



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

Yelkin Diker Coşkun

Doktora Tezi

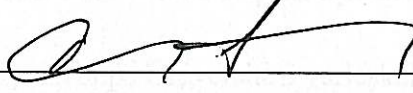
Ankara, 2009

## KABUL VE ONAY

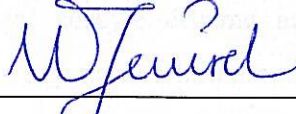
Yelkin Diker Coşkun tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ” başlıklı bu çalışma, 21.10.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



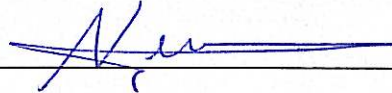
Prof. Dr. Özcan Demirel (Başkan)



Prof. Dr. Nuray Senemoğlu



Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Neşe Tertemiz



Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan Çakın

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.10.2009



Yelkin Diker Coşkun

## TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmamda rehberliğini çalışma süresi boyunca sürdüren ve bilim insanı kimliği kazanmamda büyük emeği geçen Prof. Dr. Yaşar BAYKUL'a teşekkürü bir borç bilirim. Umarım ileriki yıllarda kendisinden edindiğim öğretilere yakışır bir yaşam sürerim.

Çalışmam süresince beni yönlendiren, araştırmanın kapsamlı ve kalıcı olması için teşvik eden danışmanım Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL'e içtenlikle teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e, Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya ve jürideki değerli katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ'e,

Varlığından güç aldığım aileme, gönül desteğini aldığım tüm dostlarıma,

Doktora çalışması süresince beni destekleyen, duygu ve düşünce dünyamı paylaşan, anlayış ve ilgisini eksik etmeyen eşim Önder'e teşekkür ederim.

## ÖZET

DİKER, C. Yelkin. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara, 2009.

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisinin ortaya konmasıdır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evreni Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden; sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve her iki üniversitede bulunan fakülte ve bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"nden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi, Pearson korelasyon katsayısı istatistikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın temel sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur.
2. Araştırma kapsamında yer alan Marmara ve Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanları arasında Marmara Üniversitesi lehine farklılık bulunmuştur.
3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.
5. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları fakültelere göre farklılık göstermektedir. En puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur.

6. Üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin ölçek puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur. En yüksek ölçek puan ortalamasına sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahip iken, en düşük ölçek puan ortalamasına eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahiptir.
7. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek bulunmuştur.
8. Üniversite öğrencilerinin gelir düzeyine göre ölçek puanları değişmektedir. Buna göre gelir düzeyi “orta” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksektir. Gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur.
9. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre ölçek puanları farklılık göstermektedir. Buna göre akademik başarı olarak kendisini “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.
10. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma isteklerine göre ölçek puanları değişmektedir. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.
11. Üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançları ile ölçekten aldıkları puanlar değişim göstermektedir. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek puana sahip bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Sürekli Öğrenme, Meraklılık, Öğrenmeyi Düzenleme, Yüksek Öğretim

## ABSTRACT

DIKER, C. Yelkin. Investigation of life long learning tendency of undergraduate students' in terms of some variables. Ph.D. Dissertation, Ankara, 2009.

The main purpose of this study is to identify undergraduate students' tendencies on lifelong learning and to investigate the relationships between this tendency and various variables such as university, grade, faculty, gender, choice of subject in classification of items in university entrance exam, language of instruction, perception of academic achievement, willingness for graduate studies, and beliefs of achievement in future career. This is a descriptive study, the population of which consists of 1545 undergraduate freshman students and senior grade of Marmara and Yeditepe University. The sample of the study represented various programs of universities such as health sciences, pure science, social sciences and fine arts. The data were obtained through "Life Long Learning Scale" developed by the researcher. Descriptive statistics (mean, standard deviation), t-test, one way ANOVA, Scheffe test, and Pearson correlation quotient statistics were used in the analyses of data depending on the requirements of the study.

Some of the basic findings of the study can be outlined as follows:

1. It was found that the scores of the students who participated in this study got lower scores in Life Long Learning Tendency Scale than the average score of this scale. In other words, it is concluded that students had low life long learning tendency.
2. There was a significant difference between the scores of Life Long Learning Tendency Scale of the students in Marmara and Yeditepe University in favor of Marmara University.
3. No significant difference was found between the scores of Life Long Learning Tendency Scale of the students of each grade.
4. There was a significant difference between the two genders in terms of their life long learning tendency. Female students' scores were significantly higher than those of male students.
5. Significant difference was found between the scores of the students of each faculty. The students in Faculty of Fine Arts had the highest score, while in Faculty of Economics and Administrative Sciences the lowest score.

6. Significant difference was found between the scores of the students who chose different subjects in classification of items in university entrance exam. The students who chose to answer verbal items got the highest score, while the students who chose to answer verbal and quantitative items in equal rates got the lowest score.
7. There was a significant difference between the scores of Life Long Learning Tendency Scale of the students instructed in different languages. The students who were instructed in Turkish had higher scores than the students who were instructed in other languages (English, French, German).
8. There was a significant difference between the scores of the students of different income level. The students with medium income got the highest scores, while the students with high income got the lowest scores.
9. Significant difference was found between the scores of the students of different levels of perception of academic achievement. The students whose perception of academic achievement was “high” or “very high” had higher scores than the others.
10. There was a significant difference between the students who were willing to pursue graduate studies and the students who were not in terms of their life long learning. The students who were willing to go on with their graduate studies had higher scores than others.
11. There was a significant difference between the scores of Life Long Learning Tendency Scale of the students and their beliefs regarding their future career success. The students who believe that they will be successful in their future career had higher scores than others.

**Key words:** Lifelong Learning, Continuing Learning, Curiosity, Self Regulation, Higher Education



## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	i
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>BÖLÜM I</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1 Problem Durumu</b> .....	1
1.1.1.Yaşam Boyu Öğrenme.....	4
1.1.2.Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler .....	14
1.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	19
1.1.4. Bilgi Toplumu Ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyacı.....	20
1. 1.4.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	24
1.1.5.Yaşam Boyu Öğrenme Yolları .....	27
1.1.5.1.Uzaktan Eğitim .....	28
1.1.5.2. Yaygın Eğitim (Halk Eğitimi).....	30
1.1.5.3. Yetişkin Eğitimi.....	31
1.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri.....	33
1.1.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Kişilerin Özellikleri.....	41
1.1.6.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Değerlendirilmesi.....	44
1.1.7. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sorunlar.....	45
1.1.8. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme .....	49
1.1.9. Yaşam Boyu Öğrenmenin Psikolojik Temelleri.....	52
1.1.9.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Motivasyon.....	54
1.1.9.2. Yaşam Boyu Öğrenmede Sebat.....	59
1.1.9.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Meraklılık .....	63
1.1.9.4. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Düzenleme .....	69
1.1.10. Bilgi Çağında Üniversite, Kariyer Geliştirme ve Yaşam Boyu Öğrenme ....	78
1.1.11. Yüksek Öğretim Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Temelinde Yeniden Yapılandırılması .....	86

<b>1.2.Araştırmanın önemi</b> .....	93
<b>1.3. Problem cümlesi</b> .....	94
1.3.1.Alt problemler .....	94
<b>1.4. Sayıtlar</b> .....	95
<b>1.5. Sınırlılıklar</b> .....	95
<b>1.6. Tanımlar</b> .....	95
<b>BÖLÜM II</b> .....	97
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	97
2.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar .....	97
2.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar .....	108
<b>BÖLÜM III</b> .....	117
<b>YÖNTEM</b> .....	117
3.1. Araştırmanın yöntemi .....	118
3.2. Çalışma Grubu .....	118
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	119
3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	119
3.3.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Geçerliği .....	120
3.3.1.2. Kapsam Geçerliği Çalışması .....	120
3.3.1.3. Meraklılık Ölçeği Uyarlama Çalışması .....	121
3.3.1.4. Yapı Geçerliği .....	126
3.3.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması .....	131
3.4. Uygulama .....	135
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	135
<b>BÖLÜM IV</b> .....	137
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	137
<b>4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum</b> .....	137
4.1.1. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular .....	137
4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum .....	140
<b>4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum</b> .....	142
4.2.1. Üniversitelere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	142
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu .....	145

<b>4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum</b> .....	148
4.3.1. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	148
4.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu .....	149
<b>4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum</b> .....	<b>151</b>
4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	151
4.4.1.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	152
4.4.1.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu .....	155
4.4.2. Fakülteleere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	157
4.4.2.1. Fakülteleere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	157
4.4.2.2. Fakülteleere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu .....	161
4.4.3. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	164
4.4.3.1. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	164
4.4.3.2. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu .....	167
4.4.4. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	168
4.4.4.1. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	168
4.4.4.2. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu .....	171
4.4.5. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve	

Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	175
4.4.5.1. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	176
4.4.5.2. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu .....	178
4.4.6. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	180
4.4.6.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	180
4.4.6.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum .....	183
4.4.7. Üniversite Öğrencilerinin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum ....	185
4.4.7.1. Öğrencilerin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	185
4.4.7.2. Öğrencilerin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum .....	188
4.4.8 Üniversite Öğrencilerinin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum ...	188
4.4.8.1 Üniversite Öğrencilerinin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	189
4.4.8.2. Üniversite Öğrencilerinin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum.....	191
<b>BÖLÜM V</b> .....	193
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	193
5.1. Araştırma Sonuçları .....	193
5.2. Öneriler .....	196
5.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler .....	196
5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	200
<b>KAYNAKÇA</b> .....	202

EKLER ..... 221

EK-1: Öğrenci Görüşleri

EK-2: Meraklılık Ölçeği.

EK-3: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Ölçeği.

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Yaşam Boyu Öğrenme Programı.....	6
Tablo 1.2. Öğrenme gücünün yedi bileşeni.....	36
Tablo 1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğretimi.....	39
Tablo 1.4. Değerlendirmede Kullanılacak Öğrenmeyi Öğrenme Özellikleri.....	45
Tablo 1.5. Meraklılık kavramının yıllarla göre farklılaşan tanımları.....	65
Tablo 1.6. Öz Düzenlemeli Öğrenme Çalışmaları İçin Kavramsal Çerçeve.....	72
Tablo 1.7. Etkili-Etkisiz öz düzenlemeli öğrenen özellikleri.....	76
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Üniversite, Alan Ve Bölümlerine Göre Dağılımı.....	118
Tablo 3.2. Meraklılık Ölçeği Türkçe ve İngilizce Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.....	123
Tablo 3.3. KMO and Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu.....	123
Tablo 3.4. Meraklılık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 3.5. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Ve Meraklılık Ölçeği Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.....	126
Tablo 3.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Meraklılık Alt Boyutu Ve Meraklılık Ölçeği Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.....	127
Tablo 3. 7. Ön deneme çalışma yapılan fakülteler ve üniversiteler.....	127
Tablo 3.8. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	128
Tablo 3.9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 3.10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 3.11. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları.....	133
Tablo 4.1. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	137
Tablo 4.2. Öğrencilerin “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”ne Verdikleri Yanıtların Dağılımı.....	138
Tablo 4.3. Üniversiteye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	143

Tablo 4.4. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	144
Tablo 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	148
Tablo 4.6. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	152
Tablo 4.7 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	153
Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	154
Tablo 4.9. Fakültelere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	157
Tablo 4.10. Fakültelere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	158
Tablo 4.11. Fakültelere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	159
Tablo 4.12. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	164
Tablo 4.13. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	165
Tablo 4.14. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	166

Tablo 4.15. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	168
Tablo 4.16. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	169
Tablo 4.17. Öğrenim Diline Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonucu.....	170
Tablo 4.18. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	176
Tablo 4.19. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	177
Tablo 4.20. Gelir Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	177
Tablo 4.21. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	180
Tablo 4.22. Öğrencilerin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	181
Tablo 4.23. Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklar.....	182
Tablo 4.24. Öğrencilerin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	185



Tablo 4.25. Lisansüstü Çalışma Yapma İsteklerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	186
Tablo 4.26. Lisansüstü Çalışma İsteklerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklar.....	187
Tablo 4.27. Öğrencilerin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	189
Tablo 4.28. Öğrencilerin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	190
Tablo 4.29. Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklar.....	190

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1.1. Yaşam boyu öğrenme yolları.....	27
Şekil 1.2. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen olgu ve etkinlikler.....	43
Şekil 1.3. Motivasyonel Beklenti Değer Modeli.....	57
Şekil 1.4. Dweck'in Hedef Yönelimli Öğrenme Modeli.....	62
Şekil 1.5. Sosyal bilişsel beklenti-değer modeli.....	73
Şekil 1.6. Öz düzenleme aşamaları.....	75
Şekil 1.7. Üniversitede öğretim süreçleri ve öğrenme kaynakları.....	86
Şekil 3.1. Araştırma İzlencesi .....	117
Şekil 3.2. Ölçme aracına ait özdeğer grafiği.....	130
Şekil 3.3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği nihai maddelere göre boyutları.....	134

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 1.1 Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılla geçen yüzyılı bilgi oluşturma, edinme ve paylaşma açılarından karşılaştırdığımızda inanılmayacak değişimler yaşandığı görülmektedir. Bu değişim sonucunda içinde bulunduğumuz çağ “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır. “Bilgi en üstün ekonomik kaynağa, hammaddeden daha önemli ve çoğu zaman da paradan da daha önemli bir kaynağa dönüşmüş bulunmaktadır. Bir ekonomik çıktı sayılan enformasyon ve bilgi artık otomobillerden, petrolden, çelikten ya da sanayi çağının herhangi bir ürününden daha önemlidir” (Ata, 2006: 4). Bilginin genişliği ve derinliği internet gibi teknolojik kolaylıklarla fazlalaşmıştır. Sözüne bu ettiğimiz değişimin toplumun ihtiyaç duyduğu insana etkileri kaçınılmazdır. Bu nedenle günümüzde hemen her öğrenci okul dışında bir kursa gitmekte, birçok yetişkin farklı bilgi ve becerilere yönelik kurslara, sertifika programlarına dâhil olmaktadır. Böylece eğitim ve öğrenme kavramları sadece eğitimcilerin ilgilendiği konular olmaktan çıkmış ve toplumun genelini her zamankinden daha çok ilgilendirir hale gelmiştir.

Bu noktada bazı sorular ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- Öğrenen kişinin becerilerini geliştirecek özerk öğrenme ortamlarını (sürekli, teşvik edici, kaynakların bol olduğu) nasıl yaratırız?
- Bilişsel ve psikolojik koşulların öğrenen başarısının ve kişisel öğrenen özerkliğinin gelişimini sağlayacak yaşam boyu öğrenmeyi geliştirici ortamları nasıl yaratabiliriz? (Derrick, 2003:11).

Bu ve benzer sorular beraberinde yeni bir eğitim anlayışını, felsefesini de getirmektedir. Sürekli bilginin değişimi sürekli öğrenmeyi gerektirmekte ve “öğrenmeyi öğrenme” çağımızın önemli bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır.

“Tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmeleri için, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gereklidir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır” (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Küreselleşmenin oluşturduğu yeni dünya düzeninde; yeni arayışlar ve yapılanma süreci başlamıştır. Bu hızlı değişim ve gelişim sürecinin iş alanlarına ve mesleklere yansımalarının gereği olarak, eğitimdeki klasik anlayış yerini, yeni teknolojilere göre program geliştirme yaklaşımına bırakmıştır. Bu nedenle, en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimde niteliği artırma arayışı içine girmişlerdir. Demirel (2009:2) yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini şöyle özetler:

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

Bireyin gelişiminde en bilinen izlenice eğitimidir. Günümüze dek eğitim kavramı ise eğitimciler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. En genel tanımıyla eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı olarak değişme

meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979). Ülkemizde yaygın olarak kabul gören bu tanım da yaşam boyu öğrenme kavramının en önemli öğelerinden biri olan öğrenen özerkliğine (*autonomous learning*) de vurgu yapmaktadır. Günümüzde ilk, orta ve yüksek dereceli öğretim kurumlarında öğrencilere kazandırılmak istenen tutumlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Bir anlamda eğitim sistemimizin bu olguyu temele alarak şekillendirilmekte olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu süreç tüm öğrenme faaliyetlerine ışık tutacak biçimde yetişek tasarımı açısından daha detaylı biçimde incelenmelidir. Ertürk (1979:14) yetişek geliştirecek eğitimcilerin cevap arayacakları temel soruları sıralamış ve bu sorulara yanıt verilebileceği ölçüde verimli eğitim yaşantıları düzenlenebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenmenin program geliştirme alanına özgü yöntemlerle incelenmesi ve geçerli eğitim yaşantılarının saptanmasına, düzenlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece yeni geliştirilecek programlar daha verimli hale getirilebilecektir. Program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004:5). Bu noktada herhangi bir eğitim programının tüm bileşenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre nasıl şekillendirileceği de önem kazanmaktadır. Bir programın geliştirilme sürecinde ilk adım ihtiyaç belirleme sürecidir. İhtiyaç saptama sürecinde birey, toplum ve konu alanı bir laboratuvar görevi görür. Bu alanlara yönelik araştırma-inceleme süreci sonunda sağlıklı ve güvenilir biçimde ihtiyaçların neler olduğu belirlenebilir. Yaşam boyu öğrenmenin en temel gereklilik olduğu bu süreçte programların bu ihtiyaca yönelik düzenlenmesi gerekmektedir. İhtiyaç saptamanın etkili biçimde yürütülmesinde varolan durumun ortaya konması önem taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin güncel bir ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Ancak ülkemizde var olan durumun ne olduğunun saptanması öncelikli bir çalışma olarak görülmelidir. Özellikle üniversite eğitiminde yaşam boyu öğrenmenin nasıl yer aldığı belirlenmesi gerekmektedir. Derrick (2003:11) üniversite öğrencilerinin yeni öğretim olanakları (uzaktan öğretim vb) sayesinde yeni becerilerini ortaya çıkarabildiğini ancak bazı yetersizliklerini de gösterdiğini dile getirmektedir. Bu yetersizlikler; öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin eksik olması ve özerk öğrenen olmamalarından kaynaklanmaktadır. Sözü edilen yetersizliklerin sadece öğretim görevlisi, ders kitabı ya da programdan kaynaklanmadığını, başarı için gerekli

olan bilgi ve beceri gibi öğrenenin sahip olduğu psikolojik bileşenlerinin incelenmesi ve geleneksel anlamda “başarılı” olmanın özellikle yaşam boyu öğrenmede yeterli olamayacağını açıklamaktadır. Geleneksel sınıf ortamında öğrenen ve başarılı olan bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde başarılı olamayabileceğini belirtmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme amacına yönelik eğitim programlarının geliştirilmesinde ve düzenlenmesinde yeni gereksinim ve arayışların olabileceğini göstermektedir.

### 1.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Günümüzde yaşam boyu öğrenme, eğitim politikalarının yönlendiricisi çağdaş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olgunun her yönüyle incelenmesi için öncelikle kavramsal olarak tanımlanması ve kavramdan ne anlaşıldığı ve neler atfedildiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin terminolojisi ve tanımı çeşitli sistemler içinde ve sosyal, psikolojik ve ekonomik etkilerle değişmelere uğramıştır. Bu değişimler temelinde yaşam boyu öğrenme olgusunun genel çerçevesi çizilebilmektedir. “Genel olarak yaşam boyu eğitim/öğrenme uygulamaları olarak anılan eğitim yaşantılarının hemen hepsinin yetişkin eğitimi etkinlikleri olmasının nedeni de yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramları arasındaki ayrım çizgilerinin belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Oysa ki yaşam boyu eğitim/öğrenme tartışmalarının geldiği aşamada görülmektedir ki kavram, eğitim sistemlerinin tüm düzeylerinde bir yeniden yapılanmayı kapsayan, “beşikten mezara kadar” biçiminde özetlenen daha geniş bir içeriğe sahiptir ve bu kavram yetişkin eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasını ve geliştirilmesini kapsamakla birlikte buna indirgenemez” (Bağcı, 2007:2).

