanlarını artırması doğrudan toplam puana katkı sağlayacaktır. Ölçekte kullanılan her bir soru ve soruya verilen cevaplardan elde edilen ölçek puanının aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N.	Madde	\bar{X}	S
1	Duygularımı ve düşüncelerimi Türkçe olarak etkin bir biçimde ifade edebilirim	4,5468	,60947
2	Türkçenin tüm olanaklarını (sözcükler, cümle kuruluşları, deyimler, benzetmeler vb.) etkili ve özgün bir şekilde kullanabilirim	4,3669	,65427
3	Konferans, seminer, toplantılarda Türkçeyi akıcı ve etkileyici kullanabilirim	4,2266	,68697
4	Yabancı bir dilde makale yazabilirim.	1,5432	,90123
5	Konferans, seminer, toplantılarda yabancı dili etkileyici ve akıcı biçimde kullanabilirim.	1,4820	,86113
6	Bildiğim yabancı dilde yazılmış makaleleri rahatlıkla anlayabilirim.	1,6151	,93434
7	Bildiğim Yabancı dilde bildiri sunabilirim.	1,5216	,87354
8	Bildiğim Yabancı dildeki yayınları (makale, TV programları, vb...) takip edebilirim.	1,6547	1,00692
9	Bildiğim Yabancı dilde ders anlatabilirim.	1,5180	,89807
10	Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için mantıksal düşünebilirim	4,3669	,70730
11	Problemleri çözmek için gözlem yapabilirim.	4,4676	,61041
12	Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları önerebilirim	4,5360	,57987
13	Problemleri çözmek için farklı kaynaklardan veri toplayabilirim.	4,4460	,63783
14	Elde ettiğim veriler doğrultusunda geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilirim.	4,4317	,60145
15	Problemlerin çözümü için elde ettiğim verileri farklı biçimlerde (Formüller, modeller, grafikler, tablolar vb.) gösterebilirim	4,1835	,71002
16	Mesleki çalışmalarım için gerekli olan bilgiye internetten kolaylıkla ulaşabilirim	4,5935	,57338
17	İnternette kolaylıkla kaynak indirebilirim	4,6115	,58267
18	Mesleki çalışmalarım için kütüphanedeki veri tabanlarını kullanabilirim	4,1403	,87799

Tablo 12 devamı. Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N.	Madde	\bar{X}	S
19	İnternette bilgi edinmek için arama motorlarını kullanabilirim	4,6583	,56535
20	Elektronik kaynakları (elektronik dergiler, makaleler vb) tarayabilirim	4,3777	,74403
21	Öğrenmek için zaman yaratabilirim	4,5252	,64524
22	Öğrenmek için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirim	4,3165	,65308
23	Her türlü konuyu rahatlıkla kendi başıma öğrenebilirim	4,0216	,77848
24	Öğrenme zorluğu yaşadığımda bu sorunu kolaylıkla çözebilirim	4,0683	,79188
25	Her zaman daha fazlasını öğrenmeye çalışırım	4,3921	,66978
26	Sosyal sorumluluk projelerine katılabilirim	4,2842	,79382
27	Toplumda meydan gelen sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim	4,2338	,75477
28	Düşüncelerimi kolaylıkla uygulayabilirim.	4,2446	,66736
29	Alana katkı getirecek projeler önerebilirim.	4,1978	,73617
30	Yeni fikirler önermekten çekinmem.	4,4065	,62171
31	Yeniliklere açık olmam nedeniyle herhangi bir işi kolaylıkla başarabilirim	4,3957	,60823
32	Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları kullanabilirim	4,3489	,59223
33	Farklı kültürlere değer verebilirim	4,5396	,64451
34	Farklı kültürlerin özelliklerini inceleyebilirim	4,3561	,74501
35	Kültürel farklılıkları takdir edebilirim	4,5000	,66229
36	Farklı bir kültürde bireysel kimliğimi koruyabilirim	4,5252	,64524
37	Sanatsal faaliyetlere katılabilirim	4,1331	,85412
38	Toplumlara ait sanatsal ürünlere (müzik, resim, edebiyet, görsel sanatlar vb.) ilişkin düşüncelerimi ifade edebilirim	4,0647	,92856
39	Çeşitli topluluklara (Tiyatro grubu, dans grubu, resim grubu, dernekler, vb.) katılabilirim	3,7950	1,04642

Tablo 12’de maddeler tek tek incelendiğinde *yabancı dilde iletişim* bileşeninin tüm maddeleri ve *sanatsal bilinç ve ifade yeteneği* bileşeninin bir maddesi hariç tüm maddelerde müdürlerin ortalama puanı, 4 (dört) puanın üzerindedir. Bu durum, müdür ortalama puanlarının, tüm maddeler için ortalama puan olan 3 (üç) puanın üzerinde olduğu ve alınan puanın ortalama puanın üzerinde olduğunun göstergesidir.

4.2 İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde “Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeyleri;

- Cinsiyet
- Yaş
- Medeni durum
- MEB personeli olarak çalışma yılı
- Kurum müdürü olarak çalışma yılı
- Eğitim durumu
- Mezun olunan fakülte türü
- Teknolojiyi kullanma düzeyi
- Yabancı dil seviyesi

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranacaktır.

4.2.1 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 13’de gösterilmiştir. Tablo 13’deki veriler incelendiğinde ana dilde iletişim ($U = 2021$, $p > 0,05$), yabancı dilde iletişim ($U = 1963$, $p > 0,05$), dijital yeterlik ($U = 1874$, $p > 0,05$), öğrenmeyi öğrenme ($U = 1506$, $p > 0,05$) bileşenleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Bileşenler	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	Erkek	262	139,79	2021	0,80	-
	Kadın	16	134,78			
Yabancı dilde iletişim	Erkek	262	138,99	1963	0,64	-
	Kadın	16	147,81			
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Erkek	262	136,47	1303	0,01	VAR
	Kadın	16	189,06			
Dijital yeterlik	Erkek	262	138,65	1874	0,47	-
	Kadın	16	153,38			
Öğrenmeyi öğrenme	Erkek	262	137,25	1506	0,06	-
	Kadın	16	176,41			
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Erkek	262	136,57	1329	0,01	VAR
	Kadın	16	187,47			
Kültürel bilinç	Erkek	262	136,33	1266	0,01	VAR
	Kadın	16	191,38			
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Erkek	262	136,86	1404	0,02	VAR
	Kadın	16	182,78			
Tüm Bileşenler Toplamı	Erkek	262	137,06	1456	0,04	VAR
	Kadın	16	179,50			

Matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeni ($U = 1303$, $p < 0,05$), vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeni ($U = 1329$, $p < 0,05$), kültürel bilinç bileşeni ($U = 1266$, $p < 0,05$), sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeni ($U = 1404$, $p < 0,05$) ve tüm bileşenler toplamından alınan sıra puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında Kadın

müdürlerin erkek müdürlere göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu bulgular;

- Matematiksel düşünme ve problem çözme, vatandaş olma bilinci ve girişimcilik, kültürel bilinç, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşenlerinde kadınların erkeklere oranla daha yüksek YBÖ yeterlik algısına sahip olduğu,
- Tüm bileşenlerden alınan toplam puan incelendiğinde kadınların YBÖ yeterlik algılarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu, dolayısıyla da Halk Eğitim Merkezlerinde müdür olarak Yaşam boyu öğrenen birey olmayı daha iyi temsil ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının medeni duruma göre dağılımı Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Dağılımı

Bileşenler	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	U	p	Anlamlı Fark																																																																												
Ana dilde iletişim	Evli	269	138,15	848	0,11	-																																																																												
	Bekar	9	179,83				Yabancı dilde iletişim	Evli	269	139,13	1112	0,65	-	Bekar	9	150,44	Matematiksel düşünme ve problem çözme	Evli	269	138,72	1000	0,36	-	Bekar	9	162,94	Dijital yeterlik	Evli	269	138,86	1037	0,45	-	Bekar	9	158,78	Öğrenmeyi öğrenme	Evli	269	139,93	1096	0,63	-	Bekar	9	126,78	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	269	139,55	1198	0,96	-	Bekar	9	138,06	Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-	Bekar	9	152,83	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66
Yabancı dilde iletişim	Evli	269	139,13	1112	0,65	-																																																																												
	Bekar	9	150,44				Matematiksel düşünme ve problem çözme	Evli	269	138,72	1000	0,36	-	Bekar	9	162,94	Dijital yeterlik	Evli	269	138,86	1037	0,45	-	Bekar	9	158,78	Öğrenmeyi öğrenme	Evli	269	139,93	1096	0,63	-	Bekar	9	126,78	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	269	139,55	1198	0,96	-	Bekar	9	138,06	Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-	Bekar	9	152,83	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00						
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Evli	269	138,72	1000	0,36	-																																																																												
	Bekar	9	162,94				Dijital yeterlik	Evli	269	138,86	1037	0,45	-	Bekar	9	158,78	Öğrenmeyi öğrenme	Evli	269	139,93	1096	0,63	-	Bekar	9	126,78	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	269	139,55	1198	0,96	-	Bekar	9	138,06	Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-	Bekar	9	152,83	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00																
Dijital yeterlik	Evli	269	138,86	1037	0,45	-																																																																												
	Bekar	9	158,78				Öğrenmeyi öğrenme	Evli	269	139,93	1096	0,63	-	Bekar	9	126,78	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	269	139,55	1198	0,96	-	Bekar	9	138,06	Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-	Bekar	9	152,83	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00																										
Öğrenmeyi öğrenme	Evli	269	139,93	1096	0,63	-																																																																												
	Bekar	9	126,78				Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	269	139,55	1198	0,96	-	Bekar	9	138,06	Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-	Bekar	9	152,83	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00																																				
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Evli	269	139,55	1198	0,96	-																																																																												
	Bekar	9	138,06				Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-	Bekar	9	152,83	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00																																														
Kültürel bilinç	Evli	269	139,05	1091	0,60	-																																																																												
	Bekar	9	152,83				Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-	Bekar	9	124,89	Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00																																																								
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Evli	269	139,99	1079	0,57	-																																																																												
	Bekar	9	124,89				Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-	Bekar	9	151,00																																																																		
Tüm Bileşenler Toplamı	Evli	269	139,12	1107	0,66	-																																																																												
	Bekar	9	151,00																																																																															