Yaşam boyu öğrenme kavramı öncelikle Avrupa’nın ekonomi ve siyaset dışında eğitim, kültür ve diğer alanlarda iletişimini ve koordinasyonunu arttırmak için bir araç olarak düşünülmüş ve bir program dahilinde tüm Avrupa genelinde uygulanmasına karar verilmiştir. Bu uygulamanın genel çerçevesi ülkemiz Ulusal Ajansı tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“Sokrates, Leonardo da Vinci ve Youth (*Gençlik*) gibi Topluluk Eylem Programları yaşama geçirildi. 2000-2006 dönemi için Sokrates, Leonardo da Vinci ve Youth programlarını oluşturan Bakanlar Konseyi ve Avrupa Parlamentosu Kararları,

Türkiye'nin de bir anlaşma çerçevesinde yapılacak düzenlemeler sonucu bu programlara katılımına olanak tanımıştır. Katılım için Türkiye'nin bu programların bütçelerine finansal bir katkı sağlaması ve programlar için belirlenen kurallara uyması gerekmektedir. Ülkemiz, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına “tam üye” olarak 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren katılmıştır. Ülkemizin, programlara katılımının sağlanması ve programların yürütülmesi amacıyla Ağustos 2003'te T.C. Başbakanlık DPT AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı kurulmuştur. Avrupa Birliği tam üyesi 25 ülke, aday ülkeler ve EFTA (İzlanda, Norveç, Lihtenştayn) ülkelerinin üyesi olduğu programlara, ülkemiz, yaklaşık 1,5 yıllık bir Hazırlık Döneminin ardından 01 Nisan 2004 tarihinden itibaren tam katılım sağlamış ve Eğitim ve Gençlik Programlarına tam üye olmuştur. Yoğun bir ilgi ve talebin gerçekleştiği ve 31 Aralık 2006'da sona erecek bu ilk dönemde, Socrates (Genel Eğitim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Gençlik programları çerçevesinde, gerek katılım öncesi AB fonlarından gerekse ulusal katkı paylarından oluşan toplam 67 milyon Avro'luk bir bütçe oluşturulmuş, ülkemiz eğitim ve gençlik sektörüne karşılıksız hibe olarak kullanılmıştır. Hibe kullandırma oranı, % 100'e yaklaşan bir seyir izlemiştir. Programların uygulandığı bu ilk üç yıl itibariyle toplam 3.035 proje desteklenmeye değer bulunmuştur. Yaklaşık 40.000 vatandaşımız, Avrupa Birliği ülkelerinde gerek Programlar gerekse bireysel faaliyetler çerçevesinde bilgi ve deneyim artırma amaçlı değişim ve yerleştirmelere katılmış, yenilikçi yaklaşımların ülkemize kazandırılmasında önemli katkılar sağlamıştır” (Ulusal Ajans, 2007. [www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr)).

Yukarıda açıklanan bu entegrasyon süreci kuşkusuz Avrupa birliği üyesi ya da üye olma adayı olan tüm ülkelerde farklı biçimlerde de olsa yaşanmaktadır. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde bu entegrasyon süreci “yaşam boyu öğrenme” programı adını almıştır. Uygulanan programın temel özellikleri ise Ulusal Ajans tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

“Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları 1 Ocak 2007 tarihinden itibaren 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan “Yaşam Boyu Öğrenme Programı”nı başlatmıştır. Daha öncesinde birbirinden bağımsız süreçler ve programlar halinde olan Avrupa birliği eğitim çalışmaları yaşam boyu öğrenme çatısı altına alınmıştır. Genel ve mesleki eğitimin yanısıra eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplayan Yaşamboyu Öğrenme Programı (LLP), yeni kuralları, basitleştirmeleri ve ülke

merkezli faaliyetlerdeki artış nedeniyle özel bir önem taşımaktadır. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin LPP'yi yasalaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı kararı, Yaşamboyu Öğrenme Programı'nın genel amacını şöyle ifade etmektedir: “Yaşamboyu öğrenme yoluyla topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkanı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünya da bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmek” (Ulusal Ajans, 2007).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülke yurttaşları arasında karşılıklı anlayışı özendirmek ve “Avrupalılık bilinci”ni aşlamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm Ar-Ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak biçiminde özetlenebilir. Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın, diğer bir deyişle ulusal eğitim sistemlerinin “bütünleştirilmesi”ni uygun görmemekle birlikte, “uyumlaştırılması”nı Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir (Kıvrak, 2007) Avrupa ile entegrasyon sürecinde yaşam boyu öğrenmenin görünen ve görünmeyen birçok amacı ve etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1.1'de görülen 2013 yılına dek tüm Avrupa'da ve ülkemizde uygulanacak olan yaşam boyu öğrenme programı daha detaylı incelendiğinde kendi içerisinde de farklı amaç ve etkinliklere dönük programlar barındırdığı görülmektedir.

Tablo 1.1 Yaşam Boyu Öğrenme Programı

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



Kaynak: Ulusal Ajans, 2009 <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayin>

Türkiye'nin tam olarak katılımına hak kazandığı ve etkin olarak uygulamaya koyduğu yaşam boyu öğrenim ile ilgili topluluk programlarının içerikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- **Leonardo da Vinci:** Avrupa Birliği'nde mesleki eğitim ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenimi desteleyen eğitim programıdır.
- **Socrates:** Katılımcı ülkeler arasında eğitimin kalitesinin artırılmasının teşvik edilmesini hedefleyen Avrupa eğitim programıdır. Ayrıca, ilgili program, yaşam boyu öğrenimin esaslarından bir bölümünü oluşturan birtakım eylemlerden oluşmaktadır. Bu eylemler sırasıyla şöyledir: Comenius ( Örgün Eğitim/Okul Eğitimi), Erasmus ( Yüksek Öğretim), Grundtvig ( Yetişkin Eğitimi ve Diğer Öğretim alanları), Lingua ( Avrupa Dilleri Eğitimi/ Dil Öğrenim ve Öğretimi Programı), Minerva (Bilgi ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi)
- **Youth (Gençlik) Programı:** Özellikle gençlik ile ilgili konularda işbirliğini teşvik etmeye odaklanmış bir programdır.
- Topluluk programlarına ek olarak; Türkiye'nin ayrıca **Jean-Monnet Projesi'**ne katılım hakkı bulunmaktadır. Bu proje, üniversitelerde, başlangıç nakdi yardımı vasıtasıyla, Avrupa Entegrasyonu Çalışmaları'nın yaygınlaştırılmasının teşvik edilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda hem öğrencilere, hem de özel ve kamu çalışanlarına burs imkanları sağlamaktadır. Projeye katılım imkanı olan kurumlar arasında "Çeşitli Bakanlıklar, Rekabet Kurumu, Merkez Bankası gibi kamu kurumları, Üniversiteler ve İKV, TESK, TİSK, MESS, DİSK, TÜRK-İŞ gibi diğer kuruluşlar yer almaktadır (Ulusal Ajans, 2007).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının eğitim sistemine yansıtılması için Millî Eğitim Bakanlığı okul sisteminin amaçlarında ve programlarında yeni düzenlemelere gitmekte; sürekli eğitim bağlamında okul dışı öğrenme ve eğitim sistemini geliştirme çalışmalarına ağırlık vermekte, eğitimin odak noktasını örgün eğitimden sürekli eğitime kaydırmaktadır. Bu kapsamda yürütülen çalışmaların bazıları şunlardır (MEB Stratejik Plan Hazırlık Programı, 2006).

- Okulun rolünü, çevre ile ilişkilerini ve işleyişini yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre yeniden yapılandıran “Okul Gelişim Modeli” hazırlanmış ve uygulamalara başlanmıştır.
- Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını tanımaları ve bunlardan yararlanmaları teşvik edilmektedir.
- Sosyal tarafların karar süreçlerine katılımı için düzenlemeler yapılmaktadır.
- Kazanılmış bilgi ve becerilerin, yatay ve dikey geçişlerde değerlendirilmesine yönelik uygulamalara işlerlik kazandırılmaktadır.
- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için özel önlemler alınmaktadır.
- Okul yönetimlerinin toplam kalite yaklaşımına göre geliştirilmesine çalışılmaktadır.
- Özellikle meslekî ve teknik öğretimde tarafların rollerinin yeniden tanımlanması ve finansmanın paylaşımı konularında 1980’li yıllarda atılan adımların daha ileri noktalara götürülmesine gayret edildiği gözlenmektedir.
- Kazanılmış meslekî bilgi ve becerilerin örgün eğitime geçişte değerlendirilmesi, yasal olarak 1986 yılında çıkartılan 3308 Sayılı Kanun ile benimsenmiştir. Uygulamada karşılaşılan güçlükler de dikkate alınarak 2001 yılında, 3308 Sayılı Meslekî Eğitim Kanunu’nun bazı maddeleri 4702 Sayılı Kanun ile yeniden düzenlenmiştir.

Avrupa Birliği Eğitim komisyonu yaşam boyu öğrenme felsefesinin yaygınlaştırılması için bir memorandum yayınlamıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu’nda üye ülkelerde yapılması gereken çalışmalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Söz konusu memorandumda yer alan altı temel mesaj/strateji şunlardır (Turan, 2005: 94; Mahiroğlu, 2005):

**1. Herkes için yeni temel beceriler** (bilgi teknolojisi, yabancı dil, teknoloji kültürü, girişimcilik, sosyal beceriler, öğrenmeyi öğrenme, beceri yenileme, esnek öğrenme ortamı, vb.) Herkes için yeni temel beceriler geliştirmenin amacı bilgi toplumuna sürdürülebilir bir katılım için ihtiyaç duyulan becerilerin kazanılması ve yenilenmesi için öğrenmeye evrensel ve sürekli erişimi garanti etmektir. Bu 21. yüzyıl Avrupa’sında etkin vatandaşlık ve istihdam edilebilirlik için gerekli bir temel olarak görülmektedir. Ekonomik ve sosyal değişme, herkesin asgari şart olarak sahip olması gereken, iş

yaşamına, aile yaşamına ve yerelden Avrupa'ya toplum yaşamına her düzeyde katılımına imkân veren temel becerilerin profilini değiştirmekte ve iyileştirmektedir. Lizbon Avrupa Konseyi sonuçlarında sıralanan yeni temel beceriler bilgi teknolojileri, yabancı diller, teknoloji kültürü, müteşebbislik ve sosyal becerilerdir. Bu liste okur yazarlık ve sayıların kullanılması gibi geleneksel becerilerin artık önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Fakat unutulmaması gereken, bu listenin bir dersler ve disiplinler listesi olmadığıdır. Bunlar geniş olarak tanımlanan bilgi ve yeterlilik alanlarını belirtmektedir. Bu yeterlilik alanlarının her biri disiplinler arasındadır. Genel, meslekî ve sosyal beceriler artan bir şekilde içerik ve fonksiyon bakımından birbirinin üstüne binmektedir.

**2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım** (şeffaflığın teşvik edilmesi, sorumluluk paylaşma kültürü, sosyal tarafların rolü, çerçeve anlaşmalar, daha esnek çalışma modelleri, öğrenmeye zaman ayırma, kolay erişim, her türlü teşvik vb.) Bireysel düzeyde teşvik tedbirlerinin daha kapsamlı bir biçimde geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Bireysel öğrenme ile kastedilen insanların kendi öğrenmelerinin maliyetleri için özel tasarruflar yoluyla katkıda bulunmaya teşvik edilmesi kamu ve özel fon kaynaklarından yararlanırken ya da destek bağışları alırken eşleştirmeyi daha cazip hale getirmektir. içinde artacağı için stratejik bir önem kazanacağına da dikkat çekilmektedir

**3. Eğitim-öğretimde yenilikler** (kullanıcı merkezli öğrenme sistemleri, bilgi iletişim teknolojisine dayalı yeni eğitim metotları, öğretmenlerin rolü, değişik gruplara uygun, adapte edilebilir öğrenme sistemleri, yeni ve uygun iş başı eğitimi biçimleri, eğiticilerin eğitimi vb.) Yaşam boyu ve yaşam genişliği öğrenmenin sürekliliği için etkili öğretim ve öğrenme yöntemleri ve bağlamlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bilgi Çağına girerken öğrenmenin ne olduğu, nasıl ve nerede meydana geldiği, amaçlarının neler olduğu değişmekte olduğu, beklenen şeyin, öğretim ve öğrenme yöntemlerinin ve bağlamlarının sadece bireylerin değil çok kültürlü Avrupa toplumlarında belirli ilgi gruplarının çok çeşitli ilgi, ihtiyaç ve taleplerine de cevap verebilmesi olduğudur. Bunun anlamı sektörler ve düzeyler arasında geçirgen sınırları olan kullanıcı yönelimli öğrenme sistemlerine doğru ciddi bir kayış olarak açıklanmakta, bireyleri etkin öğrenciler haline getirmenin hem mevcut uygulamaları iyileştirme hem de bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlardan ve öğrenme bağlamlarının tüm

yelpazesinden yararlanmak için yeni ve çeşitli yaklaşımları geliştirme anlamına geldiğine işaret edilmektedir

**4. Her türlü eğitim ve öğretime değer verilmesi/belgelendirilmesi** (öğrenme talebinin karşılanması, şeffaflığın artırılması, bilgi, beceri ve deneyime daha fazla değer verilmesi, örgün eğitim dışı yollarla öğrenmenin desteklenmesi ve bu yolla öğrenilenlerin değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi, daha önce öğrenilenlerin tanınması, değerlendirilmesi, mevcut sistemin esnek bir yapıya kavuşturulması vb.)

**5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi** (sürekli destek, bilgi kaynaklarına yerel erişim imkânları, proaktif bir yaklaşım, bilgi ağında ücretsiz dolaşım, AB'deki fırsatlar, eğitim ile istihdam arasında daha sağlıklı köprülerin kurulması, daha aktif bir meslek danışmanlığı ve yönlendirme yaklaşımı, kullanıcı dostu, açıklamalı ve kolay kullanımlı doküman, araç gereç hazırlığı vb.) Herkesin yaşamları boyunca, Avrupa'nın her yerinde sunulan eğitim imkân ve fırsatları hakkında iyi kalitede bilgi ve tavsiyeye kolayca erişmesi garanti altına alınmaya çalışılması amaçlanmaktadır. Geçmişte eğitim, öğretim ve iş piyasası arasında insanların yaşamları boyunca bir defa geçiş yaptıkları, fakat bugün herkesin yaşamları boyunca birkaç defa daha sonra ne yapmalı konusunda bilgi ve tavsiyeye ihtiyacı olacağı, devam eden bir süreç olarak yaşam projesinin planlanmasının ve uygulanmasının ayrılmaz bir parçası olduğu belirtilmektedir. Seçenekleri tartmanın ve kararlar vermenin kesinlikle ilişkili ve doğru bilgiyi gerektirdiği, profesyonel tavsiyenin bir kimsenin kafasındaki karışıklığın çoğunlukla giderilmesine yardımcı olduğu görüşlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda herkes için sürekli olarak erişilebilir bir rehberlik hizmetini öngören yeni bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu ve bu yaklaşımın eğitim, meslek ve şahsi rehberlik arasındaki farkın üstesinden gelecek ve yeni insanlara ulaşacak bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir. Bilgi toplumunda yaşama ve çalışmanın, kendi kendilerini motive eden ve kişisel ve meslekî gelişimlerini belirleyen etkin vatandaşları gerektirdiği, bunun da kullanıcıların ihtiyaçlarını ve taleplerini dikkate alan yani arzdan çok talebi dikkate alan bir sistemi öngördüğü vurgusu yapılmaktadır.

**6. Eğitimin mümkün olduğunca eve yakınlaştırılması** (erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojisi imkânlarından yararlanma, yerel ve bölgesel merkezli girişimler için yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, günlük ortamda öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağları, çok amaçlı öğrenme merkezleri, açık ve yerel işbirliğine dayalı yaklaşımlar, insanları öğrenmeye özendirmek için bilgi iletişim imkânlarından yararlanma vb.)

“Eğitim” sözcüğü tüm gün bir eğitim kurumunda öğrenim gören eden genç insanları anlatmakla eşanlamalı hale gelmiştir. Oysaki eğitim, öğrenme canlı yaşamı için sınır konulamayacak kavramlardır. Yaşam boyu öğrenme ise felsefesi gereği bir yaş dönemi ya da öğretim kademesine göre tanımlanamamaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Buradan hareketle alan yazında bulunan yaşam boyu öğrenme ile ilgili tanımlar incelenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili ilk kapsamlı çalışmaların yürütüldüğü UNESCO Genel Konferansı 1976 yılında Yaşam Boyu Eğitime ilişkin şu açıklamayı benimsemiştir: "Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir. Bu tür bir düzenlemede erkekler ve kadınlar kendi eğitimlerini bizzat kendileri gerçekleştirirler." Aradan geçen 30 yıl sonrasında yine Avrupa komisyonu tarafından yapılan tanımda yaşam boyu öğrenme, “bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri” olarak belirtilmiştir. Bu açıklamada üç temel görüş bulunmaktadır:

1. Eğitim sisteminin bütünü, yaşam boyu öğrenecek kişiler yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır.
2. Yaygın eğitim sektöründen olabildiğince yararlanılacaktır.
3. Bağımsız öğrenmenin, öğrenmeyi öğrenmenin önemi üzerinde durulacaktır (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:9).

Avrupa Parlamentosu ve Konseyin 15 Kasım 2006 tarihli, yaşam boyu öğrenme alanında bir faaliyet programı tesis eden 1720/2006/EC sayılı kararına ilişkin belgede

ise yaşam boyu öğrenme kavramı tekrar tanımlanmıştır. Buna göre “Yaşam boyu öğrenme’ kişisel, vatandaşlık, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir perspektif dahilinde bilgi, beceri ve yeterlik iyileşmesi ile sonuçlanan, yaşam boyu gerçekleştirilen, tüm genel eğitim, mesleki eğitim ve öğretim, yaygın eğitim ve gayri resmi öğrenme” anlamına gelecektir (Ulusal Ajans, 2007).

Açıklamalar ve tanımlar daha detaylı incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramının öncelikle temel eğitim, iş ve meslek eğitimi, kariyer gelişimi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Knapper ve Cropley (2000:7) yaşam boyu öğrenme ile ilgili Avrupa’daki bu anlayışın Amerika’da farklılık gösterdiğini düşünmektedir. Amerika’da son yıllarda sıkça gündeme gelmesine karşın yaşam boyu öğrenme kavramının halen geleneksel yetişkin eğitimi olarak algılandığını belirtmektedir. Apps (1968) yaşam boyu eğitim ile ilgili şu tanımlamayı yapmıştır: “yetişkin temel eğitimi, bağımsız çalışma, tarım eğitimi, iş ve teknik eğitim, mesleki eğitim ve iş eğitim programları, aile eğitimi, ortaöğretim sonrası eğitim, ön - emeklilik eğitimi ve yaşlı ve emekliler için eğitim, çare bulucuk eğitimi, özel ihtiyaçları olan kişiler ve gruplar için özel eğitimi kapsamakla birlikte ayrıca iş dünyası, kamu kuruluşları ve diğer organizasyonları, aile ve kişilerin yenileşmeleri adına desteklemek için yapılan mesleki ve profesyonel gelişimdir” (Tremlett, 1997: 22).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir diğer tanımda ise yaşam boyu öğrenme, “insanların yaşamları boyunca kişisel gelişimlerini sağlamak ve yaşam kalitelerini arttırmak için kasıtlı, amaçlı olarak yürüttükleri öğrenmeler” olarak belirtilmiştir (Overly, Mc-Quigg, Silvernail, & Coppedge, 1980 akt. Dunlap, 2005:6).