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde, ana dilde iletişim bileşeninde ($U = 848$, $p > 0,05$), yabancı dilde iletişim bileşeninde ($U = 1112$, $p > 0,05$), matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde ($U = 1000$, $p > 0,05$), dijital yeterlik bileşeninde ($U = 1037$, $p > 0,05$), öğrenmeyi öğrenme bileşeninde ($U = 1096$, $p > 0,05$), vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde ($U = 1198$, $p > 0,05$), kültürel bilinç bileşeninde ($U = 1091$, $p > 0,05$), sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde ($U = 1079$, $p > 0,05$) ve tüm bileşenlerden alınan toplam puanda ($U = 1107$, $p > 0,05$), $p > 0,05$ olduğundan hiçbir bileşende medeni duruma bağlı anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Evli müdürlerin sayısının (%93,4) bekâr müdürler sayısından (%6,6) oldukça fazla olması yaş değişkeninden elde edilen veriler ile beraber değerlendirildiğinde HEM müdürlerinin aile kurma konusundaki gelişim ödevlerini (Havighurst, 1972) yerine getirme konusunda başarılı olduğu ancak bunun YBÖ yeterlik algısına bir katkı sağlamadığı sonucuna varılabilir.

4.2.3 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yaşa Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 15'te gösterilmiştir. Tablo 15'teki veriler incelendiğinde, tüm bileşenlerden alınan toplam YBÖ yeterlik algısı puanının yaş gruplarının artışı ile azaldığı görülmektedir. Ancak yaş değişkeni toplam puan üzerinde [$X^2(3)=4,770$, $p > 0,05$] anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bununla birlikte ana dilde iletişim bileşeninde [$X^2(3)=2,428$, $p > 0,05$], yabancı dilde iletişim bileşeninde [$X^2(3)=1,181$, $p > 0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde [$X^2(3)=6,825$, $p > 0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninde [$X^2(3)=4,751$, $p > 0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde [$X^2(3)=1,201$, $p > 0,05$], kültürel bilinç bileşeninde [$X^2(3)=1,796$, $p > 0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde [$X^2(3)=1,693$, $p > 0,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna karşılık sadece dijital yeterlik bileşeninin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2(3)=10,151$, $p < 0,05$]. Bu bulgu yaş aralıklarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yaşam boyu yeterlik algısına en yüksek katkıyı 26 – 35 yaş aralığındaki grubun sağladığı bunu sırasıyla 36 – 45, 46 – 55 ve 55 üzeri gruplarının izlediği görülmektedir.

Tablo 15. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Dağılımı

Bileşenler	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	26 - 35	27	156,11	3	2,428	0,488	-
	36 - 45	127	133,07				
	46 - 55	95	143,96				
	55 Üzeri	29	137,59				
Yabancı dilde iletişim	26 - 35	27	149,54	3	3,181	0,365	-
	36 - 45	127	137,04				
	46 - 55	95	145,63				
	55 Üzeri	29	120,86				
Matematiksel düşünme ve problem çözme	26 - 35	27	144,20	3	6,825	0,078	-
	36 - 45	127	148,15				
	46 - 55	95	136,69				
	55 Üzeri	29	106,47				
Dijital yeterlik	2) 26 - 35	27	151,04	3	10,151	0,017	2 - 5 3 - 5 4 - 5
	3) 36 - 45	127	147,77				
	4) 46 - 55	95	137,81				
	5) 55 Üzeri	29	98,10				
Öğrenmeyi öğrenme	26 - 35	27	139,07	3	4,751	0,191	-
	36 - 45	127	141,54				
	46 - 55	95	145,96				
	55 Üzeri	29	109,81				
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	26 - 35	27	133,15	3	1,201	0,753	-
	36 - 45	127	143,90				
	46 - 55	95	139,00				
	55 Üzeri	29	127,79				
Kültürel bilinç	26 - 35	27	138,20	3	1,796	0,616	-
	36 - 45	127	145,36				
	46 - 55	95	136,12				
	55 Üzeri	29	126,14				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	26 - 35	27	144,91	3	1,693	0,639	-
	36 - 45	127	143,26				
	46 - 55	95	137,95				
	55 Üzeri	29	123,07				
Tüm Bileşenler Toplamı	26 - 35	27	145,24	3	4,770	0,189	-
	36 - 45	127	143,52				
	46 - 55	95	141,87				
	55 Üzeri	29	108,79				

Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda 55 üzeri yaş grubunun 26 - 35 yaş grubuna, 36 – 45 yaş grubuna ve 46 – 55 yaş grubuna oranla anlamlı düzeyde daha düşük dijital yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgu;

- Genç kuşakların teknolojik gelişmelere daha iyi uyum sağladığı,
- 55 ve üzeri yaş grubunun teknolojik gelişmelere yeteri kadar uyum sağlayamadığı,
- İlerleyen yıllarda kurum müdürlerinin dijital yeterliklerinin daha iyi olacağı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının MEB Personeli Olarak Çalışma Yılına Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının MEB personeli olarak çalışma yılına göre dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir. Tablo 16. incelendiğinde MEB personeli olarak çalışma yılının, ana dilde iletişim bileşeninde [$X^2(4)=3,846$, $p>0,05$], yabancı dilde iletişim bileşeninde [$X^2(4)=7,468$, $p>0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde [$X^2(4)=7,234$, $p>0,05$], dijital yeterlik bileşeninde [$X^2(4)=6,128$, $p>0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninde [$X^2(4)=4,478$, $p>0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde [$X^2(4)=2,155$, $p>0,05$], kültürel bilinç bileşeninde [$X^2(4)=4,267$, $p>0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde [$X^2(4)=6,365$, $p>0,05$] ve tüm bileşenlerden alınan toplam puana [$X^2(4)=5,123$, $p>0,05$] göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu kurum müdür olarak çalışma yılı değişkeni ile beraber değerlendirildiğinde hem mesleki kıdemin hem de idari kıdemin YBÖ yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 16. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının MEB Personeli Olarak Çalışma Yılına Göre Dağılımı

Bileşenler	MEB'de Çalışma Yılı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	0 - 5	4	138,00	4	3,846	0,427	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Yabancı dilde iletişim	0 - 5	4	138,00	4	7,468	0,113	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Matematiksel düşünme ve problem çözme	0 - 5	4	138,00	4	7,234	0,124	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Dijital yeterlik	0 - 5	4	138,00	4	6,128	0,190	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Öğrenmeyi öğrenme	0 - 5	4	138,00	4	4,478	0,345	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				

Tablo 16 devamı. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının MEB Personeli Olarak Çalışma Yılına Göre Dağılımı

Bileşenler	MEB'de Çalışma Yılı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	0 - 5	4	138,00	4	2,155	0,707	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Kültürel bilinç	0 - 5	4	138,00	4	4,267	0,371	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	0 - 5	4	138,00	4	6,365	0,173	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				
Tüm Bileşenler Toplamı	0 - 5	4	138,00	4	5,123	0,275	-
	6 - 10	11	122,32				
	11 - 15	50	155,27				
	16 - 20	69	129,08				
	21 ve Üzeri	144	140,37				

4.2.5 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Kurum Müdürü Olarak Çalışma Yılına Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının HEM müdürü olarak çalışma yılına göre dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının HEM Müdürü Olarak Çalışma Yılına Göre Dağılımı

Bileşenler	HEM Müdürlük yılı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	1. Yıl	128	140,98	3	1,458	0,692	-
	2 - 4	55	138,20				
	5 - 7	70	132,66				
	8 - 10	25	153,90				
Yabancı dilde iletişim	1. Yıl	128	145,20	3	2,847	0,416	-
	2 - 4	55	140,10				
	5 - 7	70	135,84				
	8 - 10	25	119,28				
Matematiksel düşünme ve problem çözme	1. Yıl	128	143,12	3	3,059	0,383	-
	2 - 4	55	149,37				
	5 - 7	70	126,66				
	8 - 10	25	135,22				
Dijital yeterlik	1. Yıl	128	150,70	3	4,931	0,177	-
	2 - 4	55	132,26				
	5 - 7	70	128,36				
	8 - 10	25	129,28				
Öğrenmeyi öğrenme	1. Yıl	128	144,73	3	2,236	0,525	-
	2 - 4	55	143,88				
	5 - 7	70	131,71				
	8 - 10	25	124,88				
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	1. Yıl	128	139,49	3	0,744	0,863	-
	2 - 4	55	146,68				
	5 - 7	70	134,49				
	8 - 10	25	137,80				
Kültürel bilinç	1. Yıl	128	142,62	3	2,970	0,396	-
	2 - 4	55	145,32				
	5 - 7	70	137,77				
	8 - 10	25	115,56				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	1. Yıl	128	149,89	3	5,069	0,167	-
	2 - 4	55	138,23				
	5 - 7	70	128,37				
	8 - 10	25	120,24				
Tüm Bileşenler Toplamı	1. Yıl	128	146,54	3	2,659	0,447	-
	2 - 4	55	141,27				
	5 - 7	70	129,84				
	8 - 10	25	126,64				