Yaşam boyu öğrenmeyi diğer öğrenmelerle bütünleştiren bir diğer tanım ise Aktan (2007:22) tarafından yapılmıştır. “Çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenme (ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanı sıra informal öğrenmeyi (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) içerir. Yaşam boyu öğrenim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, sürekli eğitim, açık öğretim vb. tüm yöntemlere başarılmaya çalışılan bir pedagoji şeklidir” Yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramları arasında fark

bulunmaktadır. Bu farklılık kişinin öğrenme sürecine yüklendiği anlamdan çıkmaktadır. “Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir. İstihdam edilebilir bireyler için kişi bir müşteri gibi eğitim ve öğretim pazarından kendi gereksinimlerine uygun eğitimi bireysel sorumluluğunu kullanarak seçer” (Akbaş ve Özdemir, 2002: 155-156). Yaşam boyu öğrenme sürekli öğrenme ve gelişmeyi ifade eden bir olgu olarak incelenmelidir. “Yaşam boyu eğitim düşüncesinin tek temel ögesi ‘yaşam boyu’ sözcüğünün içinde yatar: bu kavram eğitsel pratiği (eğitim) geliştirmek amacıyla tüm yaşam süresince (yaşam boyu) öğrenmeyi ilerletmeye ve teşvik etmeye yönelik birtakım yönergeleri kapsar. Bu nedenle yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinin önemini kabul eden birtakım örgütsel, idari, metodolojik ve profesörlerle ilgili ölçütler tanımlar” (Knapper, Cropley, 2000). Aksoy (2008:35) ise yaşam boyu öğrenmeyi; bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi-beceri-tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, hayattan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesi” olarak tanımlamıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin anlamı konusundaki yukarıda yer verilen farklı yorumların hemen hepsinde ortak olan öğeler göze çarpmaktadır. Bunlar:

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

Yaşam boyu öğrenme okulda, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları kapsayan dinamik bir eğitim yaklaşımıdır. Yaşam boyu öğrenme anlayışının hakim olduğu her tür eğitim ortamında öğrenen merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımları (probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme vb) kullanılabilir. Ancak hangi yaklaşım kullanırsa kullanılsın temel olan sınıf içerisinde öğrencinin bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen ve “amaçlı öğrenme” gerçekleştiren özellikte olması gerekmektedir. Bunun için sınıf uygulamalarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin kullanılacağı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin çeşidi ve kapsamı da sınırlandırılmamaktadır. Toplumun her bireyinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük, her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlikler bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamaktadır. Aynı zamanda topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir.

Çeşitli ve yerinde erişilebilir yaşam boyu öğrenme fırsatlarının insanların eğitim ve öğretim görmek için kendi yerlerinden ayrılmaya zorlanmadan bu eğitime ulaşmalarına imkân verdiği, bu insanların istediklerinde bunun tersini yapmaya haklarının olduğu ve bazı hâllerde daha olumlu bir deneyim de sağladığı belirtilmektedir. Bazı grupların örneğin özürülülerin fiziksel bakımdan hareketli olmalarının mümkün olmayabileceği, bu gibi durumlarda öğrenmeye eşit erişimin ancak öğrenmenin öğrencinin ayağına getirilmesi ile mümkün olacağı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin dağılmış ve izole olmuş insanlar açısından, sadece öğrenme için değil aynı zamanda topluluğun kimliğini uzak mesafelerde sürdürmek için iletişimde, maliyeti düşük büyük potansiyeller sağlayacağına işaret edilmektedir (Mahiroğlu, 2005).

### **1.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler**

Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıktığı 70’li yıllardan günümüze dek bu kavramın eğitim sistemleri içindeki yeri giderek daha çok önem kazanmıştır. Bir anlamda yeni eğitim anlayışının temelinde “sürekli gelişmek için öğrenme” felsefesi oluşmuştur. Ülkeler arasında bazı farklılıklar olsa da, herkes için yaşam boyu



öğrenmenin stratejik hedefleri ve amaçları altı noktada benzerlik göstermektedir. Bunlar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001: 16):

**Nitelikli Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma:** Yaşamın ilk yılları yaşam boyu öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde düzeltilmeyen dezavantajlar yaşamın ileri dönemlerinde kalıcı hale geleceği için nitelikli okul öncesi eğitimi fırsatlarının yaygınlaştırılması, yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden biridir.

**İlk ve Ortaöğretimde Gerçek Bir Öğrenme Temelinin Oluşturulması:** Yaşamın bu döneminde sağlam ve güvenilir bir öğrenme temelinin oluşturulması, ilerisi için öğrenme kapasitesi ve motivasyonunu yaratma bakımından büyük önem taşımaktadır. Öğrenmede motivasyonu sürekli kılmak ve yetenekleri geliştirmek için olumlu öğrenme ortamlarının yaratılmasına ihtiyaç vardır. Yaratılan bu ortamlar bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğretme stratejilerinin kullanılmasına yardımcı olmalı, öğrenmede bireysel gelişmeye önem vermeli ve bireysel gelişmeyi teşvik eden bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemelidir. Eğitim programları ve okulların örgütlenmesi yeniden gözden geçirilmeli, başarısızlık riski yüksek olan öğrencilere özel dikkat gösterilmelidir.

**Okuldan İşe Geçişlerin Kolaylaştırılması:** Gençler, okuldan çalışma yaşamına geçişte sosyal ve ekonomik sorunlar yaşamaktadırlar. Buna yönelik danışmanlık hizmetlerinin sağlanması, herkes için bu geçişi zorlaştıran engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Buna yönelik danışmanlık hizmetlerinin sağlanması herkes için yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden biridir.

**Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme:** Yetişkinlerin iş yaşamının değişken koşullarına uyumlarına kolaylaştırmak amacıyla, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının bu kesime ağırlıklı olarak ulaştırılması gerekmektedir. Yetişkinler arasında sürekli öğrenme fırsatlarına talebi artırmak için öğrenmeyi güdüleme, kolaylaştırma ve ödüllendirme önem taşımaktadır. Bunun gerçekleştirilmesinde, yetişkinlerin daha önceden aldıkları temel eğitimin güçlendirilmesi ana stratejilerden biri olarak kabul edilmektedir.

**Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması:** Sistemin değişik parçaları arasında tutarlılığın sağlanabilmesi için kurumsal ve kurumsal olmayan öğelerinin esnek yollarla

birleştirilmesi gerekmektedir. Tutarlı bir sistemde bulunması gereken en önemli öğelerden birisi, daha önceki öğrenmeleri değerlendiren mekanizmalara sahip olmasıdır. Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi: Nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında bina, fiziki alt yapı vb. sermaye yatırımları önem taşımaktadır. Ancak eğitim sistemlerinde 'kaynakların' hepsini bina ve fiziki alt yapı oluşturamaz. Eğitimciler ve eğitici olmayan personelin bilgi, beceri, deneyim ve motivasyon düzeyleri, eğitim kaynakları içinde en büyük paya sahiptir. Bu sebeple, söz konusu personelin eğitimi, yerel-ulusaluluslararası bilgi kaynaklarına ulaşma imkanları büyük önem taşımaktadır. Bu hususun gerçekleşmesi, herkes için yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden biridir.

Avrupa parlamentosu ekonomik ve sosyal komitesi tarafından 1996 yılında Avrupada ilan edilen “yaşam boyu öğrenme” yılının bir değerlendirmesi yapılmış; aşağıdaki strateji ve ilkeler belirlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2007: 155-156)

1. Yaşam boyu öğrenmede birey, toplum, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdamla ilgili kurumlar arasında güçlü bağlar kurulmalıdır. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme demokratik ilkeleri ve insan haklarını içermelidir.
2. Eğitim ve öğretimin her aşamasında yaşam boyu öğrenmenin kurulmasına ve devam ettirilmesine katkıda bulunulmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenme geniş bir öğrenme fırsatlar alanını temel almalıdır. Bütün kişilerin sosyal, kültürel ihtiyaç ve ilgilerine göre eğitim süreci olmalıdır.
4. Hizmet öncesi eğitim ve öğretim yaşam boyu öğrenme için temeldir. İlâve olarak okuma yazma ve hesaplama gibi temel bilgi ve becerileri kazandırarak yaşamı boyunca kişileri yeni deneyimlere cesaretlendirmelidir.
5. Yaşam boyu öğrenme kişisel kabiliyetleri teşvik etmeli, istihdamı artırmalı ve insan kaynaklarını yeteneklerine bağlı olarak en iyi şekilde kullanımını sağlamalıdır. Demokratik toplumda aktif katılımı sağlamak için sosyal dışlanmışlık ve cinsler, arasındaki ayrımcılığın kaldırılmasına çalışılmalıdır.
6. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretime aileyi de içerecek şekilde yeni ve esnek bir yaklaşım getirmesi gerekir. Öğrenme sürecinde bireysel güdü ve inisiyatifi ile kendi başına araştırması teşvik edilmelidir.

7. Yaşam boyu öğrenme bireyselliği talep eder. Eğitim sürecinde öğrenenlerin kendi eğitim, öğretim ve kişisel gelişimlerinde artan bir sorumluluk geliştirir. Bu hususta uygun danışma ve rehberlik süreçlerinin olması gerekir.
8. Yaşam boyu öğrenme sürekliliği için fırsat eşitliği her aşamada temel bir hedef olmalıdır.
9. İş birliği içerisinde bireyler, kurumlar, girişimciler, bölgesel otoriteler, merkezî hükümetler, sosyal sınıflar ve genelde toplum kendi sorumluluk alanları dahilinde yaşam boyu öğrenmenin her boyutuna yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve eğitim öğretim ve diğer öğrenme etkinliklerine katılımın önündeki engellerin azaltılması için gerekli koşulları oluşturmalıdır.

Yaşam boyu eğitimin uygulanabilmesi için tüm eğitim sisteminde aşağıdaki ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir:

**1. Ansiklopedik Bilgilere Son Verilmesi:** Yaşam boyu eğitimde kişisel girişkenlik, yaratıcılığı teşvik, aktif ve bağımsız öğrenme, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme amaçlandığından ezber bilgilere karşı çıkılmalıdır. Yaşam boyu eğitim çerçevesinde bilgiler çeşitli kitle iletişim araçlarıyla verilecektir. Çeşitli disiplinlerle ilgili olarak ezberletilen bilgiler, ansiklopedik bilgiler zamanla eskiyeceğinden buna son verilmelidir. Diğer taraftan ansiklopedik bilgiler mantık geliştirmeyi engellemektedir. Herkese temel bilgilerin yanında işlemsel bilgilerin verilmesi esas alınmalıdır. Bundan böyle, bilgi nasıl öğretilir, kendi kendini yetiştirme nasıl gerçekleştirilir, bilgi nasıl seçilir, diğer bilgilerle nasıl bütünleştirilir, öğrenilenler uygulamaya nasıl aktarılır, soruları üzerinde durulmalıdır. Eğitim, düşünme biçimlerini, zihin faaliyetlerini ve eleştirebilmeyi geliştirme üzerinde yoğunlaştırılmalıdır.

**2. Okumaz-Yazmazlığa Son Verilmesi:** Bilgilerin öğrenilmesi, öğrenme ve sürekli eğitim açısından yaşam boyu eğitimin en büyük engeli okumaz-yazmazlıktır. Aynı zamanda toplumsal bütünleşme ve iş yaşamını geliştirmenin de en büyük engeli olarak görülmektedir. Bu nedenle yaşam boyu eğitimin temel amacını okuma-yazma öğretimi oluşturmalıdır. Herkes için zorunludur. Temel bir haktır. Herkese sağlanmalıdır. Ayrıca, geleneksel eğitim sisteminde uygulandığı gibi, ansiklopedik bilgi vermeye devam

edilecekse, yöntemler aynen uygulanacaksa, bireyler okuma yazma öğrense de bir süre sonra unutacak ve gizli okumaz yazmazlığa düşeceklerdir.

**3. Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi:** Aile ve toplum rolleri, sağlık, cinsiyet vb. konulardaki bilgiler aile ortamında insan ilişkileri yoluyla aktarılmaktadır. Bilimsellikten uzak, deneme yanılma yoluyla bulunan bu bilgiler yaşam boyu eğitim için hatalı bir bilgi aktarım şeklidir. Oysa, sorunları çözmek, çağa ayak uydurmak, öğrenmeyi öğrenmek, beyin teknolojisini geliştirmek için derinlemesine ve sistemli bilgiler gerekmektedir. Yaşam boyu eğitimde bireyin gelişmesi, sonraki öğrenmeleri için, ev, sağlık, sivil, sendika, cinsiyet, iletişim vb konularda bilgi aktarmak için her türlü kitle iletişim araçları kullanılmalıdır. Bu araçlar bireylere evde, iş yerinde, günlük yaşamın her yönünde ulaşmalıdır. Bu tür bilgilerin yayılmasında devlet kontrol edici, yönlendirici, işbirliği ve destek sağlayıcı bir rol oynamalıdır.

**4. Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi:** Mesleki eğitimde aşırı uzmanlaşmaya son verilmelidir. Uzun vadede iş konusunda kişinin ihtiyacı değişebilir, yeni iş alanları gelişebilir. Bireylere dar bir meslek anlayışıyla tek bir işi öğretmek yerine, işi ile ilgili sorunları çözebilecek, yeni gelişmeleri takip edebilecek, beyin teknolojisini geliştirebilecek geniş tabanlı bir mesleki eğitim verilmelidir.

**5. Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi:** Ezberleme, kitaba dayalı bilgiler, öğretmenin anlattıklarıyla yetinme, pasif öğrenci, eleyici sistem, sınıf geçme sistemi vb. sistemler yaşam boyu eğitimin engelleridir. Bunlar azaltılmalıdır. Günümüzde çocuk ailenin en önemli uğraşısı haline gelmiştir. Çocuğun kişiliğinin geliştirilmesi, sosyal başarısının artırılması, ailenin üzerinde durduğu konulardır. Çocuğun kişiliğini geliştirmeye ilk yıllardan itibaren dikkat edilmelidir. Çocuk ailedeki bütün tartışmalara katılmalı, karar almayı öğrenmelidir. Anne-baba otoritesi azaltılmalıdır. Gençler geleceğin yetişkinleri olarak görülmeli, alışveriş yapma, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma, seçmeyi öğrenme gibi hususlarla desteklenmeli, ihtiyaçlarını bilmeli, yönlendirilmelidir. Genç içinde yaşadığı aile ve toplum değerleriyle tanıştırılmalıdır. Bu süreçte eğitim değerleri ön plana alınmalıdır. Çocuk, genç ve yetişkinlere sorun çözme yolları öğretilmelidir. Özellikle sorunu belirleme,

bilgi toplama, bilgileri analiz etme, karar verme, uygulama ve değerlendirme gibi altı aşamalı sorun çözme yolu öğretilmelidir.

**6. Eğitimin Demokratikleştirilmesi:** Yaşam boyu eğitim herkese açık olmalı, kadın erkek herkes eşit şekilde yararlanmalıdır. Fırsat eşitliğinin sağlanması, bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel yaşama aktif olarak katılması vb. hususlara dikkat edilmelidir. Herkesin bilgiye ulaşabilmesi için, kaynaklar herkese açık olmalıdır. Bireylerin sistemde yeteneklerine uygun şekilde eğitim almasına imkan verilmelidir. (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:10)

### 1.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

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

Yaşam boyu eğitim üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar, yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır.

**1.Kişisel Gelişme:** Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejileriyle, birey aktif öğrenme gizilgücüne odaklanmakta, ve bireyi merkez almaktadır. Bireylere daha fazla seçme ve girişim hakkı tanıyarak, bireylerin ilgisine ve gereksinimine uygun eğitim sağlamayı amaçlamaktadır. Her insan, çocuk, genç ve yetişkin, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, tasarlanmış eğitim imkânlarından yararlanmalıdır. İnsanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, beyin teknolojisini geliştirmek, onurlu bir biçimde çalışmak ve yaşamak, kalkınma sürecine her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilinçli karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır.

**2.Toplumsal Bütünleşme:** Yaşam boyu öğrenme günümüze kadar küçük grupların yararlandığı bir süreç olarak kalmıştır. Yaşam boyu eğitim, bunu tersine çevirmeyi, yani herkese yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak, fırsat eşitliğine katkıda bulunarak ve toplumun demokratik temellerini güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

**3.Ekonomik Büyüme:** Beceri oluşturmada koşulları ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmek, verimi arttırmak, ekonomik büyümeyi ve yeni izler yaratmayı teşvik etmek için gerekli düzenlemeleri kapsamaktadır (DPT, Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:10).

#### **1.1.4. Bilgi Toplumu Ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyacı**

Amacına ve etkilerine ilişkin olumlu ve olumsuz söylemler ortaya konan “küreselleşme” olgusu günümüz toplumlarını “her çeşit bilgi” ile değişime zorlamaktadır. (Balay, 2004; Yılmaz, 1998) Bu değişimin toplumu sağlıklı biçimde bilgi toplumuna dönüştürebilmesi ve öz değerlerini yitirmeden çağdaş, bilimsel ölçütlere uygun yaşam biçiminin sağlanması için “bilgi toplumu” (*information society*) kavramı ve yaşam boyu öğrenmenin bu dönüşümdeki yeri incelenmelidir.

Bilgi kavramı sadece içinde bulunduğumuz çağda değil insanoğlunun varolduğu tüm zamanlarda değerli olan bir olgudur. Ancak bilginin toplumda yarattığı dönüşüm bu çağda daha çok önem taşımaktadır. (Göker, 2001:2) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Dönüşüm, gerçekte, sanayi toplumları ile ilgili. Bu toplumlar, İngilizce karşılığı ile söylersek, ‘*information society*’ olarak nitelenen, yeni bir toplumsal yapıya evriliyorlar. Bu dönüşüm Türkiye gibi henüz sanayileşememiş ülke toplumlarını da etkiliyor. Türkiye, geriden gelen bir ülke olarak, diğer benzerleri gibi, yaratıcısı olmadığı bu küresel sürecin iyi ya da kötü, ama bütün sonuçlarını yaşıyor ve yaşamak durumunda. Bu açıdan, söz konusu dönüşüm sürecini anlatmak için hangi sözcükleri kullandığımızdan çok, bu dönüşümü nasıl yorumladığımız; daha açık bir ifadeyle söylersek, iyi anlayıp anlamadığımız önemli.”

Bilgi toplumu olabilmek sadece teknolojiye kolaylıkla ulaşmak ve kullanmak olarak anlaşılmamalıdır. Bilgi üretmek bilgiye ulaşmaktan daha değerlidir. Özellikle bilgi üreten toplumların gelişmişlik düzeyleri de incelendiğinde bu durum daha iyi analiz edilebilir. Bilgiyi üretebilmek ise o toplumda bilgiye verilen değer ile ilişkilidir. Ülkemizde de sık sık bilgi toplumuna dönüşüm için stratejiler geliştirilmekte, e-devlet uygulamaları ile bilgiye ulaşma, teknolojiyi bir sistem olarak yaygınlaştırma amacı güdülmektedir. Ancak bu durum bir toplumun bilgi üreten niteliğe kavuşması için yeterli değildir. Bilgi üretmenin birincil amacı etkili öğrenmedir.

“Enformasyon her ne kadar bilgi için ön koşulsuz da, enformasyon üretiminin artması bireylerin, toplumların bilgili bireyler/toplumlar olacağı sonucunu yaratmayabilir. Çünkü, enformasyonun birey ve özellikle toplum düzeyinde bilgiye dönüştürülme süreci eğitimin yapısı, politika, ekonomi, yönetim, bilim, teknoloji, kültür, coğrafya, tarih gibi pek çok unsurun sistemli ve uyumlu bir bütünlük içinde yer almasını gerektiren bir süreçtir. Örneğin; ABD’de üretilen tüm enformasyonu bilgisayar aracılığıyla (paranızın yettiği ve gerekli teknolojiyi de satın aldığımız düşünülürse) Türkiye’ye getirdiğimizde varolan ezberci nitelikteki eğitim ve inanmaya dayalı kültür yapısıyla bu enformasyonun ne kadar kullanılacağı ve bilgiye nasıl dönüştürüleceği sorusu yalnızca eğitim-kültür boyutuna ilişkin önemli bir soru olarak karşımızda durmaktadır” (Yılmaz, 1998:150).

Bilgi toplumu olabilmenin en önemli önceliği bilgiyi üretebilen nitelikte bireyler yetiştirmedir. Bu amaçla sürekli öğrenmeye açık bireyler yetiştirecek nitelikte eğitim sistemi oluşturulmalı ve bu sistem kültürel, sosyal, ekonomik vb. diğer öğelerle bütünleştirilerek etkinleştirilmelidir.

“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” (learning society) 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, 2008:2).

Yaşam boyu öğrenme bir bilginin sadece olduğu gibi alınması ve kullanılması değildir. Bir anlamda bilginin işe yarar biçimde tekrar düzenlenerek işe koşulmasıdır. Çünkü yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu bilgi üretmeyi ve toplumla paylaşmayı beraberinde getirmeyi amaçlar. Yaşam boyu öğrenen birey aktif ve yaratıcı bir kaşif olarak görülmektedir. “Öğrenen kişi çevresine mekanik tepkiler veren değildir. Aktif ve keşfedicidir. Çevresiyle etkileşimini kendi yargılarını, algılarını, arzularını, değerlerini, tutumlarını, öğrenme biçimlerini kullanarak gerçekleştirir. Öğrenen kişi ayrıca gelecekteki gelişmeleri tahmin edebilir, savlarını oluşturup test edebilir.” (Anonuevo, Ohsako, Mauch, 2001: 9) Bu anlamda sadece bilgiye ulaşabilmek önemli değildir. Çünkü günümüzde bilgi de bir ticaret aracı olmuştur. Bu nedenle doğru ve gerekli bilgiye ulaşılması ve kullanılması önem kazanmıştır. “ "Tüketici toplum" yaratabilmek, yani toplumu, sınırları her gün genişleyen biçimde tüketici yapmak için başta reklamlar olmak üzere çeşitli pazarlama teknikleriyle, toplum, üretilen ürünün alınması gerektiğine, onsuz yaşanamayacağına inandırılır ve bir süre sonra bu ürün insanı yönlendirir duruma gelir. Bu yönlendirme, aynı zamanda, insanın, ürettiği ürüne,



dolayısıyla kendisine yabancılaşması anlamına gelmektedir. 'Enformasyon' metalaştığı oranda insandan uzaklaşacak; insan, varlığının ön koşuluna yabancılaşacaktır (Yılmaz, 1998:151). Sözü edilen bu yabancılaşmayı engellemek için bilginin toplumsal dönüşümü sağlanmalıdır. YÖK (2007:39) strateji raporunda bilgi toplumuna dönüşümü ve bireysel etkileri de içine alacak biçimde açıklamaktadır:

“Bilgi toplumuna geçiş süreci içinde, toplumda herkesin eğitime tam ve eşit erişimi gereklidir. Çünkü, bilgi toplumunun küreselleşmiş dünyasında ekonomi bilgiye ve bilgili insan gücüne dayanmaktadır. Bilgi toplumunda, başarılı bir birey olabilmek için, salt belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgilere sahip olmak artık yeterli olmamaktadır. Bu bireyden bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlene ve sürekli olarak işine uygun olarak bilgisini yenileyebilme kapasitesine ulaşmış olması beklenmektedir. Küresel bilgi toplumu içindeki yarışma, çoklu beceriye ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine sahip olan işgücüne gereksinmeyi artırmıştır. Küreselleşmiş bilgi toplumundaki bir kişiden inisiyatif alması, sorumluluk üstlenmekten çekinmemesi, takım çalışmasına açık olması, çoğulcu ve özgür düşünceye ve insan haklarına saygılı olması, toplumsal ve bireysel düzeyde sanat ve kültür bilincine sahip olması beklenmektedir.”

Polat ve Odabaş (2008: 4) da bilgi toplumuna dönüşümün nasıl olması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır:

“Bilim ve teknolojilerdeki gelişmelerin küresel birliktelikleri doğurduğu bilgi toplumunda, yetişmiş insan gücü profilinin 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”

Yaşam boyu öğrenen birey öğrenen toplumun oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Sahip olduğu bilgi ve becerileri farklı alanlara uygulayarak, uyarlayarak bu gelişimi sağlayacaktır. Çünkü her ne kadar bilgi edinme önem kazansa da ekonomik olarak

gelişemeyen, kaynaklarını etkili kullanamayan, sosyal çatışmalarını çözmeyen, kültürel değerlerinde yozlaşma yaşayan bir toplumda teknolojiyi etkin kullanmak da, her tür bilgiye sahip olmak da yeterli olmayacaktır. Bu bilgiyi kullanarak etkili kalkınmayı gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenen birey etkin teknoloji kullanan, gerektiği kadar tüketme bilincine sahip, üretime dönük olmalıdır. Bereiter (2002: 63) “Bilgi Çağında Zihin ve Eğitim” isimli kitabında bir bilginin kişiler tarafından evrimleştirilmesi, yeniden üretilmesini “entellektüel varlık” (intellectual property) olarak tanımlamıştır. İnsanın yarattığı bu entellektüel varlık bir materyal değildir. Bir şirketin ya da müşterinin tekelinde olamaz. Bu nedenle bilginin profesyonel etik sınırları içinde paylaşılması, üretilmesi gerekmektedir”. Aksi takdirde bilginin de tekelleşmesi ve bu hazır bilgiye ulaşmak için diğer ülkelerin bedel ödemesi gerekmektedir. Bu bedeller sonucunda elde edilen bilginin topluma uymadığı, ihtiyacını karşılamadığı durumların yaşanmaması için sürekli öğrenen ve öğrendiklerini dönüştürebilen bir öğrenen profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da etkin bilgi okuryazarı olan, yaşam boyu öğrenme özelliğine sahip bireylerle mümkündür.

#### **1. 1.4.1. Bilgi Okuryazarlığı**

Bilgi toplumuna dönüşümün sağlanabilmesi için en temel öğrenme becerilerinin tanımlanması ve bu becerilerin kazandırılmasına dönük çalışmalar yapılması gerekmektedir. “Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle stratejik, birbirlerini karşılıklı olarak güçlendiren ve her bireyin, organizasyonun, kurumun ve küresel bilgi toplumundaki her toplumun başarısı için çok önemli olan bir ilişkisi vardır. Bu iki modern paradigmadan insanların ve kurumların 21. yüzyıl ve sonrasında başarılı bir şekilde hayatta kalmaları için bu kavramın ve ilişkisinin çok iyi anlaşılması gerekmektedir” (Akkoyunlu, 2008:13).

Doyle (1994) bilgi okuryazarı olan bireyin özelliklerini şöyle sıralar (Gürdal, 2000:179):

- Doğru ve yeterli bilginin, karar verme için temel teşkil ettiğinin bilincinde olan
- Bilginin bir gereksinim olduğunun ayırıcında bulunan
- Soruları bilgi gereksinimlerine dayalı biçimde formüle eden
- Potansiyel bilgi kaynaklarını belirleyen

- Başarılı tarama stratejileri geliştiren
- Bilgisayar ve diğer teknoloji ürünlerine dayalı bilgi kaynaklarına erişen
- Bilgiyi değerlendiren
- Uygulama dönüşümü için bilgiyi organize eden
- Yeni bilgiyi varolan bilgi yapısına entegre eden
- Eleştirel düşünme ve sorun çözme aşamasında bilgiyi kullanan bireydir.

Bruce (1997)'a göre ise bilgi okuryazarlığı becerilerinin yedi boyutundan bahsedilmesi mümkündür. Bunlar (Polat ve Odabaş, 2008:5):

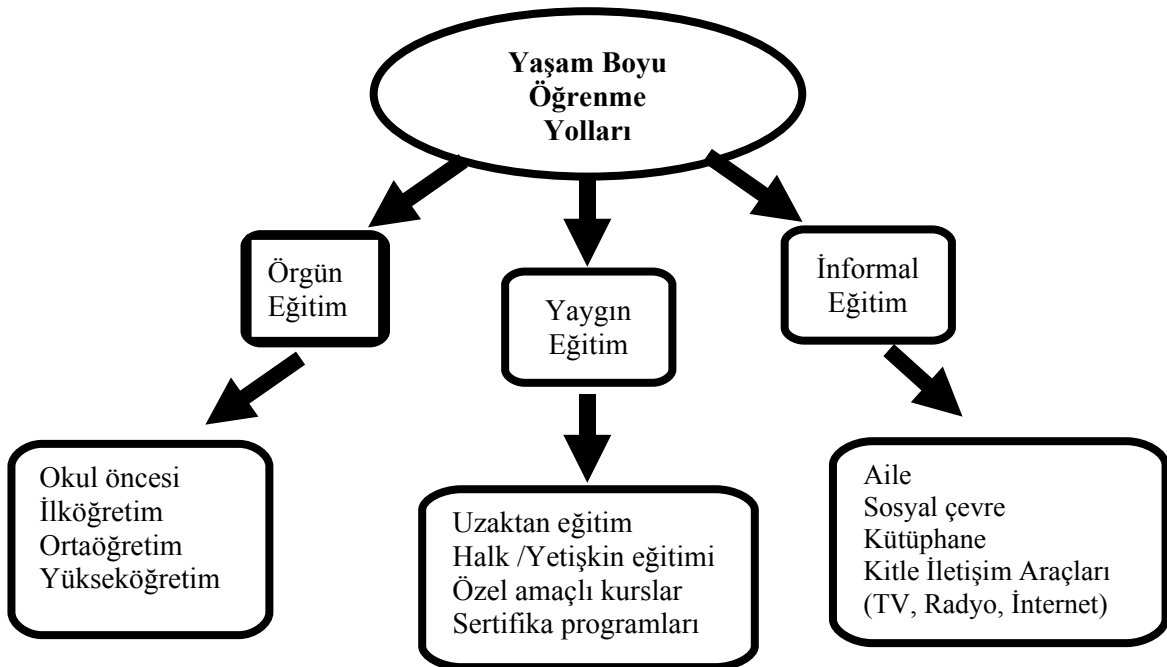
1. Bilgi teknolojisinin kullanımı becerisi: Bilgi okuryazarlığının merkezinde bilgi erişimi ve iletimi için gerekli olan bilgi teknolojisi kullanımı becerileri vardır. Bu bağlamda bilginin aranması ve elde edilmesi ile bu bilginin kullanılması becerileri ön plandadır.
2. Bilgi kaynaklarının kullanımı becerisi: Bilgi okuryazarlığı elektronik ortamı da içeren bilgi kaynaklarındaki bilginin bulunmasına ilişkin beceriler olarak görülür.
3. Bilgi sürecinin yönetilmesi becerisi: Bilgi okuryazarlığı bir süreç olarak görülür ve bu sürecin başarıyla yürütülmesine ilişkin beceriler kazandırılır.
4. Bilginin kontrolü becerisi: Bilginin kontrol altında tutulması bilgi okuryazarlığının özü olarak düşünülür ve bu kontrolün sağlanmasına yönelik beceriler kazandırılır. Teknolojik olanaklardan yararlanma becerileri, bu kontrolün sağlanmasında önemli bir araçtır.
5. Bilgi birikimi oluşturma becerisi: Bilgi okuryazarlığı ilgilenilen konuda kişisel bir görüşün ve belirli yargıların kazanılmasına ilişkin beceriler olarak düşünülür. Elde edilen bilgilerin eleştirel olarak değerlendirilmesine yönelik beceriler ön plandadır. Kişide belli bir bilgi altyapısının oluşumu ve bilgi teknolojisi kullanımı bu becerilerin kazanılmasında temel unsurlardır.
6. Bilgi birikimini geliştirme becerisi: Temel hedef mevcut bilgi, kişisel görüş ve yaratıcı düşünmenin birleştirilmesi ile ilgilenilen konuda yeni bir görüş kazanılmasını sağlamaktır.
7. Bilgelik becerisi: Bilginin kullanımı becerilerinin kazanılmasındaki temel hedef başkalarına yararlı olma olarak düşünülür. Bireysel nitelik, değer yargıları ve etik kurallar ön plana çıkan konulardır.

Yukarıda sayılan özelliklere sahip etkin öğrenen birey günümüzün sürekli güncelenen bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bireydir. Sözü edilen bilgi okuryazarlığı sayesinde kazanılan öğrenme becerisi giderek değişim gösteren yeni bilgi formlarının öğrenilmesi ile sınırlı kabul edilmemektedir. Candy (2000) “bilgi patlaması” olgusunun hem bilgi okuryazarlığını hem yaşam boyu öğrenmeyi toplumun tüm üyelerinin az ya da çok gündemine soktuğunu belirtmektedir. Özellikle okullarda bilgi okuryazarlığı giderek daha fazla önemsenmekte ve “öğrenen okul” gibi kavramlar önem kazanmaktadır. “Bilgi okuryazarı bir çevrede öğrenciler, kendi kendine öğrenme sürecine yönelmeleri için güdülenmekte, öğretmenlerin de öğrencilerini, daha serüvenci yaklaşımla aracılığıyla, güdüleme çabaları kolaylaşmaktadır. Bilgi okuryazarı çevrede öğrenciler, içeriği zengin bilgi kaynaklarını aramakta, bir içerik anlayışına sahip olmakta, öğrenilen içerik hakkında sorular sormakta, öğrenme için bireyleri, çevreyi ve diğer araçları kullanmakta, kendi kendine öğrenme konusunu düşünmekte, değerlendirmekte ve bu konuda sorumluluk almaktadır” (Gürdal, 2000:182). Sözü edilen özellikler bilgi toplumunun bir gereği olarak bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme olgusu açısından daha spesifik olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Böylece yaşam boyu öğrenme amacına yönelik en temel becerilerden birisi ortaya konabilir. Bilgi okuryazarlığı “bir dizi beceri” iken, yaşam boyu öğrenme iyi bir alışkanlıktır. Bilgi okuryazarlığı öğrenilebilen bir dizi becerilerdir. Bu bir dizi beceri öğrenmenin kendisine yönelik, araçların kullanımı, internet üzerinden eğitim gibi, tekniklerin kullanımı, gruplarla çalışmak ve yöntemlerin kullanımı gibi belirli bir yaklaşım içerir. Yaşam boyu öğrenme ise pozitif düşünce yapısının benimsenmesiyle elde edilmesi ve birlikte yol alması gereken bir alışkanlıktır. Değiştirme isteği ve bir merak ya da bilgiye susama yaşam boyu öğrenmenin oldukça yararlı ön koşullarıdır. Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması yaşamboyu öğrenmenin gelişiminde önemli bir adımdır (Iannuzzi, Mangrum ve Strichart, 1999, akt. Akkoyunlu, 2008:13). Bilgi okuryazarı birey özetle, bir enformasyon toplumunda yaşam boyu öğrenmenin ne olduğunu ya da yaşam boyu nasıl öğreneceğini bilen bireydir (Rader, 1991 akt. Gürdal, 2000:181) ve bu bireyin yaşamı boyunca devam eden öğrenme faaliyetlerinde etkin ve yönlendirici tutuma sahip olması kaçınılmazdır.

### 1.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenme anlayışı öğrenmenin; zaman, mekan yönünden sınırlanmadığı, öğrenme isteğinin olduğu her yerde gerçekleştirilebileceğini kabul etmektedir. “Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından birisi öğrenme kültürü oluşturmak, diğeri sosyal ve ekonomik yenilenmeyi gerçekleştirmektir” (Jarvis, 2009: 12) Bireylerin, ailelerin, kadınların, çocukların, yaşlıların, ve her türlü sivil toplum örgütlerinin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine imkan sağlayacak öneriler "yaşam boyu öğrenme" kapsamında irdelenmektedir (DPT, Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:3) Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise öğrenme faaliyetlerinin örgün eğitim, yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi ve diğer informal eğitim alanlarında ve belli amaçlara yönelik etkinliklerle yürütüldüğü görülmektedir. Genel bir çerçeve içinde ele alındığında yaşam boyu öğrenme üç temel alandaki etkinliklerle gerçekleşmektedir (Tremlett, 1997; Jarvis, 2009; Knapper ve Cropley, 2000) Bu alanlar ve içerdikleri öğrenme yolları şekil 1.1’de belirtilmiştir:

Şekil 1.1. Yaşam boyu öğrenme yolları



Örgün eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşir. Eğitim sürecinin sonunda kazandırılması istenen yeterlik diploma ile belgelendirilir. Yaygın eğitim eğitim ve öğretim sisteminin içinde örgün eğitime paralel olarak yer alır. Toplumun her kesimindeki vatandaşın yararlanabileceği biçimde devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenir. Amaç toplumun niteliğinin arttırılmasıdır. İnfomal eğitim bireyin yaşamında doğal biçimde gerçekleşir. Bilgi ve becerilerin kazanılması için ayrıca bir düzenleme yapılmaz. Çoğu kez bireylerin amaçladıklarına paralel ikincil kazanımları olur. Belirtilen eğitim türlerinin her birinde öğrenme yaşamla iç içe, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarla örtüşecek biçimde düzenlenebilirse yaşam boyu öğrenme gerçekleştirilebilir. Peters (2009:223) yaşam boyu öğrenmenin hızlı biçimde tüm eğitim ortamlarında kendini göstereceğini ve geleneksel kurumların buna ayak uydurmak zorunda kalacağını belirtmektedir (Edit. Jarvis, 2009) Sözü edilen yaşam boyu öğrenme yolları sırasıyla ele alınmıştır.

#### 1.1.6. Uzaktan Eğitim

Yaşam boyu öğrenme için sunulan olanaklardan birisi de uzaktan eğitimidir. Birey yaşadığı yerden ve istediği zaman kendisine sunulan bilgi ve çeşitli konu alanlarından istediğini seçmek suretiyle öğrenmeye devam edebilmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla bireylerin potansiyellerini arttırmaları, eksiklerini gidermeleri ve yeteneklerini geliştirebilmeleri sağlanmaktadır (Demirel, 2004: 224). Uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenme kavramıyla paralel sayılabilecek bir gelişim sürecindedir. “Uzaktan eğitimin, dünya genelinde algılanışında değişiklik yaratan üç temel eğilim ve kırılma noktası 1700’lü yıllarda mektupla öğretim, 1920’li yıllarda elektronik teknolojisinin gelişmesi ile elektronik ders materyalleri ile öğrenimin başlaması, 1960’larda uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır” (Simonson, Smaldino, Albright, Zvacek, 2003 akt. Ozan ve Özarslan, 2009:54). Uzaktan eğitim, Türk eğitim sisteminde üniversite yapısı içinde ilk kez 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası (1981) ile yasal olarak yer almıştır. 1982’de 2809 sayılı yasa ile Anadolu Üniversitesi içinde kurulmuş olan Açık-öğretim Fakültesi, uzaktan eğitimi ülke düzeyinde merkezi biçimde yürütmekle görevlendirilmiştir (Özer, 1989:4). Günümüzde açık öğretim ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde oldukça kapsamlı programlarla hizmet vermeye devam etmektedir.

Eğitim teknolojileri bilişim sistemleri ile desteklendikçe bu çalışmaların etki alanı da genişlemektedir. “Özellikle 1990’ların sonlarından itibaren, öğrenme-öğretme etkinliklerinde yoğun olarak kullanılmaya başlanan bilgisayar ağları Internet ve World Wide Web teknolojileri ile uzaktan öğretimde önemli açılımları sağlamıştır. Uzaktan öğretimin önemli sınırlılıkları olarak kabul edilen sınırlı etkileşim, güncellemede yavaşlık, farklı kaynaklara ulaşamama, gereksinim duyulan yerde ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama ve benzerleri bilgisayar ağları yardımıyla büyük ölçüde giderilmiştir” (Schrum, 1999 akt. Aydın, 2002:3).