Tablo 17. incelendiğinde kurum müdürü olarak çalışma yılı değişkeninin, ana dilde iletişim bileşeninde [$X^2(3)=1,458$, $p>0,05$], yabancı dilde iletişim bileşeninde [$X^2(3)=2,847$, $p>0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde [$X^2(3)=3,059$, $p>0,05$], dijital yeterlik bileşeninde [$X^2(3)=4,931$, $p>0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninde [$X^2(3)=2,236$, $p>0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde [$X^2(3)=0,744$, $p>0,05$], kültürel bilinç bileşeninde [$X^2(3)=42,970$, $p>0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde [$X^2(3)=5,069$, $p>0,05$] ve tüm bileşenlerden alınan toplam puana [$X^2(3)=2,659$, $p>0,05$] göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu MEB personeli olarak çalışma yılı değişkeni ile beraber değerlendirildiğinde hem idari kıdemin hem de mesleki kıdemin YBÖ yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

4.2.6 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Bileşenler	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	1)Lisans	221	133,37	4	10,121	0,038	1 - 3 1 - 4
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	172,95				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	172,28				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	175,56				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	128,19				
Yabancı dilde iletişim	1)Lisans	221	133,82	4	13,755	0,008	3 - 1 3 - 4 3 - 5
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	175,15				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	192,94				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	146,00				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	126,69				
Matematiksel düşünme ve problem çözme	1)Lisans	221	133,50	4	14,761	0,005	1 - 3 1 - 4 5 - 3 5 - 4
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	157,60				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	179,28				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	190,13				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	110,19				
Dijital yeterlik	1)Lisans	221	135,47	4	4,842	0,304	-
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	162,75				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	150,69				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	173,00				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	133,42				

Tablo 18 devamı. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Bileşenler	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi öğrenme	1)Lisans	221	135,44	4	5,919	0,205	-
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	167,90				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	158,92				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	170,13				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	122,08				
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	1)Lisans	221	134,87	4	6,738	0,150	-
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	148,25				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	167,11				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	176,09				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	128,23				
Kültürel bilinç	1)Lisans	221	137,24	4	2,646	0,619	-
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	134,75				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	158,69				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	159,78				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	130,08				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	1)Lisans	221	137,11	4	4,249	0,373	-
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	113,95				
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	170,19				
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	149,16				
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	145,46				
Tüm Bileşenler Toplamı	1)Lisans	221	133,08	4	11,927	0,018	1 - 3
	2)E.B. Tezli Y.L.	10	162,55				1 - 4
	3)E.B. Tezsiz Y.L.	18	185,25				5 - 3
	4)Diğer Tezli Y.L.	16	175,97				5 - 4
	5)Diğer Tezsiz Y.L.	13	122,69				

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin, dijital yeterlik bileşeninde [$X^2(4)=4,842$, $p>0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninde [$X^2(4)=5,919$, $p>0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde [$X^2(4)=6,738$, $p>0,05$], kültürel bilinç bileşeninde [$X^2(4)=2,646$, $p>0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde [$X^2(4)=4,249$, $p>0,05$] anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Buna karşın, ana dilde iletişim bileşeninin [$X^2(4)=10,121$, $p<0,05$], yabancı dilde iletişim bileşeninin [$X^2(4)=13,755$, $p<0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninin [$X^2(4)=14,761$, $p<0,05$] ve tüm bileşenler toplamının [$X^2(4)=11,927$, $p<0,05$] eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yaşam boyu yeterlik algısına en yüksek katkıyı eğitim bilimleri üzerine tezsiz yüksek lisans yapan grubun sağladığı bunu sırasıyla diğer alanlarda

tezli yüksek lisans yapanlar, eğitim bilimlerinde tezli yüksek lisans yapanlar, lisans mezunu olanlar ve son olarak da diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans yapan grup takip etmektedir. Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla anlamlı fark oluşturan bileşenler içinde gruplar arası Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anadilde iletişim bileşeninde lisans mezunu grubun eğitim bilimleri alanında tezsiz yüksek lisans yapan gruba ve diğer alanda tezli yüksek lisans yapan gruba oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Yabancı dilde iletişim bileşeninde eğitim bilimlerinde tezsiz yüksek lisans yapan grubun lisans mezunu gruba, diğer alanlarda tezli yüksek lisans yapan gruba ve diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans yapan gruba oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde lisans mezunu grubun ve diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans yapan grubun, eğitim bilimlerinde tezsiz yüksek lisans yapan gruba ve diğer alanlarda tezli yüksek lisans yapan gruba oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Tüm bileşenlerden alınan toplam yeterlik algısı puanı incelendiğinde lisans mezunu grubun ve diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans yapan grubun, eğitim bilimlerinde tezsiz yüksek lisans yapan gruba ve diğer alanlarda tezli yüksek lisans yapan gruba oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Bu bulgular;

- Eğitim durumu değişkenine bağlı anlamlı farklılık olan tüm bileşenlerde lisans mezunu grubun, anlamlı farklılığı bulunan diğer gruplardan daha düşük YBÖ yeterlik algısı puanına sahip olmasıyla, lisansüstü eğitimin YBÖ yeterliğine olumlu katkı sağladığı,
- Diğer tezsiz yüksek lisans yapan grubun sıra ortalamasının yüksek lisans gruplarından düşük olması, bu grubun YBÖ yeterliğine lisans mezunu gruptan sonra en az katkı sağlayan grup olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.7 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının mezun oldukları fakülte türüne göre dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir. Fakülte Türünde 1.Eğitim Fakültesi, 2.Teknik Eğitim veya Mesleki Eğitim Fakültesi, 3. Fen Edebiyat Fakültesi, 4. Açık Öğretim veya Lisans Tamamlama, 5. İlahiyat Fakültesi ve 6. Diğer Fakülteler olarak tanımlanmıştır.

Tablo 19. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Bileşenler	Fakülte Türü	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	1	131	142,47	5	4,264	0,512	-
	2	73	129,42				
	3	12	171,63				
	4	18	147,11				
	5	13	148,50				
	6	31	130,05				
Yabancı dilde iletişim	1	131	135,31	5	2,077	0,838	-
	2	73	149,64				
	3	12	139,46				
	4	18	131,44				
	5	13	135,50				
	6	31	139,73				
Matematiksel düşünme ve problem çözme	1	131	144,58	5	3,833	0,574	-
	2	73	141,36				
	3	12	125,50				
	4	18	110,86				
	5	13	124,50				
	6	31	142,00				
Dijital yeterlik	1	131	140,80	5	3,847	0,572	-
	2	73	138,75				
	3	12	128,58				
	4	18	120,92				
	5	13	121,04				
	6	31	158,55				
Öğrenmeyi öğrenme	1	131	139,60	5	1,415	0,923	-
	2	73	136,83				
	3	12	143,00				
	4	18	124,53				
	5	13	153,62				
	6	31	146,81				

Tablo 19 devamı. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Bileşenler	Fakülte Türü	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	1	131	136,98	5	3,531	0,619	-
	2	73	141,53				
	3	12	155,25				
	4	18	121,89				
	5	13	122,92				
	6	31	156,45				
Kültürel bilinç	1	131	138,31	5	3,427	0,634	-
	2	73	131,05				
	3	12	164,83				
	4	18	136,69				
	5	13	143,96				
	6	31	154,39				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	1	131	139,42	5	3,894	0,565	-
	2	73	134,12				
	3	12	182,21				
	4	18	139,97				
	5	13	139,69				
	6	31	135,61				
Tüm Bileşenler Toplamı	1	131	140,09	5	2,021	0,846	-
	2	73	135,59				
	3	12	154,13				
	4	18	124,08				
	5	13	134,12				
	6	31	151,77				

Tablo 19. incelendiğinde mezun olunan fakülte türü değişkeninin, ana dilde iletişim bileşeninde [$X^2(5)=4,264$, $p>0,05$], yabancı dilde iletişim bileşeninde [$X^2(5)=2,077$, $p>0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde [$X^2(5)=3,833$, $p>0,05$], dijital yeterlik bileşeninde [$X^2(5)=3,847$, $p>0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninde [$X^2(5)=1,415$, $p>0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde [$X^2(5)=3,531$, $p>0,05$], kültürel bilinç bileşeninde [$X^2(5)=3,427$, $p>0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde [$X^2(5)=3,894$, $p>0,05$] ve tüm bileşenlerden alınan toplam puana [$X^2(5)=2,021$, $p>0,05$] göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu eğitim fakültesi mezunlarının yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının beklenenin aksine anlamlı bir farklılık taşımadığını ortaya koymuştur.