Uzaktan eğitimin gösterdiği bu gelişime paralel biçimde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar da farklılaşmış ve eğitim kurumlarına olan talep karşılanamaz biçimde fazlalaşmıştır. “Uzaktan eğitim alanında yaşanan bir başka gelişme de değişen ve çeşitlenen öğrenen gereksinimleridir. Değişen iş yaşamı insanları sürekli yeni konularda kendilerini yenilemeye ve bunları biran önce kullanarak kazanç sağlamaya zorlamaktadır. Bu durum, iki ile dört yıl süreli diploma programları yerine öğrenenlerin daha kısa sürede gereksinimlerini karşılayacakları sertifika programlarına ve hatta kısa süreli dersler almaya itmektedir. Tutucu yapıları ile tanınan birçok eğitim kurumu bile bu gereksinimi karşılamak için sertifika programları açmakta, dileyenin açılan dersleri tam zamanlı öğrenci olmasını gerektirmeden alabilmesine olanak tanımaktadır” (Schrum, Berenfeld, 1997 akt. Aydın, 2002:10). “Uzaktan eğitim ihtiyacın karşılanmasında bir fırsat olarak görölmektedir. Post modern bilgi toplumunun yaratılmasında yaşam boyu öğrenme ne kadar önemliyse, uzaktan öğretimde yaşam boyu öğrenme için o kadar önemli olacaktır.” (Peters, 2009, Edit. Jarvis, 2009:230) Ülkemizde uzaktan öğretimin önemli bir parçasını oluşturan açıköğretim sisteminin özellikle yükseköğretimdeki ihtiyaç doğrultusunda giderek artan bir büyük ağırlıkla kendine yer edindiğini söyleyebiliriz. “Açık öğretim sisteminin devlet kesiminde çalışmakta olanlara bilgilerini, statülerini ve özellikle maaşlarını geliştirme olanağı verdiği görölmektedir. Diğer öğrencilerin nitelikleri de göz önüne alındığında, bu kurumun yaşam boyu öğretim işlevlerinin gerçekleştirilmesinde de rol aldığını söylemek olanaklıdır” (YÖK, 2007: 91). Yüksek öğretimde uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmalı ve mesleki uzmanlaşmanın yanında yaşam boyu öğrenme merkezleri işlevini de kazanmalıdır. Bunun için etkili uzaktan öğretim uygulamaları hayata geçirilmelidir. “Üniversitelerde uzaktan eğitim

yaklaşımı ve e-öğrenme uygulamaları ile önlisans, lisans veya lisansüstü eğitimleri, özel sertifika programları, kısa veya uzun süreli kurslar, kurum içi eğitim aktiviteleri ve birçok genel ve özel amaçlı etkileşimli eğitim\öğretim etkinlikleri gerçekleştirilebilir, mevcut etkinliklerin zenginleştirilmesi ve desteklenmesi sağlanabilir” (Ozan ve Özarlan, 2009:57).

### **1.1.5.2. Yaygın Eğitim (Halk Eğitimi)**

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

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

UNESCO (1972) tarafından alınan kararlarda, halk eğitimi etkinliklerinin aşağıdaki amaçları gerçekleştirmeye dayalı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Celep, 2003, akt. Şirin, 2008: 10).



- Manevi değerlerin, barışın, uluslararası anlayışın, işbirliğinin geliştirilmesi ve uluslararası ilişkilerde zorbalığın tüm biçimlerinin ortadan kaldırılması,
- Eğitimin, ulusal ve uluslararası düzeyde ekonomik, toplumsal ve kültürel eşitliği sağlaması,
- Eğitimin, çevrenin korunması ve kalkınması ile kültürel kalkınmaya daha çok olanak sağlayacak duruma getirilmesi,
- Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kalkınmasına katkıda bulunmalarını sağlamak için, katılımları etkili ve anlamlı yaparak gerekli tavırların ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

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

### **1.1.5.3. Yetişkin Eğitimi**

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

ötesinde bir anlam taşır. Buna göre bu iki sektörün birbirinin içine girmesi, birbirini pekiştirmesi, yetişkin eğitimcileri ile öteki eğitimciler arasında canlı bir fikir alışverişi bulunması gerekir. Yetişkin eğitimi başlı başına bir bütün olarak görülmemelidir. Zira o hayat boyu eğitim ve öğrenim sisteminin bir alt sistemi, onun ayrılmaz bir parçasıdır. Bu sistem bütünlüğü bireyin, kendisiyle, toplumla ve yakın çevresiyle uyuşma içinde tam bir kişilik kazanmasına yardım etmelidir. Hayat boyu öğrenme en iyi biçimde öğrenme yetkinliğinin sürekli olarak kullanılması yoluyla geliştirilebilir ve zenginleştirilebilir (Lowe, 1985, akt. Aksoy, 2008: 29). “Yetişkin eğitimi, yetişkinlere istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranış kazandırma amacındadır”. (Okçabol, 1996: 71) Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan kişilerden oluştuğu için çok geniş ve bu nedenle heterojen bir özellik gösterir. Diğer yandan, toplumun farklı kesimlerinden (köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, esnaf, ev hanımı, serbest meslek vb.) oluşan hedef kitlenin değişik beklenti ve gereksinimlerinden dolayı yetişkin eğitimi etkinlikleri çok geniş bir alanı kapsar (Celep, 2003 akt. Şirin 2008:6) Ülkemizde yetişkin eğitimi özel ve devlet kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Dernekler, vakıflar, sendikalar, çeşitli bakanlıklar, sivil toplum örgütleri, dershaneler, özel amaçlı kurslar ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri yetişkinlere yönelik eğitimler vermektedir. Türkiye’de yetişkinlere yönelik eğitim/yetiştirme hizmetleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir (Kıvrak, 2007: 54):

- Halk Eğitim Merkezleri (HEM): Okuma-yazma kursları, meslek kursları, sosyal-kültürel kurslar.
- Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM): Çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi, kısa süreli meslek kursları.
- Pratik Kız Sanat Okulu: Kızlara yönelik kısa süreli meslek kursları.
- Özel Eğitim Kurumları (Eğitim ve uygulama okulu, is eğitim merkezi, bilim ve sanat merkezi)
- Özel öğretim kurumları: Kısa süreli mesleki kurslar
- Diğer kurumlar: Olgunlaşma Enstitüsü ve Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi.
- Uzaktan eğitim hizmetleri: Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Lisesi.

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

### 1.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önem taşıyan önemli bir ögede yaşam boyu öğrenme becerilerinin varlığıdır. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda bireyin sahip olduğu temel yeterlikler ve bu yeterliklerin ulaşılması amaçlanan nokta için düzenlemesini içermektedir.

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterlik belirlemiştir (Figel, 2007 akt. Demirel, 2009:3).

- *Anadilde iletişim becerileri:* Kavramları ana dilde ifadelendirme ve yorumlama yeteneği; düşünce, duygu ve izlenimlerini yazılı ve sözel biçimde dile getirebilme ve kişilerle etkileşimde bulunabilme becerisi.
- *Yabancı dillerde iletişim becerileri:* Ana dil için gerekli olan yeterlik alanlarına ve iletişim becerilerine yabancı dilde sahip olunması.
- *Matematik ve fen/teknoloji yeterliği:* Matematiksel düşünmeyi günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilme, mantıksal ve uzamsal düşünme becerisi ve bunların yanında doğal yaşam ve fen/teknoloji ile ilgili kavram, ilke ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olma.
- *Dijital yeterlik:* Bilgi iletişim teknolojilerinde yeterli olma (bilgiye erişmek,değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak ve değiştirmek için bilgisayarı etkin biçimde kullanma ve internet yoluyla iletişimde bulunabilme.
- *Öğrenmeyi öğrenme:* Kendi öğrenmesini organize edebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme, öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma becerisi.
- *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler:* Kişiler ve kültürler arası yeterlik, gerek sosyal, gerekse iş yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılabilmek için gerekli

donanıma sahip olma ve gerekli durumlarda uzlaşmayı sağlayabilme, toplumsal yaşamda demokratik bir katılımcı olabilme.

- *Girişimcilik*: Görüşlerini eyleme dönüştürebilme becerisi, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, hedeflerine ulaşmak için projelerini planlama ve yönetme yeteneği, etik değerlere ilişkin farkındalık.
- *Kültürel farkındalık ve ifadelendirme*: Görüş, yaşantı ve duyguların müzik, görsel sanatlar, edebiyat yoluyla yaratıcı bir şekilde ortaya koyulmasının önemi takdir etme, çağdaş kültür hakkında bilgi sahibi olma.

Tüm yeterliklerin kazanılabilmesi için gereken düzenlemenin birey tarafından etkin biçimde yapılabilmesi için gereken en temel beceri bilgiyi tanıma, ulaşma ve kullanma durumunu anlatan “bilgi okuryazarlığı”dır. Hangi eğitim kademesinde ya da düzeyde olursa olsun yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde bilgi okuryazarlığı önde gelen gerekliliktir. Wilson (2001:3)’a göre bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme için bir temeldir. Yaşam boyu öğrenme ise tüm disiplinler, eğitim çevreleri ve eğitim düzeyleri için ortak bir kavramdır (Polat, Odabaş, 2008)

Yaşam boyu öğrenmenin öğrenen toplumun bir özelliği olduğu düşünülürse bilgi okuryazarlığı da bu toplumu oluşturmada bir araç olacaktır. Breivik (2000) yaşam boyu öğrenmenin amaç olduğu yerde bilgi okuryazarlığının araç olduğunu ifade eder. Bilgi toplumları ancak yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bilgi okuryazarları sayesinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilirler (Akkoyunlu, 2008:13).

Yaşam boyu öğrenmede bilginin tanımlanması, elde edilmesi, yorumlanması ve tekrar üretilmesi bilgi okuryazarı olma yeterliğine dayanmaktadır. Spitzer, Eisenberg ve Berkowitz (2003) “büyük altılı” (B6) olarak adlandırdıkları bilgiye ait sorunla başa çıkabilmek için kazanılması gerekli becerileri altı aşamada açıklamıştır. Bunlar:

1. Hedefi tanımlama
  - 1.1. Bilgiye ait problemi tanımlama
  - 1.2 Gereksinim duyulan bilgiyi belirleme

## 2. Bilgi Arama Stratejileri

### 2.1. Olası bütün kaynakları belirleme

### 2.2. En iyi kaynağı seçme.

## 3. Konumlandırma ve Ulaşma

### 3.1. Kaynakların yerini belirleme. (zihinsel ve fiziksel olarak)

### 3.2. Kaynaklar içinden bilgiyi bulma.

## 4. Bilgiyi Kullanma

### 4.1. Kavrama (okuma, işitme, görme, dokunma yoluyla)

### 4.2. İlgili bilgiyi oluşturma

## 5. Sentezleme

### 5.1. Birden fazla kaynaktan organize etme

### 5.2. Bilgiyi sunma

## 6. Değerlendirme

### 6.1. Ürünü yargılama (etkililik açısından)

### 6.2. Süreci yargılama (verimlilik açısından)

Spitzer, Eisenberg ve Berkowitz tarafından tanımlanan bu aşamaları pek çok öğrenci kimi zaman farkında olmadan kullanmaktadır. Ancak sürekli öğrenme ve araştırma sürecinde bu aşamaların farkında olunarak kullanılması ve bilgiyi elde etme sürecinin kişi tarafından değerlendirilmesi etkili yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Bezanson (2003) yaşam boyu öğrenme ve beceri geliştirmede kaliteli bilgiye ulaşmanın ve bu bilgiyi öğrenme ve mesleki olarak değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Kaliteli, verimli bilgileri elde edebilmenin de etkili kariyer geliştirme servislerinin kazandıracağı özellikler olduğu vurgulanmıştır. Deakin Crick, Broadfoot, Claxton (2004) tarafından Bristol Üniversitesinde 2003-2004 yılları arasında yürütülen bir çalışmada yaşam boyu öğrenme becerileri “öğrenme gücü” kavramı üzerinde değerlendirilmiştir. Öğrenme gücünün yedi bileşeni tanımlanmıştır.

Tablo 1.2. Öğrenme gücünün yedi bileşeni

POZİTİF KUTUP	NEGATİF KUTUP
Değişim ve öğrenme	Değişmezlik
Anlamlı hale getirme	Bilgi hesaplama
Eleştirel meraklılık	Pasiflik
Yaratıcılık	Rule bound
Öğrenme ilişkileri	Ayrışma
Stratejik farkındalık	Robotik
Dirençli	Bağımlı

Kaynak: Deakin Crick R., Broadfoot P. & Claxton G. (2004) Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project, *Assessment in Education*, 11, 3.

**Gelişen Yönelme** (Growth Orientation): etkin öğrenenler öğrenmeyi öğrenmenin gerekliliğini bilirler. Efor sarf ederek, çabalayarak zihinlerini daha güçlü hale getirebileceklerine inanırlar. Böylece bedensel olarak da öğrenme enerjisine sahip olurlar. Öğrenmenin yaşam boyu süreç olduğunu ve kendi öğrenme yeteneklerini geliştirerek kendine güvenli ve mutlu olacaklarını bilirler. Deneyimlerinin olumlu olmasını sağlamaya çalışırlar. Gelişen yönelme, öğrenmede daha iyi olabilme farkındalığı içerir. Bireyin büyüyen, değişebilen, uyarlanabilen bir öğrenen olarak yaşamının tümünde yer alır. Gelişen yönelmenin zıt kutbu değişmezliktir. (*fixity*) Daha az etkin öğrenenler öğrenme gücünün karışık olduğuna inanırlar ve bu nedenle yaşadıkları olumsuz deneyimleri onlara sınırlı oldukları hissini verir. Daha iyi bir öğrenen olmalarını sağlayacak durum ve fırsatlar için daha az mücadele ettikleri görülür.

**Eleştirel Meraklılık** (Critical Curiosity): Etkin öğrenenler bulmak için enerji ve istek doludur. Yüzeylemeleri inceleme ve neler olup bittiğini anlama eğilimindedirler. “Gerçeği aramayı” ve öğrenme stratejilerini yüzeyselden çok derine doğru uyarlamaya değer verirler. Eleştirel olmadıkları konuları daha az kabul ederler, soru sormaktan hoşlanırlar ve kesin olamayan konuları, sorularını ortaya koymaya isteklidirler. Bilgi ile ilgili şeylerde, insan ihtiyacının bir ürünü olarak kendi çıkarımlarını yapmayı severler.

Kendi öğrenmelerine sahip çıkarlar ve mücadele etmekten hoşlanırlar. Zıt kutbu pasiftir. (*passivity*) Pasif öğrenenler “kabul edilmiş bilenlerin” söylediklerinin mutlak gerçek olduğunu sorgusuz kabul ederler. Aktif bir kurgulamaya ya da anlama amaçlı tartışmaya katılmaya daha az isteklidirler.

**Anlamlı Hale Getirme (Meaning Making):** Etkin öğrenenler öğrendikleri ile ne bildikleri arasında bağlantı kurmaya çalışırlar. Bir şeylerin birbiri ile nasıl uyabildiğini görmekten mutlu olurlar. Yeni bilgilerin kendi deneyimleri ve ilgileri ile uyumlu olmasından hoşlanırlar. Soruları bu tutarlılığı sağlamak içindir. Daima büyük resimle ve yeni bilgilerin bu resimle olan uygunluğu ile ilgilenirler. Gerçekten ne ile ilgileniyorlarsa onu öğrenmekten hoşlanırlar. Zıt kutbu ayrışmadır. (*fragmentation*) Daha az etkin öğrenenler parça parça öğrenmekten hoşlanır ve sadece kendi kararlarına, değerlerine uyan durumlara tepki verirler. Bilginin ilişkilendirilmesi ve bağlantı kurulmasından ziyade başarılı olmalarını sağlayacak performansa önem verirler.

**Bağımlılık ve Kırılganlık (Dependence and Fragility):** Bağımlı ve kırılgan öğrenenler hata yaparken daha kolay öğrenirler. Muhalifliği göze alırlar. Yeteri kadar azimli değillerdir ve karşılaştıkları durumlarda daha az incelemeyi, mücadele etmemeyi tercih ederler. Öğrenmeleri diğer insanlara ve özgüvenleri dış yapılara bağımlıdır. Bilgiyi öğrenirken deneyimleri ile anlamlandıran /yapılandıran aktif temsilcilere karşın bilginin pasif alıcılarıdır. Zıt kutbu esneklik ve sabitliktir. (*resilience and robustness*)

**Yaratıcılık (Creativity):** Etkin öğrenenler yeni olasılıkları hayal edebilir ve farklı yollarla anlayabilirler. Düşüncelerinin onları nereye götüreceğinden emin olmasalar bile farklı perspektiften bakmaktan ve fikirlerle oynamaktan hoşlanırlar. Önsezileri güçlüdür ve zihinlerinde işaretleri yerleştirebilmek için imajinasyonu, görselliği, resimleri ve diyagramları kullanarak öğrenirler. Öğrenmenin sıklıkla amaçlılık ve sistematik düşünme kadar oyunculuk da gerektirdiğinin farkındadırlar. Zıt kutbu özgün olmayandır (*literalness*) ya da kurallı sınırlılıktır. Daha az etkin öğrenenler hayal etmemeye daha eğilimli olurlar. Kesin bilgiyi tercih ederler ve deneme yanılma yoluyla öğrenirler. Süreci anlamlandırdıklarında kendilerini daha güvende hissederler. Rutin problem çözme durumlarında iyidirler fakat yaratıcılık gerektiğinde başaramazlar.

**Bağımsız İlişki Kurma (Relationships/Independence):** Etkin öğrenenler öğrenirken sosyal ve bireysel olmayı iyi dengelerler. Ne tam bağımsız ne de tam bağımlıdırlar. Başkaları ile birlikte öğrenmekten ve uygun olduğunda onların nasıl ve neden zorlandıklarını paylaşmaktan hoşlanırlar. Öğrenmelerine yardımcı olan diğer insanların (ör: aile, arkadaşlar ya da öğretmenler) önemli olduğunu kabul ederler. Onlar akranları da dahil olmak üzere örnek alarak ve izleyerek öğrenmenin değerini bilirler. Duygusal desteğin kaynakları ve ortakları olarak çevresindekileri kaynak olarak kullanır. Ayrıca etkin öğrenenler kendileri ile ilgili hayal kurmaları ve çalışmanın zaman gerektirdiğini bilirler. Zıt kutbu izole olma ya da bağımlılıktır. (*isolation or dependence*) Daha az etkili öğrenmekte olan kimseler, öğrenmede rahatlatma veya rehberlik için başkalarına bağımlıdırlar ya da başkaları ile bağlantı kuramazlar.

**Staratejik Farkındalık (Strategic Awareness):** Daha etkin öğrenenler kendi öğrenme yollarını, biçimleri hakkında bilgiye sahiptir. Bir öğrenen olarak kendinin farkındadır ve daha bilgili olmaya çalışır. Ne olacağını görmek için öğrenmede yeni yaklaşımları denerler. Kendini değerlendirmede ve yansıtma iyidirler. Bir öğrenme olayının ne kadar zaman alacağını ya da hangi kaynakların kullanılacağını kestirmede, belirlemede iyidirler. Bir öğrenen olarak kendi öğrenmeleri hakkında konuşabilirler. Hayal kırıklığı yaşadıklarında duygusal durumlarını nasıl düzeltebileceklerini bilirler. Kendi öğrenmeleri ile ilgili organizasyon ve planlamada sorumluluk verilmesinden hoşlanırlar. Zıt kutbu robotiktir. (*robotic*) Daha az etkin öğrenenler özbilinçleri ile öz farkındalıklarını karıştırabilmekte ve kendilerinin daha az farkında olabilmektedirler. Öğrenme ile ilgili seçimlerinin nedenlerini açıklayamayabilirler.