4.2.8 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Teknolojiyi Kullanma Düzeyine Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 20’de gösterilmiştir. Tablo 20’deki veriler incelendiğinde, ana dilde iletişim bileşeninin [$X^2(3)=26,124$, $p<0,05$], yabancı dilde iletişim bileşeninin [$X^2(3)=18,315$, $p<0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninin [$X^2(3)=45,538$, $p<0,05$], dijital yeterlik bileşeninin [$X^2(3)=62,156$, $p<0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninin [$X^2(3)=37,830$, $p<0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninin [$X^2(3)=33,560$, $p<0,05$], kültürel bilinç bileşeninin [$X^2(3)=18,177$, $p<0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninin [$X^2(3)=9,163$, $p<0,05$] ve tüm bileşenler toplamının [$X^2(3)=54,400$, $p<0,05$] teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni tüm bileşenler için anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu teknolojiyi kullanma düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yaşam boyu yeterlik algısına en yüksek katkıyı teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun sağladığı bunu sırasıyla ortalama üstü, ortalama ve son olarak da ortalama altı düzeyde teknoloji kullanan grubun takip ettiği görülmektedir. Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla anlamlı fark oluşturan bileşenler içinde gruplar arası Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anadilde iletişim bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Yabancı dilde iletişim bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü ve ortalama olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 20. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Teknolojiyi Kullanma Düzeyine Göre Dağılımı

Bileşenler	Teknoloji Kullanma	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ana dilde iletişim	Çok Yüksek	49	187,46	3	26,124	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	136,54				1 - 3
	Ortalama	85	118,41				1 - 4
	Ortalama Altı	3	93,00				
Yabancı dilde iletişim	Çok Yüksek	49	179,22	3	18,315	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	133,95				1 - 3
	Ortalama	85	127,06				
	Ortalama Altı	3	103,83				
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Çok Yüksek	49	200,72	3	45,538	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	138,62				1 - 3
	Ortalama	85	108,33				1 - 4
	Ortalama Altı	3	64,00				2 - 3
Dijital yeterlik	Çok Yüksek	49	199,84	3	62,156	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	146,76				1 - 3
	Ortalama	85	96,74				1 - 4
	Ortalama Altı	3	24,17				2 - 3
Öğrenmeyi öğrenme	Çok Yüksek	49	193,62	3	37,830	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	140,54				1 - 3
	Ortalama	85	109,32				1 - 4
	Ortalama Altı	3	61,50				2 - 3
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Çok Yüksek	49	187,84	3	33,560	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	142,26				1 - 3
	Ortalama	85	110,05				1 - 4
	Ortalama Altı	3	55,00				2 - 3
Kültürel bilinç	Çok Yüksek	49	172,36	3	18,177	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	143,38				1 - 3
	Ortalama	85	114,78				2 - 3
	Ortalama Altı	3	121,00				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Çok Yüksek	49	166,99	3	9,169	0,027	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	137,45				1 - 3
	Ortalama	85	129,19				
	Ortalama Altı	3	79,00				
Tüm Bileşenler Toplamı	Çok Yüksek	49	203,99	3	54,400	0,000	1 - 2
	Ortalama Üstü	141	141,45				1 - 3
	Ortalama	85	102,75				1 - 4
	Ortalama Altı	3	35,67				2 - 3
							2 - 4

Matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama olan gruba oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Dijital yeterlik bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Öğrenmeyi öğrenme bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama olan gruba oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama olan gruba oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Kültürel bilinç bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü ve ortalama olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü olan grubun,

teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama olan gruba oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü ve ortalama olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Tüm bileşenlerden alınan toplam yeterlik algısı puanı incelendiğinde teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama üstü olan grubun, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama ve ortalama altı olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgular;

- Sıra ortalamaları dikkate alınarak, teknoloji kullanma düzeyinin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlik algısını teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan gruptan, teknolojiyi kullanma düzeyi ortalama altı olan gruba doğru sırasıyla etkilediği,
 - Tüm bileşenlerde teknolojiyi kullanma düzeyi “Çok Yüksek” olan grubun en yüksek algıya sahip olduğu,
 - Tüm bileşenlerde teknolojiyi kullanma düzeyi “Çok Yüksek” olan grubun Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik algısı puanının diğer grupların neredeyse tamamının puanına oranla anlamlı düzeyde yüksek algıya sahip olduğu,
 - Tüm bileşenlerde teknolojiyi kullanma düzeyi azaldıkça Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik algısının da azaldığı
- şeklinde yorumlanabilir.

4.2.9 HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Seviyesine Göre İncelemesi

HEM müdürlerinin YBÖ yeterlik algılarının yabancı dil seviyesi değişkenine göre dağılımı Tablo 21’de gösterilmiştir. Tablo 21’deki veriler incelendiğinde, ana dilde iletişim bileşeninde [$X^2(7)=3,514$, $p>0,05$], matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde [$X^2(7)=6,070$, $p>0,05$], öğrenmeyi öğrenme bileşeninde [$X^2(7)=8,005$, $p>0,05$], vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde

[$X^2(7)=5,161$, $p>0,05$], kültürel bilinç bileşeninde [$X^2(7)=9,408$, $p>0,05$], sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeninde [$X^2(7)=3,383$, $p>0,05$] ve tüm bileşenlerden alınan toplam puana [$X^2(7)=14,278$, $p>0,05$] göre yabancı dil seviyesinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Buna karşın yabancı dilde iletişim bileşeninin [$X^2(7)=37,271$, $p<0,05$], dijital yeterlik bileşeninin [$X^2(7)=20,032$, $p<0,05$] ve tüm bileşenler toplamının [$X^2(7)=14,278$, $p<0,05$] yabancı dil seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, yabancı dil seviyesinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tüm bileşenlerden alınan toplam puanda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yaşam boyu yeterlik algısına en yüksek katkıyı dil puanı 80 – 89 aralığında olan grubun sağladığı, bunu 90 – 100 aralığındaki grubun takip ettiği ve en düşük katkıyı da dil puanı olmayan grubun sağladığı görülmektedir. Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla anlamlı fark oluşturan bileşenler içinde gruplar arası Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda yabancı dilde iletişim bileşeninde dil puanı olmayan grubun, dil puan aralığı 30 – 49, 70 – 79 ve 90 - 100 olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca dil puanı 0 – 29 aralığında olan grubun, dil puanı 70 – 79 aralığında olan gruba oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Dijital yeterlik bileşeninde dil puanı olmayan grubun, dil puan aralığı 50 – 59 ve 70 - 79 olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca dil puanı 30 – 49 aralığında olan grubun, dil puanı 50 – 59, 60 – 69 ve 80 - 89 aralığında olan gruplara oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Tüm bileşenlerden alınan toplam yeterlik algısı puanı incelendiğinde dil puanı olmayan grubun, dil puan aralığı 50 – 59 olan gruba oranla anlamlı düzeyde daha düşük yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 21. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Seviyesine Göre Dağılımı

Bileşenler	Dil Notu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark	
Ana dilde iletişim	Yok	228	140,90	7	3,514	0,834	-	
	0 - 29	2	72,25					
	30 - 49	21	132,12					
	50 - 59	11	122,59					
	60 - 69	4	153,25					
	70 - 79	5	124,60					
	80 - 89	4	153,25					
	90 - 100	3	179,83					
Yabancı dilde iletişim	Yok	228	127,80	7	37,271	0,000	1 - 3	
	0 - 29	2	173,25					1 - 6
	30 - 49	21	199,10					1 - 8
	50 - 59	11	162,82					2 - 6
	60 - 69	4	190,13					
	70 - 79	5	221,60					
	80 - 89	4	175,13					
	90 - 100	3	251,50					
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Yok	228	135,61	7	6,070	0,532	-	
	0 - 29	2	153,25					
	30 - 49	21	141,31					
	50 - 59	11	178,23					
	60 - 69	4	180,88					
	70 - 79	5	185,00					
	80 - 89	4	135,50					
	90 - 100	3	145,83					
Dijital yeterlik	Yok	228	132,80	7	20,032	0,006	1 - 4	
	0 - 29	2	230,00					1 - 7
	30 - 49	21	130,26					3 - 4
	50 - 59	11	187,68					3 - 5
	60 - 69	4	206,88					3 - 7
	70 - 79	5	188,00					
	80 - 89	4	230,00					
	90 - 100	3	185,00					
Öğrenmeyi öğrenme	Yok	228	135,25	7	8,005	0,332	-	
	0 - 29	2	196,75					
	30 - 49	21	137,52					
	50 - 59	11	160,77					
	60 - 69	4	212,00					
	70 - 79	5	186,40					
	80 - 89	4	155,00					
	90 - 100	3	164,83					

Tablo 21 devamı. HEM Müdürlerinin YBÖ Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Seviyesine Göre Dağılımı

Bileşenler	Dil Notu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Yok	228	137,27	7	5,161	0,640	-
	0 - 29	2	133,00				
	30 - 49	21	134,33				
	50 - 59	11	173,00				
	60 - 69	4	157,75				
	70 - 79	5	134,70				
	80 - 89	4	203,25				
	90 - 100	3	125,67				
Kültürel bilinç	Yok	228	139,93	7	9,408	0,225	-
	0 - 29	2	187,75				
	30 - 49	21	104,52				
	50 - 59	11	182,95				
	60 - 69	4	123,63				
	70 - 79	5	142,90				
	80 - 89	4	169,63				
	90 - 100	3	135,67				
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Yok	228	137,84	7	3,383	0,848	-
	0 - 29	2	189,75				
	30 - 49	21	129,12				
	50 - 59	11	156,27				
	60 - 69	4	132,13				
	70 - 79	5	173,30				
	80 - 89	4	165,63				
	90 - 100	3	162,33				
Tüm Bileşenler Toplamı	Yok	228	132,03	7	14,278	0,046	1 - 4
	0 - 29	2	166,00				
	30 - 49	21	151,31				
	50 - 59	11	181,77				
	60 - 69	4	192,75				
	70 - 79	5	192,20				
	80 - 89	4	206,13				
	90 - 100	3	204,17				

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı yaygın eğitim kurumlarından olan Halk Eğitim Merkezlerinin müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, kurum müdürlerinin yaşam boyu yeterlik algı düzeyleri ve bu algı düzeyinin cinsiyet, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü, teknolojiyi kullanma düzeyi ve yabancı dil bilgisi düzeyi değişkenlerine bağlı etkileri bulgulara dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı yaygın eğitim kurumlarından olan Halk Eğitim Merkezlerinin müdürlerinden oluşan 278 kişiden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak web tabanlı bir anketin kullanıldığı çalışmada, toplanan veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiş ve ortaya çıkan bulgulara yorumlar getirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Verilerin dağılımının normallik göstermemesi nedeniyle parametrik testlerin yapılması uygun görülmemiş buna karşılık iki kategorili bağımsız örneklem için Mann Whitney U, ikiden fazla kategorili bağımsız örneklem için Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