Birçok öğretmen geleneksel olarak öncelikle öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgilenmiş, bunları ölçmek için de ayrıntılı değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Fakat öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ve öğrenmelerini şekillendiren çevresel etkenlerle daha fazla ilgilenmemize gerek duyulduğuna dair 20. yüzyılın son çeyreğinde hayli kanıt toplanmıştır. Öğrenmenin nasıl olacağını öğretmenin örnekleri yaşam boyu öğrenme becerilerinin karşısında listelenmiştir (Knapper, Cropley, 2000):

Tablo 1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğretimi



Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretim
<p>Öğrenciler öğrenmelerini kendileri planlarlar.</p>	<p><b>Öğrenme hedeflerini planlama sürecini birlikte somutlaştırma.</b> Eğer öğrenciler kendi öğrenmelerini geliştirmeye katılırlarsa, öğrenmeyi daha çok benimserler. Öğrenmeyi içten benimsemek yaşam boyu öğrenmemenin temelini oluşturur.</p> <p><b>Biçimlendirici değerlendirme yapma (sürekli geri bildirim)</b> Öğrencilere değerlendirmenin öğrenmedeki yararlarını göstermeye yardımcı olur. Öğrenciler yanlış veya eksiklerini ortaya çıkarabilir ve bu bilgiyi öğrenmelerini yönlendirmede kullanabilirler.</p>
<p>Öğrenciler öğrenmelerini kendileri değerlendirirler</p>	<p><b>Kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirme uygulaması</b> Öğrenciler, öğrenme için önemli ilk adım olan, neyi bilmediklerini bulmayı, kontrol etmeyi öğrenirler. Akran değerlendirme ve kendi kendine değerlendirme, öğrenciler öğrenmelerini sürekli şekilde takip ettikleri takdirde, değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmesi için çok önemli bir beceri olduğunu varsayar.</p>
<p>Resmi olmayan ortamlarda öğrenme</p>	<p><b>Öğrencilerin mevcut bilgilerinden başlayan öğrenme ve öğretim stratejileri kullanma.</b> Formal olmayan ortamlarda nasıl öğreneceğini öğrenmek, öncelikle öğrencilerin resmi olmayarak kazandıkları bilgilere değer vermelerini gerektirir.</p>
<p>Aktif öğrenme</p>	<p>Öğrencilerin pasif alıcılar olmaktansa, bilgiyi araştırdıkları, <b>araştırmaya yönelik bir eğitim programı kullanılmalı.</b> Öğrenciler bilgiyi nasıl kazanacakları ve nasıl süzgeçten geçirebileceklerini öğrenirler.</p>
<p>Akran öğrenmesi</p>	<p><b>Akran değerlendirmesi ve grupça öğrenmeyi kullanma.</b> Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve belirgin öğrenme becerilerini kazanmalarını kolaylaştırır.</p>

Öğrenciler farklı disiplinlerden bilgileri birleştirirler.	Probleme dayalı öğrenme buna en iyi örnektir. çünkü genellikle öğrencinin disiplinlerin sınırları dışına çıkmasını sağlayan, günlük yaşamdaki karmaşık problemleri ele alır.
Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri kullanılır.	<b>En azından öğrenilen içerik kadar öğrenme süreci üzerinde duran stratejiler kullanma.</b> Burada öğrenciler nasıl öğrenecekleri hakkında açıkça bilgilendirilirler.

Kaynak: Knapper, C., Cropley, A. (2000), *Lifelong Learning in Higher Education*.

Duffy (2003), yaşamboyu öğrenme sürecinde gelişimi sağlayacağını öne sürdüğü becerileri şu şekilde açıklamaktadır (Kara ve Kürüm, 2007):

- Bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve transfer edebilmek için gerekli üst düzey iletişim becerileri
- Öğrenme gereksinimleri belirleyebilme ve gereksinimleri karşılamak için plan yapabilme ve bu planları uygulayabilme olanağı sağlayan öz-yönetimli öğrenme becerileri
- Uygun bilgiyi belirleme, bilginin niteliğini değerlendirme, bilgiyi düzenleme ve etkili şekilde kullanma anlamında bilgi okuryazarlığı
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve araştırma gibi üst düzey düşünme becerileri
- Bilişbilgisi, diğer bir deyişle öz-farkındalık, öz-kontrol ve yansıtma gibi “düşünme hakkında düşünme” becerileri.

Knowles (1972) yaşam boyu öğrenme becerilerinin okullarda geliştirilmesi için aşağıdaki önerileri sıralamıştır:

1. Öğrenmeye karşı sürekli bir ilgi ve merak içinde olma ve bunu geliştirme yeteneği. Başka bir deyişle, “farklı yönlerde (ya da olağanın dışında) düşünme ilgisini sürdürme yeteneği”
2. Kişisel ilgi ve meraklarına dayalı olarak araştırma yoluyla yanıt verilebilecek olan (yetke ya da inançlarıyla yanıtlandırılabilir olanların tersine) soruları formüle etme yeteneği. Bu beceri, birlikte düşünme ya da tümevarımsal-tümdengelimsel düşünme ve sonuç çıkarma ilgisini sürdürme yeteneğinin başlangıcıdır.
3. Çeşitli türde soruları yanıtlamak için gerekli verileri tanımlama yeteneği.

4. Gerekli verilerin en ilgili ve güvenilir kaynaklarının yerini bulma, belirleme yeteneği (uzmanlar, öğretmenler, alanyazın, meslekdaşlar, kişinin kendi deneyimleri, çeşitli kitle iletişim araçları ve yerel toplum kaynakları dahil).
5. Gereli verileri en uygun kaynaklardan toplamanın en etkin araçlarını seçme ve kullanma yeteneği.
6. Verileri sorulara geçerli yanıtlar alabilecek biçimde düzenleme, çözümlenme ve değerlendirme yeteneği.
7. Bu yanıtları genelleştirme, uygulama, iletme ve eleştirilmelerine açık olma yeteneği (Çev. Ayhan, 1988).

#### 1.1.6.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Kişilerin Özellikleri

Yaşam boyu öğrenen kişi formal ve informal öğrenmeye tüm yaşamı boyunca bilinçli olarak katılım gösterendir. Yaşam boyu öğrenen kişi; öğrenme ihtiyacının ve öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki ilişkinin farkında, yaşam boyu öğrenmeye eğilimli, yüksek motivasyonlu kişidir. Kişisel hedeflerini oluşturur, öğrendiklerini uygular, bilgiyi kullanır ve kendi öğrenmesini değerlendirir (Knapper, Cropley akt, Frigo, 2000).

Kişisel öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler, bağımsız öğrenciler, öz düzenleyici öğrenciler gibi çeşitli adlar verilmiştir. Öz öğretimli öğrenciler, aşağıdaki dört işlem basamağını etkili olarak uyulayabile öğrencilerdir:

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma,
2. Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
3. Stratejinin ne derecede etkili olduğunu izleme,
4. Öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar, güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme (Arrends, 1997; Senemoğlu, 2001).

Knapper ve Cropley’e (2000) göre yaşam boyu öğrenenler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Kendi öğrenimlerini planlarlar
- Kendi öğrenimlerini ölçerler
- Edilgen öğrencilerden daha aktiftirler

- Hem akademik olan hem de akademik olmayan ortamlarda öğrenirler
- Akranlarından, öğretmenlerinden ve mentörlerinden öğrenirler
- Gerektiğinde farklı ders ve disiplinlerden bilgileri toplarlar
- Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygularlar.

Diğer bir çalışmada (Candy, 1994) yüksek öğretimde yaşam boyu öğrenen kişi profili olarak aşağıdaki özellikleri sıralamıştır:

- Zihninde sorgulayan (öğrenme aşkı, meraklılık, eleştirel ruh)
- Helikopter görüşü (geniş bir vizyon ve bilginin çeşitli alanları arasında duyarlı bağlantı oluşturabilen)
- Bilgi okuryazarlığı becerisine sahip (bilgiyi yerleştirme, tekrar düzenleme ve değerlendirme)
- Kişisel temsil gücüne sahip (olumlu benlik algısı, iyi organizasyon becerileri)
- Öğrenme becerileri repertuarı (öğrenme stilleri bilgisini ve öğrenme stratejilerini öğrenmenin yüzeyden derine her aşamasında kullanan).

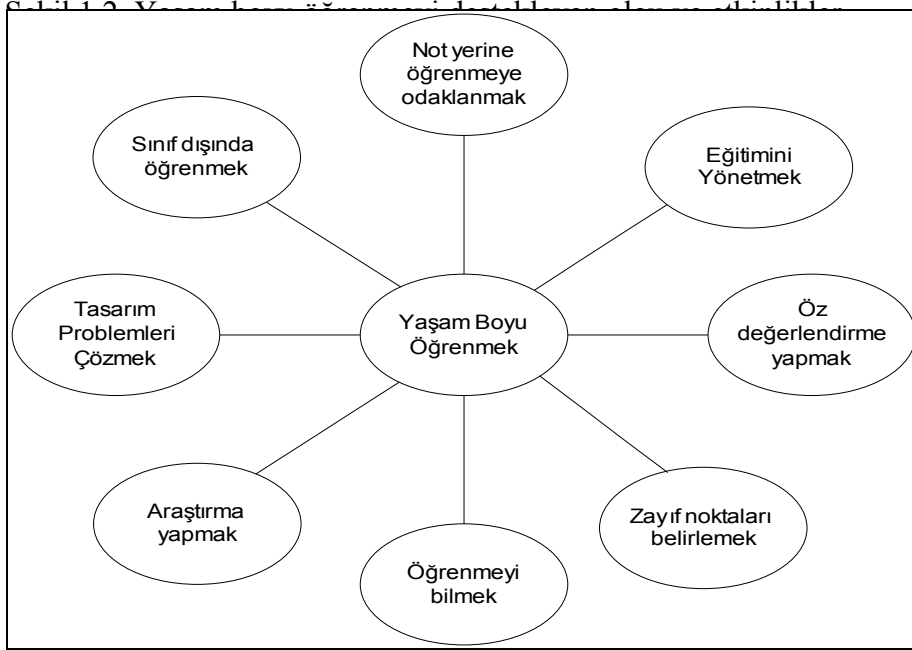
Cresson ve Dean (2000) ise yaptıkları literatür çalışması sonucu yaşam boyu öğrenmenin on iki temel kavramı içerdiğini belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Bütüncül İnsan (Whole person): Öğrenme deneyimleriyle gelişen sosyal, duygusal ve ruhsal gerçeklerden oluşan bütün bir insan.
2. Tüm yaşam rolleri (All life roles): Arkadaş, vatandaş, ekonomik güç, aile üyesi rollerini de kapsayan yetişkin öğrenenler.
3. Öz yönlendirmeli öğrenenler (self directed learners): Yetişkin eğitimi ile ilgilenenler kişilere öz yönlendirmeli öğrenenler olması konusunda yardımcı olmalıdır.
4. Koordinasyonlu programlama (Coordinated programming): Tüm kurumlar, ekonomik, sosyal ve eğitim, hükümet dahil gibi tüm kurumlar yetişkin öğrenenlere eğitim fırsatları oluşturmalıdır.
5. Informal eğitim (Informal ve nonformal education): Yetişkin öğrenenler yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmek için formal yetişkin eğitimlerinden daha fazla yararlanmalıdır.

6. Değişime Adaptasyon (Adapt to change): Yetişkin eğitimcileri, öğrenenleri yaşamlarında değişimi kabul etmek, gerçekleştirmek ve uyarlamak yoluyla desteklemekle sorumludurlar.
7. Yaşlanma (Aging): İnsanların yaşlarıyla birlikte öğrenme yetenekleri de ilerleyebilir.
8. Esneklik (Flexibility): Öğrenme deneyimleri esnek olmalıdır.
9. Toplumun büyümesi (Growth of Society): Yetişkin eğitimcileri toplumun ilerletilmesinde rol sahibidir.
10. Fırsat Eşitliği (Equal Opportunity): Öğrenme fırsatları toplumun tüm kesimlerine açık olmalıdır.
11. Bireyselleştirilmiş öğrenme (Individualized Learning): Öğrenme olabildiğince bireyselleştirilmiş biçimde sunulmalıdır.
12. Çalışan ve işyeri uyumu (Learners vs. Institutions): Yetişkin öğrenenlerin huzurlu, uyumlu çalışabilmeleri kurumun önceliği olmalıdır.

Yaşam boyu öğrenen bireylerin yukarıda sayılan özelliklerin oluşturduğu bilişsel duyuşsal örüntülere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu özelliklere sahip olan bireyler yaşam boyu öğrenme tutumuna sahiptir. Yaşam boyu öğrenme tutumu sürekli kendini ilerletmek amacını taşıyan bireylerde gözlenebilir.

Öğrencilerde yaşam boyu öğrenme tutumu geliştirip güçlendirmek öğrencilere kazandırılmak istenen diğer tutum, beceri ve alışkanlıklara göre farklılıklar içerir. Yaşam boyu öğrenme tutumunun geliştirilmesi, öğrencilerin bilgi toplama gibi yeni beceriler kazanmasının yanı sıra öğrenme ile ilgili bazı spesifik tutum ve istekleri geliştirmesini de içerir (Parkinson, A., 1999 akt; Boynak, 2004).



Kaynak: Boynak, F. (2004) *Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı Dersi Uygulaması*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET Jan. 2004 Vol. 3 Iss. 1

### 1.1.6.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Yaşam boyu öğrenme eğitim çevrelerinde giderek etkin biçimde benimsenmekle birlikte yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin sonucunda bu sürecin etkilerinin, öğrenci, öğretmen ve diğer uygulayıcılar açısından en kadar etkili olduğunun da ortaya konması gerekmektedir. Bunun için hem programların genel değerlendirilmesi hem de çıktıların değerlendirilmesi gerekmektedir. “Avrupa Politika Ağı tarafından uzman gruplara 2005 yılında hazırlattırılan değerlendirme çerçevesine göre yaşam boyu öğrenmede öncelikle değerlendirilmesi gereken öğrenmeyi öğrenme özellikleri şöyledir” (Hoskins ve Fredriksson, 2008: 28):

Tablo 1.4. Değerlendirmede Kullanılacak Öğrenmeyi Öğrenme Özellikleri

<b>Değerlendirmede Kullanılacak Öğrenmeyi Öğrenme Özellikleri</b>
<i>Üç alt özellikten oluşan duyuşsal boyut;</i>
∇ öğrenme motivasyonu, değişime yönelik uyum ve öğrenme stratejileri
∇ akademik benlik kavramı ve akademik özgüven
∇ öğrenme çevresi
<i>Dört alt özellikten oluşan bilişsel boyut;</i>
∇ bir amaç belirleme
∇ kurallara uyma
∇ kuralları ve durumları test etme
∇ zihinsel araçları kullanma
<i>Üç alt özellikten oluşan biliş ötesi boyut;</i>
∇ problem çözmede (biliş ötesi) görevleri düzenleme,

∇biliṡ ötesi dikkat
∇biliṡ ötesi güven

Kaynak: Hoskins ve Fredriksson, 2008: 28

Yaşam boyu öğrenmenin değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürünleri değil aynı zamanda öğrenmeye ilişkin motivasyonun ve öğrenme süreci boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. “Hayat boyu öğrenme, bilgilerin güncel ve etkili bir şekilde kullanılmasını teşvik edici bir yaklaşımdır. Bireyin fiziksel engellerini kaldırıp, öğrenmeye yönelik istek, motivasyon, olumlu tutum ve davranış geliştirme gibi bilgi çağı terminolojilerin yaşamın tüm kesimlerine ulaştırılması da bu yaklaşımın hedefleri arasında yer almaktadır” (DPT, Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001: 13).

### 1.1.7. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sorunlar

Yaşam boyu öğrenme olgusu hakkında hemen her ülke tarafından konuşulmakta, eğitim gündemlerine alınmakta ve aynı oranda farklı çevrelerce eleştirilmekte ve tartışılmaktadır. Bu tartışmalar yaşam boyu öğrenme olgusunun özellikle “küreselleşme” ve “ekonomikleştirme” özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Nitekim Dünya Bankası da bu iki noktayı yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirmektedir:

“... Yaşam boyu öğrenme, işçilerin küresel ekonomide rekabet edebilmeleri için yaşamsaldır. Eğitim, yoksulluğu azaltmaya yardımcı olur; eğer gelişmekte olan ülkeler yaşam boyu öğrenme olanaklarını geliştirmezlerse, endüstrileşmiş ülkelerle aralarındaki beceri ve teknoloji açığı giderek büyür. İnsanların, topluluklarının birer üyesi gibi işlevlenme yetenekleri geliştirilerek, eğitim ve yetiştirme ile aynı zamanda sosyal sermaye (daha geniş ifadeyle sosyal uyum ya da sosyal bağlar) de yükseltilir, böylelikle insan sermayesi yaratılarak ekonomik büyüme ilerletilir ve gelişme teşvik edilir. Sosyal sermaye aynı zamanda eğitim ve sağlık ürünlerini, çocuk sağlığını, toplumsal cinsiyet ve ırk eşitliğini geliştirir, sivil özgürlükleri ilerletir, yurttaşlar arası ekonomik eşitlik sağlar, suçu azaltır, vergi kaçaklarını engeller (Putnam, 2001). Bu yüzden sadece insan sermayesini geliştirdiği için değil aynı zamanda sosyal sermayeyi geliştirdiği için de eğitim, gelişmenin temelinde görülmelidir...” (Dünya Bankası, 2003, akt. Bağcı, 2007:11).

Benzer biçimde, Hake (2005) yaşam boyu öğrenme olgusunun bir anlamda “bilgi ekonomisinin” bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. “Bu bilgi ekonomisi herkes için sürdürülebilir refah, bilinçli yurttaşlık ve toplumsal birleşmeyi “bir verip bir almayı” da getirir. Ayrıca bilgi toplumunda öğrenmeye katılma, sosyal içerilmenin (kabulün) koşulu olduğu zaman potansiyel bir sorun kaynağıdır. Öğrenme toplumu sosyal dışlanma ve tehdisi ve riskin bireyselleşmesine doğru temel yapısal eğilimler taşımaktadır”. Bağcı (2007:4) ise yaşam boyu öğrenme kavramının bile anlamsal açıdan tekrar incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. “Yaşam boyu eğitim kavramı, belli ihtiyaçlar doğrultusunda programlanmış etkinlikleri ifade ettiği için asıl sorumluluğu hizmeti sunana yüklemektedir. Sorun toplumsal düzeyde ele alındığında, bu hizmet sunucu için tek anlamlı seçenek devlet olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı ise sorumluluğu daha çok bireye verdiği için, bireyin hizmeti nereden alacağı sorunu ikinci planda kalmaktadır. İki kavram arasında, kavramların sorumluluğu kime yüklediği noktasında varolan ayırım, son yirmi yıllık küresel gelişmeler ışığında, ağırlığın öğrenme kavramına kaymasına neden olmuştur”. Bağcı (2007:22) bu durumun temel eğitimden öncelikle sorumlu olan devletin bu sorumluluğu bireylere aktarmasının bir sonucu olarak görmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili sözü edilen bu tercihler çoğu zaman da “ideolojik” ve “kısır” olmakla eleştirilmektedir. Örneğin, Duman (2005:32) bu durumu aşağıdaki gibi yorumlamaktadır:

“Hiç şüphesiz yaşam boyu öğrenme kavramına farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeye yüklenen anlamların arkasında ideolojik bazı tercihlerin bulunması da son derece doğal bir durumdur. Ancak yaşam boyu öğrenmeyi toplumsal bir kontrol amacıyla, bazı çaresizliklerin öğretildiği sözde yurttaşlık eğitimi için kullanmak ya da Avrupa ve Kuzey Amerika merkezli egemen bilim anlayışı tarafından dile getirildiği gibi, öncelikle gençlerin ve daha sonra diğer yurttaşların istihdamı ya da onlara işgücü piyasasına girebilmeleri için gerekli olan mesleki nitelikleri kazandırması gibi tekil bir amaç yüklenmesi de söz konusudur”.