İçinde yaşadığımız bilgi çağında, toplumların, sürekli değişen küresel dünyaya ayak uydurması için, yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşuyor olması oldukça önemlidir. Son yıllara kadar sürekli geleneksel eğitim modellerinin ön planda olduğu Türkiye'de, rol model konumunda bulunan bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler

olması, bunun için de yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması, yaşam boyu öğrenme yetisine sahip bir topluma sahip olabilmek için önem arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenmede lokomotif görevi üstlenen Halk Eğitim Merkezlerinin yöneticilerinin bu yeterliğe sahip olmaları toplum üzerinde etkili olacaktır. Diğer – Coşkun ve Demirel'in (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortalamanın altında bulmasına karşın, Karakuş (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ortalamanın üzerinde bulmuştur. Bu araştırmada da Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına ortalamanın üzerinde bir düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Bahat (2013) ile Doğan ve Kavtelek'in (2015) yaptığı çalışmalarda yaşam boyu öğrenme algılarının ortalama üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan bu sonuçlar gelişen ve değişen dünyaya toplum olarak uyum sağlamamız açısından umut vericidir. HEM yöneticilerinin kendilerini en yeterli algıladıkları bileşenler kültürel bilinç bileşeni ile dijital yeterlik bileşenleridir. En yetersiz algıladıkları bileşen ise ortalama puanın altında kaldıkları tek bileşen olan yabancı dilde iletişim bileşenidir. Yavuz – Konakman ve Yanpar – Yelken'in (2014) çalışması sonucunda bulunan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının, bu çalışma ile belirlenen HEM yöneticilerinin algısından daha yüksek olduğu ve bu farkında en çok yabancı dilde iletişim bileşeninden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme işinden yapısal olarak sorumlu olan Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşamboyu öğrenmeye açık, istekli ve yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre kadın yöneticilerin yaşam boyu öğrenme algısının erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucunda farklı gruplar üzerine yapılan çalışmalar ile tutarlı olduğu görülmektedir (Yavuz – Konakman ve Yanpar – Yelken, 2014; Gencel, 2013; Kılınç, 2015). kadınların sorumlulukları nedeniyle iş bırakma, iş değiştirme ya da işe ara verme vb. durumlarla sık karşılaştıklarını, değişime uyum sağlamak için çaba gösterdiklerini, böylelikle onların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir (Jenkins, 2004, akt. Gencel, 2013). Buna karşılık Oral ve Yazar'ın (2015) öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında ise cinsiyetin anlamlı fark oluşturmadığına rastlanmıştır. Yaş değişkeninin Kılınç'ın (2015) çalışmasının aksine olumlu bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Yaş ilerledikçe sıra ortalamalarının

düştüğü bununla beraber dijital yeterlik bileşeninde 55 ve üzeri yaş grubunun aleyhinde diğer gruplarla anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmada mezun olunan fakülte türünün yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu Arsal'ın (2011) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışma ve Karakuş'un (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerine yaptığı çalışma ile örtüşmektedir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kurum müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca bu puanın cinsiyet, eğitim durumu, teknoloji kullanma düzeyi ve yabancı dil puanı değişkenleri ile anlamlı bir ilişki olduğu, medeni durum, yaş, kıdem, müdürlük süresi, mezun olunan fakülte türü değişkenleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın ölçek bileşenlerine ve değişkenlerine ilişkin sonuçları aşağıda ortaya konulmuştur.

5.1.1 Ana Dilde İletişim Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin anadilde iletişim bileşeninde 3 (üç) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 3 (üç) ile 15 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 13,14 puan alarak ortalama puan olan 9 (dokuz) puanın üzerinde bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin mükemmel yakın bir anadilde iletişim becerileri olduğu ve bu becerinin de Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu yetişkinlerin iletişim becerisi değerlendirmelerini daha olumlu algıladıkları bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Dickson, 1989; Keenan ve Brady, 2002; Kruijver ve ark., 2000; McEwen, 1999; Bauer, 1989; Roter ve ark., 1998; Sellick, 1991; Taylor, 2000; Korkut, 2005).

Anadilde iletişim bileşeni, cinsiyet, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, mezun olunan fakülte türü ve yabancı dil bilgisi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık eğitim durumu ve teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyetin iletişim becerisi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Black, 2000; Korkut, 1996, 1997, 2005; Reed ve ark., 1999) kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha olumlu iletişim becerisine sahip oldukları bulunmasına karşın bu araştırmada cinsiyete bağlı anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Günay (2003), Pehlivan (2005), Dilekmen ve ark. (2008), Yılmaz ve Çimen (2008), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Çetinkaya (2011), Yalman ve Hamidi'nin (2014) elde ettiği sonuçlarla uyumaktadır.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında, Korkut'un (2005) eğitim durumunun iletişim becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması bulgusuna karşın bu araştırmada lisans mezunu grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha düşük ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Hodges ve arkadaşlarının (1996) bulgusuyla örtüşmektedir.

Teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2 Yabancı Dilde İletişim Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin yabancı dilde iletişim bileşeninde 6 (altı) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 6 (altı) ile 30 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 9,33 puan alarak ortalama puan olan 18 puanın oldukça altında bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin yabancı dilde iletişim becerilerinin oldukça yetersiz olduğu ve bu durumun da Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısına olumlu katkı sağlayamadığı sonucuna ulaşılabılır. Bu bulgu Karakuş'un (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerine yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. İngilizce öğretmenleri ile yapılan çalışmada, bu öğretmenlerin en çok önemsendiği yeterlik alanının yaşam boyu öğrenme olduğu ifade edilmiştir (Selvi, 2011). İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli olarak algılamaları dil eğitimi ile yaşam boyu öğrenme arasındaki etkileşimi örneklemektedir. Toplumun yaşam boyu öğrenme yeterliği için de yabancı dil yeterliğine sahip olması beklenmektedir.

Yabancı dilde iletişim bileşeni, cinsiyet, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı ve mezun olunan fakülte türü

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık eğitim durumu, teknolojiyi kullanma düzeyi ve yabancı dil bilgisi düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında, tezli yüksek lisans yapan grupların yüksek lisans mezuniyet şartı düzeyinde dil puanı olmasına rağmen eğitim bilimlerinde tezsiz yüksek lisans yapmış grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Yabancı dil puanı dikkate alındığında herhangi bir puana sahip olmayan kurum müdürlerinin diğer gruplara oranla ölçek puanlarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Yavuz – Konokman ve Yanpar – Yelken'in (2014) akademisyenler üzerine yaptığı çalışmada 90 – 100 puan alan grubun diğer gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu bulgusu ile çelişmemektedir. Günüş ve arkadaşları (2012) da yaşam boyu öğrenen bir bireyin yabancı dilde iletişim yeterliğine sahip olma düzeyi ile öğrenme başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

5.1.3 Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin matematiksel düşünme ve problem çözme bileşeninde 6 (altı) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 6 (altı) ile 30 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 26,43 puan alarak ortalama puan olan 18 puanın oldukça üstünde bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinin çok iyi olduğu ve bu durumun da Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısına oldukça olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Matematiksel Düşünme ve Problem Çözme bileşeni, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, mezun olunan fakülte türü ve yabancı dil puanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık cinsiyet, eğitim durumu ve teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, sayıları az olmasına rağmen kadın müdürlerin erkek müdürlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Dinçer'in (1995) anaokulları öğrencileri ile yaptığı deneysel araştırmasında problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaştığı yönündeki bulgusuyla uyumludur. Saracaloğlu ve arkadaşları (2001) da kadınların problem çözme becerilerini erkeklerden yüksek bulmuş ancak aradaki farkı istatistiksel olarak anlamlı bulmamışlardır. Bununla birlikte cinsiyete bağlı anlamlı fark bulunamayan, Çam (1996) tarafından öğretmenlik formasyonu sertifika programına devam eden öğretmen adaylarıyla, Basmacı'nın (1998) üniversite öğrencileri ile, Kasap'ın (1997) ilköğretim okulu öğrencileriyle, Görmez'in (1998), Güven ve Akyüz'ün (2001) ve Serin'in (2001) öğretmen adayları ile yaptığı araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında Eğitim Bilimlerinde tezsiz yüksek lisans yapmış grup ile diğer alanlarda tezli yüksek lisans yapmış grubun, lisans mezunu ve diğer alanlarda tezli yüksek lisans yapmış gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4 Dijital Yeterlik Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı ölçeğinin Dijital Yeterlik bileşeninde 5 (beş) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 5 (beş) ile 25 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 22,38 puan alarak ortalama puan olan 15 puanın oldukça üstünde bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin dijital yeterliklerinin oldukça iyi durumda olduğu ve bu durumun da Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Günümüz şartlarında yaşanan hızlı teknolojik gelişmelere uyum sağlamak için dijital yeterliğe üst düzeyde sahip olmak ve yaşanan gelişmeleri yakından takip etmek önem arz etmektedir.

Dijital Yeterlik bileşeni, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık yaş, teknolojiyi

kullanma düzeyi ve yabancı dil bilgisi düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkeni dikkate alındığında 55 ve üzeri yaş grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha düşük ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda, bireylerin teknoloji hakkındaki bilgileri ile onların teknolojiye karşı tutumları son derece ilişkili bulunmuş, teknolojilerden daha fazla haberdar olan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik daha olumlu tutumları olduğu gözlenmiştir (Akkoyunlu, 1996; Coffland, 2000). Bu bilgiler, 55 yaş üzeri grubun yaşanan hızlı teknolojik gelişmeleri yakından takip edemediklerinin gözlendiği günümüzde, oluşan anlamlı farklılaşma için bir gösterge oluşturabilir.

Teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeninin, ölçek puanını anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur. Grupların sıra ortalamaları teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek gruptan ortalama altı gruba doğru sıralı bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında bilgisayar dersi almaları ve internet kullanıcısı olmaları ile bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Erçelik, 2004). Bir diğer araştırmada ise kursa katılan öğretmenlerin bilgisayar kullanmaya yönelik olumlu davranışlar sergiledikleri, kursta edinilen bilgi ve tecrübe sayesinde öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin özgüven kazanma ve öğretimde materyal hazırlamaya isteklilik gösterdikleri gözlenmiştir (Üngan, 2001). Bu bağlamda HEM müdürleri de gerek üniversite okurken gerekse de katıldıkları zorunlu hizmet içi eğitimlerle teknoloji kullanma düzeylerini geliştirmiş ve bu durum da ölçek puanına olumlu yansımıştır. Yavuz – Konokman ve Yanpar – Yelken'in (2014) derlemesiyle, bilgi çağında üretilen teknolojilerle ve bu teknolojileri kullanmada etkin bireylerle bilgiye ulaşmanın, bilgi üretmenin ve üretilen bilgiyi aktarmanın kolaylaştığı düşünüldüğünde, teknolojiyi etkin kullananların yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu varsayılabilir. Ayrıca Stefanov ve diğerleri de (2007) öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirtmiştir. Yapılan birçok çalışmada da BİT kullanımının yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım göstermede oldukça etkili olduğuna değinilmiştir (Dowling ve diğerleri,

2003; Günüş ve diğerleri, 2012; Tan ve Morris, 2006, akt. Yavuz – Konokman ve Yanpar – Yelken, 2014).

Yabancı dil puanı dikkate alındığında herhangi bir puana sahip olmayan ve 30 – 49 arası puana sahip olan grupların diğer gruplara oranla ölçek puanlarının anlamlı düzeyde oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

5.1.5 Öğrenmeyi Öğrenme Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin öğrenmeyi Öğrenme bileşeninde 5 (beş) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 5 (beş) ile 25 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 21,15 puan alarak ortalama puan olan 15 puanın oldukça üstünde bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin Öğrenmeyi Öğrenme becerilerinin oldukça iyi durumda olduğu ve bu durumun da yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenmeyi Öğrenme bileşeni, cinsiyet, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü ve yabancı dil puanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenine bağlı anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoyunlu'nun (2008) derlemesiyle öğrenmeyi öğrenme, bir anlık, bir dönemlik, bir sürelik bir iş değildir. Öğrenmeyi öğrenmenin, insan yaşamında açık uçlu bir etkinlik, beşikten mezara kadar süre gelen çaba olduğunu da bilmeliyiz. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Doyle, 1994). Bilgi okuryazarı bireyler nasıl öğreneceklerini öğrenmiş bireylerdir (Ala, 1998). Nasıl öğreneceklerini bilirler, bilginin nasıl düzenlendiğini, bilgiyi nerede bulabileceklerini ve başkalarının onlardan öğrenecekleri şekilde bilgiyi kullanmayı bilirler (Byerly ve Brodie, 1999). Bilgi okuryazarlığı becerisine sahip bireyler de bilgi ve teknoloji alanında araştırma yapma, kişisel ve mesleki problemlerin çözümünde uygun bilgiyi bulma, yazmak ve bilgisayar kullanma becerilerine sahiptir (Rader, 1991). Bu bilgiler ışığında teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek

ölçek puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu yukarıda verilen açıklamaları destekler mahiyettedir.

5.1.6 Vatandaş Olma Bilinci ve Girişimcilik Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinin vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeninde 7 (yedi) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 7 (yedi) ile 35 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 30,11 puan alarak ortalama puan olan 21 puanın oldukça üstünde bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin vatandaş olma bilinci ve girişimcilik becerilerinin mükemmelere yakın olduğu ve bu durumun da yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına oldukça olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik bileşeni, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü ve yabancı dil puanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık cinsiyet ve teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, sayıları az olmasına rağmen kadın müdürlerin erkek müdürlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Wang ve Wong (2004) tarafından Singapur da üniversite öğrencilerine (akt. Bilge ve Bal, 2012) ve Doğaner ve Altunoğlu (2010) tarafından Adnan Menderes üniversitesi öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda da cinsiyetin girişimcilik ilgilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın aksine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok girişimcilik ilgileri olduğu belirtilmiştir. Teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.1.7 Kültürel Bilinç Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı ölçeğinin Kültürel Bilinç bileşeninde 4 (dört) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 4

(dört) ile 20 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 17,92 puan alarak ortalama puan olan 12 puanın oldukça üstünde bir puana sahiptirler. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin kültürel bilinçlerinin mükemmele yakın olduğu ve bu durumun da Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısına oldukça olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Kültürel Bilinç bileşeni, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü ve yabancı dil puanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık cinsiyet ve teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, sayıları az olmasına rağmen kadın müdürlerin erkek müdürlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu, teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.1.8 Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği Bileşenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı ölçeğinin Sanatsal Bilinç ve İfade Yeterliği bileşeninde 3 (üç) soru bulunmaktadır. Bu bileşenden alınabilecek puanlar 3 (üç) ile 15 arasında yer alır. Araştırmaya katılan kurum müdürleri bu bileşenden 11,99 puan alarak ortalama puan olan 9 (dokuz) puanın üstünde bir puana sahiptirler. Ortalama puan üzerinde bir puan alınmasına rağmen diğer bileşenler ile kıyaslandığında müdür puanları ile ortalama puan arasındaki oran yabancı dilde iletişim bileşeninden sonra en düşük değere sahiptir. Bu bulgular ışığında kurum müdürlerinin sanatsal bilinç ve ifade yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu fakat yabancı dilde iletişim bileşeni hariç diğer bileşenlerden daha geride kaldığı ve bu durumun da yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına olumlu katkı sağladığı fakat daha da iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği bileşeni, medeni durum, yaş, MEB personeli olarak çalışma yılı, kurum müdürü olarak çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü ve yabancı dil puanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık

göstermemiştir. Buna karşılık cinsiyet ve teknolojiyi kullanma düzeyi değişkenlerine bağlı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, sayıları az olmasına rağmen kadın müdürlerin erkek müdürlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu, teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeni dikkate alındığında teknolojiyi kullanma düzeyi çok yüksek olan grubun diğer gruplara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek ölçek puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.2 ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

- Toplumda yaşam boyu öğrenme algısı oluşturmaya yönelik idareci rolü düşünüldüğünde, HEM yöneticilerine yönelik, bireysel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından, hangi yeterlikte eğitime ihtiyaçları olduğu belirlenerek bu yeterlikleri geliştirmek için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sağlanabilir.
- Türkiye'deki Yaşam Boyu Öğrenme faaliyetlerine katılımındaki en büyük engel 2011 verileri ile ortaya çıkan *ilave bir eğitim öğretime ihtiyaç duyulmaması* engelidir. Bu amaçla bireylere aldıkları her eğitimin geleceklerini aydınlatacak bir ışık olduğunu anlatan kısa filmlerin hazırlanması etkili olabilir.
- TUIK Aralık, 2014 verilerine göre nüfusunun %49,8'i kadın olan Türkiye'de kadınların YBÖ etkinliklerine katılımını desteklemek amacıyla mevcut verilerde %5,8 olarak tespit edilen kadın müdür oranının artırılması düşünülebilir.
- Teknolojiyi iyi kullanabilmenin önem arz ettiği çağımızda, idareci seçiminde, 55 yaş ve üzeri kişilerin dijital yeterliklerinin diğer yaş gruplarına oranla anlamlı düzeyde düşük bulunmasından dolayı diğer yaş gruplarının, 55 yaş ve üzeri gruba tercih edilmesi düşünülebilir.
- HEM müdürlerinin yabancı dil konusunda ki eksikliklerini giderici önlemler alınabilir. Yabancı dil puanı meslek edinmede daha etkin bir role sokularak toplumsal bir yönlendirme yapılabilir. Toplumun genelinde görülen yabancı

dil eksikliği sorununa yönelik, dil kurslarının sayısının artırılması ve bu kurslara katılımın kursiyerlere ağır külfetler getirmemesi gerektiği düşünülmelidir.