Devlet planlama teşkilatının 2001 yılında yayınladığı rapora göre yaşam boyu öğrenme ile ilişkili en önemli sorunlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

- Eğitimi en şiddetli şekilde sarsan sorun işsizlik sorunudur. Türkiye uzun yıllardır işsizlik sorunu yaşamaktadır. Türkiye’de hem sanayi hem de hizmetler sektöründe



verimli yeni istihdam alanları açma yeterliliği düşük seyretmiştir. Bu sektörlerde ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

- İşsizliğin ve işsizlik korkusunun etkileri eğitimin tüm kademelerinde her boyutuyla yaşanmaktadır. Aile ve öğrenci amacını ve yaşam planını tayin etmekte zorlanmakta, eğitimden eğitimin işlevi olmayan beklentiler içine girmektedir.
- Tüm toplumların en canlı kesimi olan 11-21 yaş arası grup, Türkiye’de işsizliğin etkilediği bir ortama maruz kaldığını ve de bu yaş grubundaki çocuklara hedef gösterilemediği için, bir atalet ve bekleme dönemine dönüşmüş durumdadır.
- Eğitim-ekonomi-istihdam bağlantısı halen yeterli düzeyde değildir. Ekonomik faaliyetlerin önemli bir girdisi olan işgücünün niteliğini belirleyen en önemli etken eğitimidir. Türkiye’de insan kaynaklarının sevk ve idaresi zaman zaman söylenen ama çok iyi uygulanamayan bir ibaredir. İnsanı kaynak haline getiren unsur emeğin sunduğu niteliktir. Bu nitelik ancak eğitimle yükseltilebilir. İnsana ve insanın eğitilmişliğine yönelik bu yaklaşım eğitimin sonuçlarını yaşama intikal ettirilmesinde güçlük yaratmaktadır.
- Üretimde insan unsurunun yerini talep belirler ve eğitime yol gösterir. Türkiye’de halen bazı firmalar çok genel bazı iş nitelik taleplerini, tanımlarını açık olarak ifade edememekte, çeşitli mesleklerin veya bu mesleğin kademelerini birbirine ikame edebilmektedirler. Bu, eğitilmişliğin önemini azaltıcı bir uygulamadır.
- Toplumsal statünün yalnızca diplomaya bağımlı olmaktan kurtarılması, mesleki yeterliliğe ve meslek ahlakına da bağlı olması sağlanmalıdır. Böylece kişi, mesleğinin gerektirdiği kadar eğitim almakla yetinecek, mesleğindeki gelişmeleri kısa süreli eğitim faaliyetleri ile de takip edebilecektir. Ayrıca, eğitim sisteminin üniversite eğitimini özendirilen ve herkesi üniversite kapılarına taşıyan yapısı da değiştirilmelidir.
- Eğitim istihdam ilişkisini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan biri de mesleki tercihlerin isabetli yapılamamasıdır. Meslek seçiminin isabetli yapılması, ilerde meslek değişikliği yapma ihtiyacını da asgariye indirecektir. Bunun için mesleki rehberlik ve danışma hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Eğitimden bir statü bekleme eğiliminin yüksek olduğu ülkemizde, yaygın eğitim yoluyla veya kendi kendilerine öğrenen vatandaşlarımızın bu bilgi ve becerilerini, geçerliliği olan bir belge ile belgelendirememeleri; onların örgün eğitim dışında bir

şeyler öğrenme arzusunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, yaygın eğitimin önemli bir problemiştir.

- Düzenlenen yaygın eğitim programlarının genelde ilköğretim seviyesindeki kişilere yönelik olması özellikle yüksek öğrenim gören kişilere hitap eden programların sınırlı kalması, örgün eğitimini tamamlamış kişileri adeta yaygın eğitimin kapsamı dışında bırakmaktadır.
- Ülkemizde, yaygın eğitim alanında uzaktan öğretim yöntemleri ile kendi kendine öğrenme materyalleri istenilen ölçüde geliştirilememiştir. Bu durum, yaygın eğitim hizmetlerinin özellikle çalışan kesime yaygınlaştırılmasına engel teşkil etmektedir.
- Yaygın eğitim faaliyetleri arasında koordinasyon ve işbirliği sağlanamaması; bu eğitimin sistem bütünlüğü içinde gelişmemesine kaynakların verimli olarak kullanılamamasına ve kurum ve kuruluşlar arasında da yetki çatışmasına sebep olmaktadır (DPT, Özel İhtisas komisyonu Raporu, 2001).

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin felsefi ve sosyal sorunların dışında yaşam boyu öğrenme sürecinde karşılaşılan engellerden de söz edilmelidir. Longworth (2003) yaşam boyu öğrenme önündeki engelleri şu şekilde özetlemektedir (Demirel, 2009:4);

- 1) Ailede öğrenme kültürünün zayıflığı, düşük güdülenme ve benlik kavramı, çocuklukta geçirilen olumsuz öğrenme yaşantıları (zihinsel engeller)
- 2) Evde çalışma olanaklarının eksikliği ve finansal eksiklik (finansal engeller)
- 3) Fazla sayıdaki öğrencilere eğitim olanakları sağlamadaki yetersizlik (ulaşım engelleri)
- 4) Öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerini ve özelliklerini gözardı eden ve bireysel farklılıkları ve kişiye özel koşulları yeterince hesaba katmayan öğrenme ortamları (öğrenme deseni engelleri)
- 5) Öğrenmeyi sağlayan veya ona rehberlik edenlerin, öğrenmeyi cazip hale getirecek nitelikte bilgiler vermemeleri ve öğrenme seçenekleri hakkında kaliteli öneriler sunmakta başarısız olmaları (bilgilendirme engelleri).

### **1.1.8. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme**

Ülkemizde Milli Eğitim temel amaçlarına ulaşabilmek için geçmişten günümüze farklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde Avrupa Birliği ile entegrasyon sürecinde de yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme amacına dönük çalışmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalardan en önemlisi Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde 2001 yılında hazırlanan “Hayatboyu Eğitim Veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu’dur. Bu rapora göre ülkemizde yaşam boyu öğrenme ile ilgili planlanan yatırımlar ve politikalar şöyle özetlenmiştir:

- Milli Eğitim Bakanlığına, diğer kamu ve özel kurum ve kuruluşlara bağlı her derece ve türdeki okul ve kurumlarda uygulanan öğretim programları ve eğitim materyalleri hayat boyu eğitim yaklaşımı çerçevesinde ele alınmalıdır. Bu amaçla, eğitime ilişkin mevzuatlarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Yetişkin eğitimi uygulamalarına daha çok önem verilmelidir.
- Toplam eğitim harcamalarının gayri safi milli hasılaya oranı artırılmalıdır.
- Yaygın eğitim fırsat ve olanakları artırılmalıdır.
- Kültür ve eğitim imkanlarından yoksun kalmış gruplara, onlara en yakın olan ve onların günlük sorunlarını paylaşan insanlar tarafından çoğu kez daha kolay yaklaşılabilirdiği gerçeği gözden uzak tutulmamalıdır.
- Türkiye’de hızla artan yaşlı nüfusun, sosyo-kültürel özellikleri doğrultusunda yeni donanımlarla yaşamları zenginleştirilmeli, yaşama bağlılıkları sürdürülmeli, üretime yönelik faaliyetlerle desteklenerek kendi bütçelerine ve ekonomiye katkıda bulunmaları sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim Sistemi, gelişmiş ülkelerin tümünün benimsediği ve herkesin hayat boyu öğrenmesini hedefleyen eğitim reformlarına ilgisiz kalmamalı ve eğitim sistemi bu kapsamda yeniden ele alınmalıdır. Böyle bir çalışmada başarılı olabilmek için de hayat boyu öğrenme ilkesinin kapsamının iyi anlaşılması, bu konuda gelişme sağlamış ülkelerin deneyimlerinden yararlanılması ve hayat boyu öğrenme ilkesinin Türkiye şartlarına uyarlanması önem taşımaktadır.
- Türkiye’nin kısa ve orta vadede çözmesi gereken en önemli sorunlarından biri istihdam ve işsizlik sorunudur. Hayat boyu öğrenme faaliyetleri içinde hem niteliksiz işgücüne nitelik kazandıracak çalışmalar planlanmalı, hem de işsiz nüfusu

ihtiyaç duyulan alanlarda mesleki eğitim görmeye teşvik edecek düzenlemeler getirilmelidir.

- Mesleki eğitimde hayat boyu öğrenme kavramı özel öneme sahiptir. Çünkü bütün mesleklerde bilgi hızla yenilenmekte ve bu yenilenme süresi teknolojinin gelişimine göre giderek kısalmaktadır. Meslek sahibi kişilerin sürekli hizmet içi eğitimden geçirilmesi zorunluluk halini almaktadır. Bu zorunluluk maddi imkanları yeterli olan büyük işletmelerde sorun haline dönüşmez iken küçük işletmelerin en önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca küçük işletmeler çoğu kez eğitim ihtiyacının farkında değildir, işletmelere bu konuda hizmet vermesi gereken kurumlar arasında bu işletmelerin bağlı olduğu meslek örgütleri de bulunmalıdır.
- Gelişmiş ülkelerde yaygın eğitim fırsatlarından daha çok orta yaş grubundaki üniversite mezunu ve meslek sahibi kişiler yararlanırken gelişmekte olan ülkelerde yaygın eğitim, örgün eğitimden hiç ya da yeterince yararlanamamış bireylere eğitim fırsatı sağlamaktadır. Ülkemiz için geçerli olan da ikinci uygulamadır. Yaygın eğitim imkanlarının artırılarak yaygınlaştırılması için önlemler alınmalıdır.
- Ülkemizde bölgeler arasında insan kaynakları, sanayi, doğal kaynaklar, ulaşım imkanı, istihdam imkanı gibi çeşitli açılardan farklılıklar bulunmaktadır. Yaygın eğitim faaliyetlerinin bu bölgesel özellikler ve farklılıklar dikkate alınarak planlanması ve yerel yöneticilerin mutlaka bu planlama içinde aktif rol alması sağlanmalıdır.
- Sendikalar, işveren kuruluşları, resmi kurumlar, gönüllü ve toplumsal kuruluşlar, eğitimin demokratikleştirilmesi, örgüt, uygulama, programların içeriği ve öğretme yöntemlerinin seçimi konularında kararlara etkin olarak katılmalıdır.
- Kadınların ve kız çocukların eğitim imkanlarından, hayat boyu eğitim imkanlarından daha geniş ölçüde yararlanmalarına yönelik önlemlere önem verilmelidir.

2001 yılında hazırlanan raporun üzerinden neredeyse on yıla yakın bir zaman geçmiştir. Bu noktada getirilen önerilere ilişkin yapılan uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları açısından incelendiğinde yaşam boyu öğrenme politikalarına ait uygulamalara ilişkin çok somut veriler bulunmamaktadır. “Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları ile ilgili az sayıdaki resmi raporda, Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinin

izlerini açıkça görmek mümkündür. Bu metinler AB metinlerinin neredeyse birer kopyası niteliğindedir. Türkiye'nin kendine özgü sorunları ve eğitim ihtiyaçları yokmuşçasına hazırlanan bu metinler üzerine kurulacak politikaların, gerçek sorunları es geçmesi ve yüzeysel uygulamalar olarak kalması muhtemeldir” (Bağcı, 2007:112). Yüzeysel uygulamalar olarak ifade edilen güncel durum yaşam boyu öğrenme olgusunun bir eğitim politikası olarak karar verici ve yürütücü kurumlar tarafından benimsenmemesi ya da önemsenmemesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bugün hemen her kurum kendisince AB uyum politikaları çerçevesinde çalışmalar yürütmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen yaşam boyu öğrenme planlamaları ve uygulamalarına ilişkin derli toplu raporlamalar, eğitim sistemimizde gerçekleştirilmiş araştırma verileri bulunmamaktadır.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin etkinliğinin artırılması için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur (Akbaş, Özdemir, 2007:155-156):

1. Küreselleşen ekonomi ve artan rekabet yaşam boyu öğrenmenin ağırlıklı olarak istihdamın artırılmasına ve verimin yükseltilmesine hizmet etmesi gerektiğini ortaya koymuştur.
2. Yaşam boyu eğitime yapılacak kamu yatırımının yanı sıra özel sektör ve kişisel yatırım teşvik edilmelidir.
3. Üniversiteye giremeyerek iş yaşamına atılacakların meslek sahibi yapacak projeler geliştirilmelidir.
4. Zorunlu eğitim bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır.
5. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim fırsatlarından çok az faydalanmış veya hiç faydalanamamışların yararına yaşantılar sağlamalıdır.
6. Eğitim kurumları ile iş dünyası arasında (özellikle küçük ve orta ölçekli şirketler) ilişki kurulmalıdır.
7. Tüm toplumun yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıkları etkinlikler ve medya yoluyla artırılmalıdır.
8. Yaşam boyu öğrenmede kişiler kendi eğitim öğretim ve kişisel gelişimlerinden sorumlu olurlar. Bundan dolayı bireylere uygun danışma ve rehberlik verilmelidir.

9. Yaşam boyu öğrenmede çoklu ortam yazılımları ve ağlarını kullanarak bireylere bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmalıdır.
10. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde ve tüm okul seviyelerinde bilgi teknolojileri ürünleri kullanılmalıdır.

### 1.1.9. Yaşam Boyu Öğrenmenin Psikolojik Temelleri

Son yıllarda birçok araştırmacı, yaşam boyu öğrenme kavramını üstünlükleri, sınırlılıkları, gelişime açık yönleri, psikolojik, pedagojik, ekonomik ve sosyal boyutları açısından incelemiştir. Ortaya konan tüm bu araştırmalarda ortaya çıkan anahtar kavram “öğrenmeyi öğrenme”dir. (*learning to learn*) (Tremlett,1997; Mourtos, 2003; Miller, 2005; Lin, ve Kinshuk, 2005) McCormick (2006) öğrenmeyi öğrenmeyi; biliş bilgisi (neyi bildiğini ya da bilemediğini bilme) ve öz düzenleme mekanizmaları (bir sonraki adımı planlama, stratejilerin sonuçlarını kontrol etme, stratejileri değerlendirme ve revize etme) olarak tanımlamaktadır (Hoskins ve Fredriksson, 2008). Öğrenmeyi öğrenme kavramı yaşam boyu öğrenmenin çekirdeğini oluşturmakla birlikte tüm süreci betimlemekte yetersiz kalabilir. Yaşam boyu öğrenme kavramının en belirgin/bilinen özelliği öğrenmeyi öğrenme becerisi ve sürekliliğidir. Demirel (2009:14) öğrenmeyi öğrenmenin önemini şöyle açıklar:

“Öğrenmeyi öğrenme”, öğrenmenin ısrarlı takipçisi olmaktır. Ayrıca, etkili zaman ve bilgi yönetimini de gerçekleştirerek, bireyin kendi öğrenmelerini düzenleme yeteneğidir. Bu yeti, bireyin öğrenme ihtiyaçlarının ve öğrenme sürecinin (nasıl öğrendiğinin) farkında olması, öğrenme fırsatlarını belirleyerek, başarıyla öğrenmesini önleyecek engelleri aşması anlamına gelmektedir. “Öğrenmeyi öğrenmek” öğrenmeyi keşfetme sürecidir. İyi anlaşıldığında ve kullanıldığında öğrenenlere daha verimli öğrenmede yardım edecek ve yaşam için öğrenenler haline getirecek olan ilke ve beceriler bütünüdür. Özünde öğrenmenin öğrenilebilir olduğu yatan bir düşüncedir. Günümüzde, öğrenci başarısının artması açısından öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerinin gerekliliği tartışılmazdır. Öğrenmeyi öğrenme becerisi bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, değerlendirme ve kullanma becerilerinin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını da zorunlu kılmıştır. Zira

değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi, hangi meslekten olursa olsun çalışanların en değerli niteliği olmaktadır.

*Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri incelendiğinde,*

- “Meraklı” ,
- “Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili”,
- “bilgi okuryazarı”
- “örgütlenme becerilerine sahip”
- “Öğrenme becerilerine sahip” olma olarak sıralandığı görülmektedir (Akkoyunlu, 2008:14).

Yaşam boyu öğrenen özelliğini sağlayan bilişsel ve duyuşsal öğeler incelendiğinde motivasyon, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi faktörlerin temel olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

### **1.1.9.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Motivasyon**

Motivasyon yaşam öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Bireyin herhangi bir öğrenme sürecine etkin katılımı için gerekli olan motivasyon yaşam boyu öğrenmede de öğrenme sürecine etkin katılma ve sürekliliğinin sağlanmasında rol oynamaktadır. Öğrenmenin doğasına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde “öğrenmenin motivasyondan bağımsız biçimde ele alınamayacağı düşünülmektedir” (Pintrich, Marx & Boyle, 1993; akt, Eggen, Kauchak, 2001:412). Ancak bireylerin motivasyonları doğrudan ölçülebilecek özellik niteliğini taşımamaktadır. Bu nedenle bir duruma/bağlama ilişkin motivasyonu yordamak için performansları değerlendirilmektedir. Sözlük anlamı olarak incelendiğinde güdülenme; (motivasyon) 1.bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, saik 2. Bir etkinlik veya işin gizli sebebi. 3. Kaynağı akıl olan sebep, saik. 4. Bireyleri bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten dürtü veya

dürtüler bileşkesi, saik biçimlerinde açıklanmıştır. Maehrer ve Meyer (1997) motivasyonu özellikle bir amaca yönelik davranışların kalitesini belirleyen, harekete geçirici, yönlendirici, devam ettirici kuramsal bir yapı olarak açıklamaktadır (Brophy, 2004:3). Slavin (1994:347) motivasyonu ihtiyaç ve arzuların davranışa yol açması ve yönlendirmesi olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon öğrenme psikolojisi açısından geçmişten günümüze çeşitli kuramcılar tarafından farklı özellikleri açısından ele alınmıştır. Davranışçı öğrenme yaklaşımları açısından motivasyon, davranışın sonucunda elde edilecek olan ödüle ulaşma çabası olarak görülmüş ve öğrenciye ödül yönelimli öğrenme anlayışı kazandırdığı ve içsel motivasyonu oluşturmadığı için eleştirilmiştir (Gredler, 2001:124; Eggen, Kauchak, 2001:413). Bilişsel öğrenme kuramcıları ise motivasyonu kişinin öğrenme, anlama ihtiyacı ile açıklamıştır. Örneğin, Piaget dengeleme (*equilibrium*) kavramı ile insanların var olan şemalarının yetersiz kaldığı durumlarda, yeni şemalar oluşturmak için motivasyon sürecinin işlediğini ve gelişimin bu biçimde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma sürecidir ve öğrenme organizmanın bu denge durumunun bozulması ve yeniden kurulması ile meydana gelir (Eggen, Kauchak, 2001:415; Senemoğlu, 2001:45).

Hümanistik yaklaşımının temsilcileri olan Maslow ve Roger gibi bilim adamları ise motivasyonu bireyin tüm potansiyelini ortaya koyacağı girişimler olarak ele almaktadır (Hamacheck, 1987; akt Eggen, Kauchak, 2001:415) Maslow (1943: 370-396) tarafından ortaya konan fizyolojik ve psikolojik dürtü/güdüler motivasyon kuramının en temel kavramıdır. Motivasyon kavramının açıklanmasında üzerinde durulması gereken bir diğer kuramsal yapı da güdü'dür. (*motive*) Güdü kavramı insan eyleminin nedenlerini açıklamada kullanılmıştır. Buna göre bir davranışın altında yatan etmenler bu kavramlara dayandırılmaktadır. Güdüler bir hedef ve bu hedefe ulaşmayı sağlayan stratejilerin belirleyicisidir. Örneğin, karnı açkan bir kişinin (güdü) bir lokantaya gidip (strateji) karnını doyurması (hedef) basit bir güdülenme sürecidir (Brophy, 2004:4) Ancak Maslow motivasyonu kuramsal olarak açıklarken bir hareketin sadece fizyolojik ihtiyaçlar (dürtü ve güdüler) sonucu ortaya çıkan davranışlarla sınırlanmaması



gerektiğini, o davranışın altında yatan süreçlerin (motivasyonun) biyolojik, kültürel ve bağlı bulunduğu durumsal açıdan ve aynı zamanda farklı derecelere (*motivation degree*) göre de incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bilindiği gibi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üst basamaklarda yer alan ihtiyaçlar (kendini tanıtmaya ve anlaşılma ihtiyacı ile kendini gerçekleştirme ihtiyacı) insanın fizyolojik doygunluğundan sonra gereksinim duyduğu özelliklerdir. Her iki basamakta da Maslow tarafından açıklanan iki kavram öne çıkmaktadır. Bunlar; kişinin öz güveni (*self esteem*) ve kendini en üst düzeye taşıma (*self actualization*) isteğidir. Maslow motivasyonun kendiliğinden en üst düzeyde ortaya çıktığı durumu kişinin kendini gerçekleştirme yani *insanın sahip olduğu becerisini ortaya koyması* olarak açıklar. (What a man can be, he must be)

Herhangi bir şeye karşı güdülenme çeşitli biçimlerde gerçekleşebilir. Çünkü motivasyon kişisel bir özelliktir ve bir bireyin hangi ilgilerinin onu yönlendirdiği ve motive ettiği konusu da kişiseldir. Motivasyonu kaynağı içsel ya da dışsal olabilir. Amerikan Psikoloji Derneği (1999) tarafından motivasyon kuramına ilişkin ayrışmaları ortadan kaldırmak amacıyla motivasyonu etkileyen faktörler şu biçimde tanımlanmıştır (Budge, 2000: 27):

- Fiziksel Faktörler: Genel sağlık, beslenme ve uyku durumu.
- Psikolojik Faktörler: Öz güven derecesi, ödüllendirilme alma biçimi, kendisi için önemli olan kişilerin (öğretmenler ya da aile gibi) kendisi ile ilgilenme derecesi.
- Sosyal Faktörler: Aile ve akran çevresinden destek görme derecesi, dikkati çeken rol modellerin sayısı.
- Eğitimsel Faktörler: Üstlenilen işin doğası, işin zorluk derecesi ve bu işi ele alma biçimi.