- Toplumda, bireylerin, her açıdan kendini yetiştirmiş, gelişime ve değişime açık, kendini yenileyebilen ve hayatının her döneminde toplumsal rolünü üstlenen bireyler olmasında Halk Eğitim Merkezlerinin rolü çok büyüktür. Bu kurumlarda görev alan yöneticilerin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlilik algıları, kurumlarında eğitim alma fırsatı bulmuş bireylere bu konuda olumlu rol model olma açısından önem arz etmektedir. Bu gerekçeler ile kurum müdürleri seçilirken yaşam boyu Öğrenme konusunda daha üst düzeyde algısı bulunan kişilere öncelik verilebilir.
- Hayat boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanması için sürekli bir yükümlülük olup öğrenme süreçlerine ait, değişen ekonomi ve toplumların taleplerine cevap veren bir kavramdır. Sosyal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarına, yaşa, cinsiyete veya sosyal ve ekonomik statüye bakılmaksızın aktif katılım gösterebilen bireylerin toplumda yer almasını amaçlamaktadır. Bu bilgiler ışığında toplumdaki hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılıma oranını artırmak ve bu sayede de yaşam boyu öğrenme algı düzeyini arttırmak amacıyla çeşitli yerlerde çalışan işçi ve işverenlere, ilgilerini çekebilecek bir eğitimin, onların ortamlarında verilmesi farkındalık oluşturması açısından düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D. N. (2007). Lifelong Learning Skills and Attributes: The Perceptions of Australian Secondary School Teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *MEB Millî Eğitim Dergisi* 155-156. Erişim tarihi: 31.12.2015 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 20(100), 15-29.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okur Yazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. Keynote Speech. In *8th International Educational Technology Conference*: 11-15.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni *Bilig* kış 2013 / Sayı 64: 23-48
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. (6. Baskı), Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Arsal, Z. (2011). Lifelong Learning Tendencies of the Prospective Teachers in the Bologna Process in Turkey. *ATTE Annual Conference 2011: Teachers' Life-Cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional*, Latvia University, Riga 496-509
- Aspin, D. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1): 2-19.
- Aspin, D. ve Chapman, J. D. (2001). Lifelong Learning: Concepts, Theories and Values. Paper Presented at *SCUTREA, 31st Annual Conference*, 3-5 July 2001, University of East London.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, 30(2), 139-173

- Bahat, İ. (2013). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi. 1997 ISBN: 6055183400.
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bauer, R. K. (1989). An Evaluation of Communicative Skills as Enrichment Programs Taught in The Military Police Officer Basic Source. *Dissertation Abstracts International Section a Humanities and Social Sciences* 50 (5-A) 1194.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. V(II). 113-117
- Bilir, M. (2009). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. *Yetişkin Eğitimi*. A. Yıldız ve M. Uysal (Editörler). s.25-85. Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Bilge, H. ve Bal, V. (2012). Girişimcilik Eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2012/2, Sayı:16
- Black, K. A. (2000). Gender Differences in Adolescents' Behavior During Conflict Resolution Tasks With Best Friends. *Adolescence*, 35(139), 499-512.
- Bruce, C. (1997). *Seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Canning, M. (2003). *Lifelong Learning Workshop in Bratislava*. World Bank
- Chapman, J. D., Gaff, J., Toomey, R. ve Aspin, D. (2005). Policy on Lifelong Learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2): 99-122.
- Coffland, D. A. (2000). Factors Related to Teacher Use of Technology in Secondary Geometry Instruction. *Proceedings of Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1(3), 1048-1053.

- Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels.
http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf Erişim Tarihi: 31.12.2015
- Coşkun – Diker, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 42: 108 - 120
- Cotton, K. (1998). *From High School Student to Lifelong Learner Your Route to Independence*. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory
- Çam, S. (1996). *İletişim Becerileri Eğitimi Programı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs 2010. Fırat Üniversitesi Bildiriler Kitabı, Elazığ, 509-512.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134.
- Demir, İ. (2011). *Hayatboyu Öğrenme Programının İnsan Kaynaklarının Mesleki Sosyal Gelişimine, Yabancı Dil Gelişimine, İstihdamına ve Yeterliliklerin Tanınmasına Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demiralay, R. ve Karadeniz ř. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme için Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Dickson, D. A. (1989). Interpersonal Communication in the Health Professions: A Focus on Training, *Counseling Psychology Quarterly*, 2(3), 345-366.

- Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1995
- Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Doğaner, M. ve Altunoğlu, A. E. (2010). Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* Cilt 2, Sayı 2, 103-110, ISSN: 1309 -8039
- Dünya Bankası (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington: Word Bank Publications.
- EC (Avrupa Komisyonu) (2003). Directorate-General for Education and Culture. *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report On The Follow-Up To The Council Resolution of 2002 EU And EFTA/EEA Countries*. Brussels/Belgium:
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12570270057A048/\\$file/ENL_LLL_synthesis_acc_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12570270057A048/$file/ENL_LLL_synthesis_acc_03_EN.pdf) Erişim Tarihi: 31.12.2015
- EC (Avrupa Komisyonu) (2007). Directorate-General for Education and Culture. *Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework*, Brussels, Belgium, EC Lifelong Learning Programme.
<http://bookshop.europa.eu/en/key-competences-for-lifelong-learning-pbNC7807312/?CatalogCategoryID=u9oKABstIEwAAAEjboUY4e5K> Erişim Tarihi: 31.12.2015
- EC (2001). *The Concrete Future Objectives of Education Systems*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52001DC0059> Erişim Tarihi: 31.12.2015

- EC (Avrupa Komisyonu) (2008). Directorate-General for Education and Culture. Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, <http://bookshop.europa.eu/en/progress-towards-the-lisbon-objectives-in-education-and-training-pbNC3008516/?CatalogCategoryID=u9oKABstIEwAAAEjboUY4e5K>, Erişim Tarihi: 31.12.2015
- EPEC (European Parliament and European Council), (2000). Presidency Conclusions-Lisbon European Council, 23-24th March. Brussels. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm Erişim Tarihi: 31.12.2015
- Erçelik, S. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 4, 803-834.
- Eurostat (2015). Lifelong Learning. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?pcode=tsdsc440&language=en>, Erişim Tarihi: 25 Kasım 2015.
- Eurydice (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The EURYDICE*, Survey, March. London, UK: EURYDICE.
- Faure, E. (1972). Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: Unesco, London: Harrap, p. 35-39.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim* 2013, Cilt 38, Sayı 170, 237-252.
- Görmez, İ. (1998). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Problem Çözme ve Araştırma Üzerine Bir Çalışma İstatistiksel Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Gözübüyük - Tamer, M. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi:, Avrupa ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bildiri: 6 Ekim 2011 Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

- Griffin, C. (1999). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education* 18 (6): 431-452.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavamı ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık, 2012) ss. 34-48.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksel Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2):309 -325.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliği, Enformasyon Okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği dergisi*, 14(2), 176-187.
- Güven, A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 1: 13 22.
- Hake, B. (2005). *AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol*. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay.
- HBOGM. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, <http://www.hbogm.meb.gov.tr> (31,12,2015)
- Hodges, B., Turnbull, J., Cohen, R. (1996). Evaluating Communication Skills in the Objective Structured Clinical Examination Format: Reliability and Generalizability. *Medical Education*, 30(1), 38-43.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ISSN: 1308-9196 Yıl: 5, Sayı: 9

- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* Ağustos 2013 Cilt:2 Sayı:3 Makale No: 04, 26-35, ISSN: 2146-9199
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı ile Problem Çözme Tutumu Arasında İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, year: 2014, vol: 47, issue: 1, 81-102
- Keenan, F. ve Brady, D. (2002). *Careers, News Analysis How Soft-Touch Ceos Get Hard Results*. Retrieved March 25, 2002 from *Business Week Online*.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 08, 79-87, ISSN: 2146-9199.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri *International Journal of Social Science* Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2940> Number: 35 , p. 187-198, Summer I 2015
- Knapper, C. K. ve Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. (3rd ed.) London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Korkut, F. (1996). Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından İletişim Becerilerini Değerlendirmeleri. 3. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, (ss.11-20). 15-16 Nisan 1996, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Korkut, F. (1997). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmeleri. *IV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildirileri 4*. (ss.208-218). 10-12 Eylül 1997, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2005), 143-149

- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı - Şahin, S. ve Aydoğan - Yenmez, A. (2014). Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2014) 185-213
- Köksal, N. ve Göçmen, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerini Destekleyici Üniversite Olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 35 (Ocak 2014/I), 85-98
- Köselci, N. (2012). *Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Mesleki Beceri Kazanımı Uluslararası Eğilimler*, İstanbul: Yelken Basım, ISBN 978-605-4348-28-2
- Kruijver, I. P. M., Kerkstra, A., Francke, A. L. (2000). Evaluation of Communication Training Programs in Nursing Care: *A Review of The Literature Patient Education and Counseling*, 39 (1), 129-145.
- Laal, M. (2011). Lifelong Learning: What Does It Mean?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28 (2011) 470 – 474
- McEwen, T. (1999). Communication Training in Corporate Settings: Lessons and Opportunities for the Academe. *Mid-American Journal of Business*, 12(1), 49-58.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi. Ankara: MEB
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2009). Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Ankara: Yüksek Planlama Kurulu
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2014). Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Ankara: Yüksek Planlama Kurulu
- MEB Şura (2014). 19. Milli Eğitim Şurası Kararları. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> (31.12.2015)
- Morgan - Klein, B. ve Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Oxon: Routledge

- OECD. (1973). *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD Publications.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış-2015 Cilt:14 Sayı:52 (001-011)
- Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl – 3, S. 6, 1-16, ISSN: 1308 - 6219
- Özgür, B. (2008). Kamuda Yönetici Performansının Bütüncül Değerlendirmesi(Yeni Bir Model Önerisi), *Maliye Dergisi* Sayı 154, 38-51.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı, *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Antalya (Turkey), 27-30 March 2008. [Conference paper]
- Reed, V. A., McLeod, K., McAllister, L. (1999). Importance of Selected Communication Skills for Talking with Peers and Teachers: Adolescent' Opinions. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 30(1), 32-49.
- Richardson, P. L. (1978). *Lifelong Learning and Public Policy*. Washington D.C: U.S.Government Printing Office.
- Roter, D., Rosnbaum, J., de Negri, B. (1998). The Effects of A Continuinig Medical Education Programme in Interpersonal Communication Skills on Doctor Practice and Patient Satisfaction in Trinidad and Tobago. *Medical Education*, 32(2) , 181-189.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl: 2001, Sayı 14, Sayfa: 121-134
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Sellick, K. J. (1991). Nurses' Interpersonal Behaviors and the Development of Helping Skills. *International Journal of Nursing Studies*, 28(1), 3-11.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / 2011 Cilt: 1, Sayı: 1*, 69-69.
- Serin, O. (2001). *Lisans ve Lisansüstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Fen ve Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smethurst, R. (1995). Education: A Public or Private Good? *RSA Journal* 143: 33-45
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 201-210
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar - Yelken, T. (2010). Key Competences for Lifelong Learning: The Case of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*. 5(10), 545-55.
- Taylor, S. (2000). Strategies for Success: Polishing Your Personal Skills. *Career World*, 28(6), 20-21.
- Titmus, C. J. (1999). Concepts and Practices of Education and Adult Education: Obstacles to Lifelong Education and Lifelong Learning?. *International Journal of Lifelong Education* 18 (5): 343-354.
- Titrek, O. ve Poyraz, H. (2013). Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 2, No: 2, 69-91.
- TUIK. (2014). *Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/13*. Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara: ISSN 1300 – 1027

- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 5, No:1, 87-98.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The Study of Validity And Reliability. *H. U. Journal of Education* 41: 449-460.
- Üngan, T. N. (2001). *Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalman, M. ve Hamidi, N. B. (2014). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8 Summer 2014, p. 853-863.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Yavuz - Konokman, G. ve Yanpar - Yelken, T. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 267-281.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezleri*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3): 3-14.
- YOUTHPASS (2012). *Youthpass Klavuzu*, T.C Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara: ISBN 978-605-5268-03-9

EKLER

EK-1 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği ve Demografik Bilgiler Anketi

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Algısı

Değerli Yönetici "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Yaygın Eğitim Kurumu Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Algısı" konulu araştırma için görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Yaygın Eğitim Kurumu Müdürlerinin bu konulardaki düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ankette yer alan ifadelerin, sizin için ne ölçüde uygun olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Aşağıda belirtilen sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır.

Desteğiniz için TEŞEKKÜR EDER çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

* Gerekli

Görev Yaptığınız İl *

Görev Yaptığınız İlçe

Lisans Mezuniyet Fakülte *

Lisans Mezuniyet Bölümü *

Yaşınız *

- 25 ve altı
 26 - 35
 36 - 45
 46 - 55
 55 ve üstü

Meb Personeli Olarak Çalışma Yılıınız *

- 0 - 5
 6 - 10
 11 - 15
 16 - 20
 21 ve üstü

Yaygın Eğitim Kurumu Müdürlük Süreniz (Yıl Olarak) *

- 1 veya daha az
 2 - 4
 5 - 7
 8 - 10
 11 ve üzeri

Medeni Durumunuz *

- Evli
 Bekar

Cinsiyetiniz *

- Erkek
 Kız

Eğitim Durumunuz *

- Lisans
 Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans
 Eğitim Bilimleri Tezsiz Yüksek Lisans
 Diğer Tezli Yüksek Lisans
 Diğer Tezsiz Yüksek Lisans
 Doktora

Müdürlük Yaptığınız Kurumun Okula Takviye Kurslar Hariç Kurs Sayısı (Güncel Tarih İtibariyle)

(Cevabınız yasal sorumluluk taşımamakla birlikte gerçeğe en yakın veriyi paylaşmanız araştırmamızın güvenilirliğini artıracaktır)

Müdürlük Yaptığınız Kurumun Okul Takviye Kursiyerleri Hariç Kursiyer Sayısı (Güncel Tarih İtibariyle)

(Cevabınız yasal sorumluluk taşımamakla birlikte gerçeğe en yakın veriyi paylaşmanız araştırmamızın güvenilirliğini artıracaktır)

Okul Dışı Kurs Yeri Sayısı (Güncel Tarih İtibariyle)

(Cevabınız yasal sorumluluk taşımamakla birlikte gerçeğe en yakın veriyi paylaşmanız araştırmamızın güvenilirliğini artıracaktır)

En Yüksek Dil Notunuz (ÜDS - KPDS - YDS) *

- Yok
 0 - 29
 30 - 49
 50 - 59
 60 - 69
 70 - 79
 80 - 89
 90 - 100

Teknolojiyi kullanma düzeyiniz *

- Çok Yüksek
 Ortalamanın Biraz Üstü
 Orta
 Ortalamanın Biraz altı
 Çok Düşük

*

	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
Duygularımı ve düşüncelerimi Türkçe olarak etkin bir biçimde ifade edebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Türkçenin tüm olanaklarını (sözcükler, cümle kuruluşları, deyimler, benzetmeler vb.) etkili ve özgün bir şekilde kullanabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konferans, seminer, toplantılarda Türkçeyi akıcı ve etkileyici kullanabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yabancı bir dilde makale yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konferans, seminer, toplantılarda yabancı dili etkileyici ve akıcı biçimde kullanabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildiğim yabancı dilde yazılmış makaleleri rahatlıkla anlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildiğim yabancı dilde bildiri sunabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildiğim yabancı dildeki yayınları (makale, TV programları, vb...) takip edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildiğim yabancı dilde ders anlatabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için mantıksal düşünebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemleri çözmek için gözlem yapabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları önerebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Problemleri çözmek için farklı kaynaklardan veri toplayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elde ettiğim veriler doğrultusunda geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemlerin çözümü için elde ettiğim verileri farklı biçimlerde (Formüller, modeller, grafikler, tablolar vb.) gösterebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleki çalışmalarım için gerekli olan bilgiye internetten kolaylıkla ulaşabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İnternette kolaylıkla kaynak indirebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleki çalışmalarım için kütüphanedeki veri tabanlarını kullanabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İnternette bilgi edinmek için arama motorlarını kullanabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elektronik kaynakları (elektronik dergiler, makaleler vb) tarayabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenmek için zaman yaratabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenmek için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Her türlü konuyu rahatlıkla kendi başıma öğrenebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenme zorluğu yaşadığımda bu sorunu kolaylıkla çözebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Her zaman daha fazlasını öğrenmeye çalışırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosyal sorumluluk projelerine katılabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sosyal sorumluluk projelerine katılabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toplumda meydana gelen sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Düşüncelerimi kolaylıkla uygulayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alana katkı getirecek projeler önerebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeni fikirler önermekten çekinmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeniliklere açık olmam nedeniyle herhangi bir işi kolaylıkla başarabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları kullanabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Farklı kültürlere değer verebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Farklı kültürlerin özelliklerini inceleyebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kültürel farklılıkları takdir edebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Farklı bir kültürde bireysel kimliğimi koruyabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanatsal faaliyetlere katılabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toplumlara ait sanatsal ürünlere (müzik, resim, edebiyet, görsel sanatlar vb.) ilişkin düşüncelerimi ifade edebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çeşitli topluluklara (Tiyatro grubu, dans grubu, resim grubu, dernekler, vb.) katılabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Gönder](#)

EK - 2 Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 26879895/605.99/1258752

04/02/2015

Konu: Anket Uygulama İzni

SAYIN MUHAMMED ALİ ÖZKORKMAZ
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yaşam Boyu Öğrenme Programı

İlgi: 02.02.2015 tarih ve 1135996 sayılı yazı

İlgi yazınızda Genel Müdürlüğümüze bağlı yaygın eğitim kurumlarında "Yaygın Eğitim Kurumu Müdürleri Yaşam Boyu Yeterlik Algısı" konulu tez çalışmanız için kurum müdürlerine yönelik anket uygulamak isteğiniz belirtilmiş ve yazınız ekinde uygulamak istediğiniz anketler tarafınızdan sunulmuştur.

Başvurunuz değerlendirilmiş, anketler incelenmiş ek'teki anketlerin kurumlarımızda uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Dr. İsmail DEMİR
Daire Başkanı V.

Emniyet Mh. Boğaziçi Sk. No:23 06500 Teknikokullar/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: asbeyhan@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Aysel Saadet BEYHAN
Tel: (0 312) 212 68 80
Faks: (0 312) 212 99 58

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 695c-1acd-30a3-bf99-c29a kodu ile teyit edilebilir.

EK-3 Anket Kullanım İzni

RE: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği

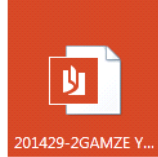
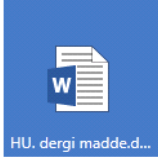
↑ ↓ ×



gamze yavuz (yavuz.gamze@hotmail.com) Add to contacts 11/30/14 Documents
To: M.Ali ÖZKORKMAZ

2 attachments (total 437.4 KB)

Outlook.com Active View



Download all as zip Save all to OneDrive

Sayın Hocam,
Ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek geliştirme çalışmasını ve maddeleri ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Gamze YAVUZ KONOKMAN
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yenisehir Kampusu

From: maliozk@hotmail.com
To: yavuz.gamze@hotmail.com
Subject: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği
Date: Sat, 22 Nov 2014 18:23:10 +0000

Sayın Hocam Merhaba

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Halk Eğitim müdürleri örnekleminde bir tez çalışması yapmayı planlamaktayız. Tez çalışmam da kullanmak üzere Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN ve tarafınızca geliştirilen "Yaşam Boyu Yeterlik Algısı Ölçeği" ni yayın etik kurallarına dikkat etmek şartıyla kullanmak üzere göndermenizi arz ediyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar.

M.Ali ÖZKORKMAZ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Öğrencisi

maliozk@hotmail.com

0507 656 9180

DANIŞMAN _____ :

Doç.Dr.Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Başkanı

otitrekg@gmail.com

ÖZGEÇMİŞ

Muhammed Ali ÖZKORKMAZ 1984 yılında Kilis'te doğdu. İlkokulunu İskenderun Demir Çelik ilkokulunda tamamladı. Ortaokul ve liseyi İskenderun Demir Çelik Anadolu Lisesinde okudu. Üniversiteyi Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Kocaeli'de Başiskele Vezirçiftliği Ortaokulu, Başiskele İmam Hatip Ortaokulu ve Kartepe Arslanbey Ortaokulunda matematik öğretmeni olarak çalıştı. Halen bu görevine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.