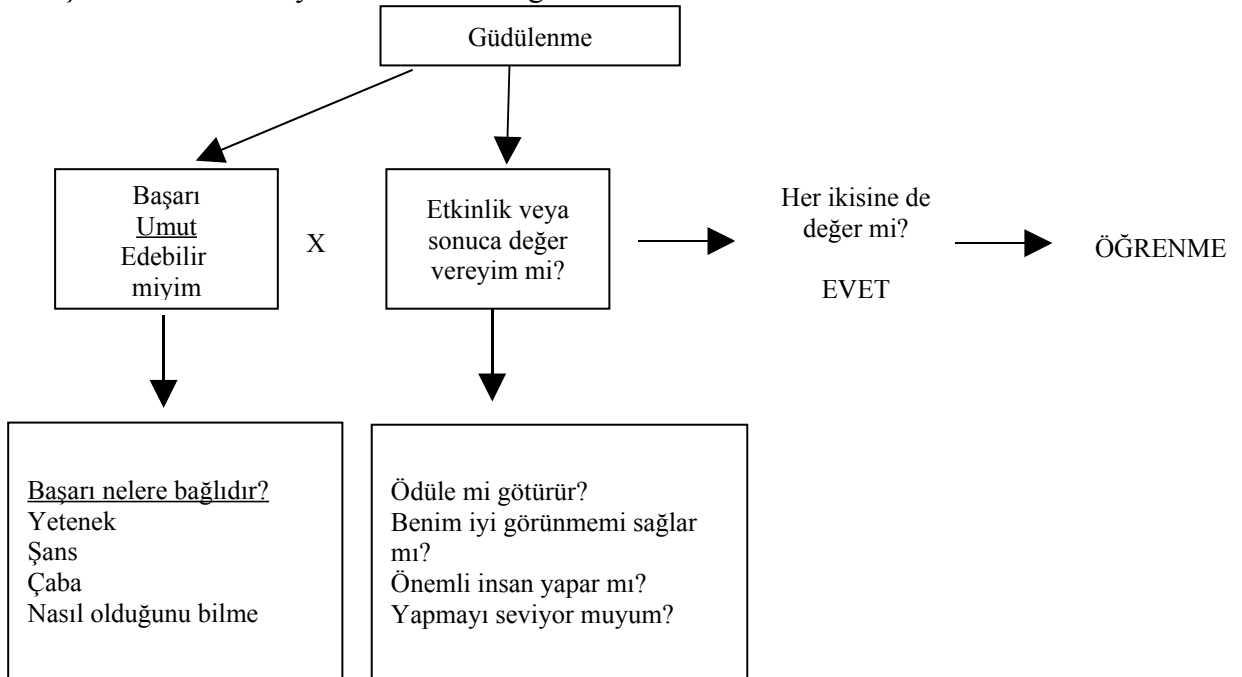
Motivasyonla ilişkili bir diğer kuram ise Weiner'ın yükleme kuramı (*attribution theory*)dir. “Yükleme kuramı araştırmaları insanların davranışlarının, inançlarının, başarı ya da başarısızlıklarının arkasında yatan nedenlerini, insanların başarı durumlarında neden iyi ya da kötü sonuçlar aldıklarına dair yaptıkları açıklamaları inceleyerek belirlemeye çalışmışlardır. İnsanların kendi performansları ile ilgili yaptıkları yüklemeler kararlılık, odak ve kontrol boyutları ile açıklanmıştır” (Burger, 2006: 296). Öğrenen kişinin beklenti içine girmesi motivasyonun sağlanması için gereklidir. Motivasyonun oluşmasında; yetenek, çaba, görevin zorluğu, duygu durumu,

hastalık, şans vb. özelliklere ilişkin yapılan yüklemeler ve bu yüklemelerin ait olduğu boyutlar önem kazanmaktadır (Gredler, 2001: 387) “Başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemeler önemlidir. Yetenek, çaba, yapılan işin zorluğu ve şans bu yüklemeleri etkiler. Yetenek ve çaba kişiye ait içsel etkiler, işin zorluğu ve şans ise dışsal etkiler olarak açıklanmadır” (Slavin, 1994:354)

Deci and Ryan (1985) tarafından ortaya atılan motivasyon kuramı ise öz belirlenimci (*Self-determination theory*) olarak anılmaktadır. Öz belirlenimci kuram da bir anlamda ihtiyaç teorisinden yola çıkmakta ve psikolojik ihtiyaçların performansla yol açtığını kabul etmektedir. Deci ve Ryan motivasyon kavramını üç özellik açısından incelemiştir. Buna göre insanların güdülenme biçimlerini içsel güdülenenler (*intrinsically motivated*), dışsal güdülenenler (*extrinsically motivated*) ve güdülenemeyenler (*amotivated*) olarak ayırmışlardır. İnsanların deneyimleri sonucu içsel duygular ve tatmin elde etmesi sonucu ortaya çıkan süreçler içsel güdülenme olarak adlandırılmaktadır. İçsel güdülenme ise üç model olarak sunulur. Bunlar; bilmek için güdülenme, başarmak için güdülenme ve uyarıcı deneyim için güdülenmedir. (*motivation to experience stimulation*) Dışsal motivasyon ise kişinin yaptığı bir görev sonrasında kendisi dışındaki kaynaklardan gelen ödül ya da cezaya ilişkindir. Dışsal motivasyon da dış düzenleme, içe yansıtma (*introjection*) ve özdeşim kurma olarak üç modelde incelenmektedir. Güdülenememe ise eylemlerle amaçlar arasındaki bağlantısızlık sonucu oluşur. Bu tür kişiler harcanan çaba ile elde edilecek kazanımları dikkate almazlar ancak şans ya da doğal yetenekler sonucunda başarıya ulaşabilirler. Deci ve Ryan kişinin içsel motivasyonunun yaşam boyu psikolojik gelişmenin temeli olduğunu öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000: 227–268). Atkinson (1964) ise motivasyonla ilgili olarak beklenti kuramını (*Expectancy Theory*) geliştirmiştir. Buna göre kişi bir işi yapıyorsa bu davranışının sonunda bir beklentisi olduğunu ve ayrıca o işi başarmayı istediğinin de göstermektedir. Beklenti-değer modelinde bu etkileşim önem taşımaktadır (Slavin, 1994: 357) Bu modele göre öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin güdülenme sürecinde eylem sonucunda elde edilecekler verdiği değer önem taşımaktadır. Modelde önemli olan nokta beklenti- değer değişkenlerinin birlikte yarattığı etkidir. Bu gerekçeyle, şekilde etkileşim çarpı işaretiyle gösterilmiştir. Bunlardan bir tanesi sıfır olursa istenilen sonuca ulaşamaz (Köymen, 2002: 122) Motivasyonel beklenti değer

modeli bireyin güdülenme sürecinde kendi kendine yaptığı değerlendirmelerin önem taşıdığını da göstermektedir. Bu anlamda bireyin güdülenmesinde konuya ilişkin farkındalığının ortalama düzeyde varlığından sözedilmelidir.

Şekil 1.3. Motivasyonel Beklenti Değer Modeli



Kaynak: Biggs ve Moore, 1993 akt. Köymen, 2002: 122

Bezanson (2003) öğrenme için gereken motivasyonun içsel olması gerektiğini belirtir. İnsanların bir şeyi neden öğrenecekleri, öğrendiklerinden nasıl yararlanacakları ile ilgili kendilerine ve ailelerine ait bir öngörülerini olduğunu açıklamıştır. Güdüleme yetişkinlerin öğrenmesinde de çok önemlidir çünkü yetişkinler neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiği konusunda derinlemesine bilgiye gereksinim duyarlar. Yetişkin bu bilgilere ulaşamaz ise ya da bu bilgiler yetişkinin beklentileriyle örtüşmez ise yetişkinin öğrenme güdüsü hızla düşer ve öğrenmeye olan ilgisi azalır. Çünkü yetişkin kendi kararlarından kendisinin sorumlu olduğunu düşünür, geçmiş öğrenme yaşantıları ve deneyimlerine sahiptir. Yetişkinler aynı zamanda gerekli ve problem odaklı bir yönetime sahiptirler (Abell 2000, akt. Duman, 2004:2).

Üniversite öğrencileri de amaçları doğrultusunda öğrenen yetişkin öğrenen bireyler olarak kabul edilmelidir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaçları farklılaşsa bile öğrenme amacına ulaşmak için çeşitli güdülenme kaynakları bulunmaktadır.

Houle (1961) , yetişkin öğrencilerle yaptığı derinlemesine görüşmeler sonucunda üç tür güdüsel yönelime sahip yetişkin öğrenen sınıflaması yapmıştır. Bunlar, amaç yönelimli (*goal oriented*), etkinlik yönelimli (*activity oriented*) ve öğrenme yönelimli (*learning oriented*) yetişkin öğrenenlerdir. Bu güdüsel yönelime sahip yetişkin öğrenenlerin tipolojisi ise şöyle betimlenebilir (Knowles 1996, Duman, 2004:3):

**Amaç yönelimli yetişkinler**, eğitim ve öğrenme etkinliklerine net olarak belirlenmiş belirli amaçları gerçekleştirmek için katılırlar. Amaç yönelimli olan bireyler her dönemde bir gereksinmenin anlaşılması ya da bir ilginin ortaya çıkmasıyla eğitim ve öğrenmeye yönelirler. Öğrenme, bu tür yetişkinlerin yaşamlarında hep yinelemeli olarak dönülen bir anlama sahip olsa da bu tür yetişkinler genellikle sürekli bir öğrenme eğilimi taşımazlar. Gereksinme ya da bir ilgi ortaya çıkınca, amaç yönelimli yetişkin bir kursa katılarak, kitap okuyarak, geziye çıkarak ya da bir grubun üyesi olarak o gereksinimi karşılama yoluna gider. Amaç yönelimli yetişkinler genellikle mesleki bir amaçla (mesleki ilerleme), yasal zorunlulukları yerine getirme, bireysel, toplumsal ya da dinsel bir amaçla eğitim ve öğrenme etkinliğine katılırlar.

**Etkinlik yönelimli yetişkinler**, genellikle etkinliğin içeriği ya da etkinliğin önceden duyurulmuş amaçlarıyla pek bir ilişkisi olmayan bir anlam buldukları ya da o etkinliğe öyle bir anlam yükledikleri için o eğitim ve öğrenme etkinliğine katılırlar. Yani etkinlik yönelimli yetişkinler etkinliğin içeriğini değil de herhangi bir nedenle o etkinlik nedeniyle oluşacak öğrenme ortamını kendileri için anlamlı bulurlar ve öğrenme etkinliğine bunun için katılırlar. Etkinlik yönelimli yetişkinlerin peşinde oldukları şey toplumsal ilişkidir. Onlar için önemli olan o etkinliğe katıldıkları zaman başkaları ile tanışmak ve sahip olacakları yeni insan ilişkileri, kuracakları yeni dostluklardır. Bu tür yetişkinler günlük yaşamın sıkıntılarından uzaklaşmak, yeni arkadaşlar edinerek mesleki ve bireysel olarak yeni toplumsallaşmalara olanak sağlamak için etkinliklere katılırlar. kendi başlarına çalışma yeterlikleri geliştirmek için de öğrenme etkinliklerine katılırlar.

**Öğrenme yönelimli yetişkinler**, yalnızca öğrenme arzusu ve aşkıyla bilginin peşindedirler. Amaç ve etkinlik yönelimli bireylerden farklı olarak öğrenme yönelimli

yetişkinlerin büyük çoğunluğu kendilerini bildi bileli sürekli bir öğrenme ortamı içinde olmuşlardır. Öğrenme artık onlar için gerçek bir yaşam biçimi olmuştur. Bunun için gerçek bir yaşamboyu öğrenen olarak kabul edilebilirler. Okumayı çok severler. Katıldıkları gezilere, gruplara, sınıflara, kurslara hep bir eğitsel amaç için katılırlar. İzledikleri ve dinledikleri TV ve radyo programları, genellikle eğitsel amacı olan ciddi programlardır. Öğrenme yönelimli yetişkinler için bir eğitim ve öğrenme etkinliğine katılma nedeni güçlü öğrenme ve bilme isteği, eğitimsel hazırlık, bilişsel ve zihinsel bir etkinlikte bulunma isteğidir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede etkin olmak için motivasyon düzeyinin yüksek ve ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirilmiş öğrenme yaşantılarına katılmaya yönelimli olması beklenebilir.

### 1.1.9.2. Yaşam Boyu Öğrenmede Sebat

Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireyin bir diğer özelliği “öğrenmede kararlılık” halinin devamıdır. Bu öğrenen kişinin sebatkar olması olarak adlandırılabilir. Sebat sözcük anlamı olarak, sözünden veya kararlarından dönmeme, bir işi sonuna değin sürdürme, direşme, kararlılık anlamına gelmektedir (TDK, 2009). Öğrenme, kişinin motivasyonun derecesi kadar bu motivasyonun sürdürülebilmesine ve farklı biçimlerde devam edebilmesine de bağlıdır. Güdülenmiş öğrenciler engellerle karşılaşsalar bile bir görevi tamamlama konusunda ısrarcıdırlar. Bu noktada sebat (*persistence*) önemlidir; çünkü başarı hemen elde edilmez ve pek çok öğrenme durumu zaman alıcıdır (Shunk, Pintrich, 2002:14). Derrick (2001) sebat özelliğinin, öğrenme eyleminde her türlü engel, umutsuzluk ya da çelişkili durumlar karşısında hedefi elde etme başarısına odaklanabilme ve bunu sürdürme direncini göstermek için gerekli olan temel irade davranışını gösterme olduğunu belirtmektedir (Derrick, 2003:12).

Bu anlamda sebat kişinin öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını ve bu inancını gerçekleştirebilmek için sergileyeceği kararlı tutumunu ifade etmektedir. Bu durum Bandura tarafından kişinin öz yeterliği (*self efficacy*) olarak da tanımlanmıştır. “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı

olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denir” (Bandura,1986; akt. Senemoğlu, 2001: 235). Öz yeterlik kişinin herhangi bir etkinliğe katılımını belirlemede olduğu kadar caydırıcı engeller karşısında o etkinliğe devam etme kapasitesini de göstermektedir. Öz yeterlik algısı daha yüksek olan kişiler etkinliklerde daha çok çaba gösterir. Kişisel olarak kendisine endişe veren bir konuda ısrarcı olan birisi yeterlik algısı sayesinde kendini savunma, koruma davranışlarını elimine ederek doğru deneyimleri yaşayabilecektir (Bandura, 1977: 4). Bir anlamda öğrenme sürecinde sebat özelliği; bireyin öğrenme durumuna ilişkin özyeterlik algısı ile ulaşmak istediği hedefi arasında, kendince yeniden düzenlemeler yapabilme iradesi göstermesidir. “İrade, öğrenme davranışını yönlendiren bir güçtür. İradesel kontrol ise kişinin bir amaç için kendini düzenlemesine yardımcı olur” (Derrick, 2003:13).

Sebat kavramı araştırmacılar tarafından motivasyonun ölçülmesinde bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Zimmerman ve Ringle (1981) sebat konusunda yaptıkları araştırmada bir grup çocuğa tamamlamaları için bir yapboz oyunu vermişler ve çocukların verilen işi kendine güven ve karamsarlık özelliklerine göre nasıl yaptıklarını gözlemlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda kendine güvenen yüksek sebat düzeyine sahip çocukların yapbozu tamamlamak için düşük sebat düzeyine sahip olan çocuklardan daha fazla çalıştığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada motivasyonu arttıran sebat düzeyi beceri (yap bozu birleştirme işi görsel algı ve imajinasyon) ile sınırlıdır. Ancak öğrencilerin uğraştıkları işle ilgili becerileri arttıkça daha az zamanda daha yüksek performans gösterebileceklerdir. Çünkü sebat öğrencinin bir öğrenme engeli karşısında gösterildiğinde anlamlı hale gelir (Shunk, Pintrich 2002 :14).

Sebat kavramı ile ilgili ilk kuramlardan birisi de Carroll tarafından ortaya atılan “Okulda Öğrenme Kuramı”dır. Her öğrenciye ihtiyaç duyduğu ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında, belirlenen öğrenme düzeyine ulaşabilecekleri görüşüne dayanan Carroll'ın (Carrol, 1963) «okulda öğrenme model»'i, ana öğeyi içermektedir. Bu öğelerin üçü, giriş davranışlarına; ikisi ise öğretme sürecine aittir. Bu öğelerin ilki olan yetenek, öğre-birimini öğrenmek için, gereken zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır. İkincisi, öğretimden yararlanma yeteneğidir. Üçüncü öğe olan sebat (perseverance), etkin olarak öğrenmede geçen zaman miktarıdır. Öğretim işlemlerine ait olan fırsat

(opportunity) ögesi, öğrenme için verilen zaman olarak tanımlanmaktadır. Modelin son ögesi öğretimin niteliğidir. (Carroll, 1963, s. 729; De Cecco, 1968; Senemoğlu, 1987).

Öğrenmede sebat boyutunu inceleyen önemli kuramlardan birisi de hedef kuramıdır. Dweck ve Legget (1986) tarafından ortaya konan hedef kuramı (*goal theory*) bir öğrenme engeli karşısında öğrencilerin gösterdikleri yılgınlık ya da sebat durumlarını temele almıştır. Hedef kuramı, hedefleri iki sınıfta incelemektedir. Bunlar; öğrenme ve performans hedefleridir. Öğrenme hedefi, kişiyi başarıya ulaştıracak öğrenme/ilerleme durumuna ilişkin kişisel, içsel standartlarla ilişkilidir. Performans hedefi ise bireyin dışındaki kurallar, standartlar ve yeterliklere ulaşmak içindir (Sideris, 2007: 754; Brophy, 2004: 95).

Hedef kuramı hangi nedenden kaynaklanırsa kaynaklansın kendisine yüksek hedefler koyan öğrencilerin diğerlerine göre daha kararlı ve mücadeleci olduğunu göstermektedir. Ancak performans yönelimli hedefler koyan öğrencilerin herhangi bir başarısızlık durumunda kendisini başarısız, aciz ve işe yaramaz hissetmesi daha kolaydır. Çünkü çok iddialı biçimde başladığı bir işte karşılaştığı zorluklar arttığında elde etmeyi beklediği sonuçlara (iyi not vb) ulaşamayacaktır ve işi tamamlamaya ilişkin göstereceği kararlılık durumu motivasyon düzeyiyle birlikte inişe geçecektir (Dweck ve Leggett, 1988; akt. Sideridis, 2007:755).

Şekil 1.4. Dweck'in Hedef Yönelimli Öğrenme Modeli

<b>Hedef Yönelimi</b>	<b>Zekaya Güven</b>	<b>Davranış Örüntüsü</b>
Performans Hedefi (Yeterliğe ilişkin olumlu yargıya sahip olmak için)	Yüksek	→ Hedefe tam odaklanma Öğrenmeye çabalama Yüksek sebat düzeyi
	Düşük	→ Aciz Mücadeleden kaçınan Düşük sebat düzeyi
Öğrenme Hedefi (Yeterliği arttırmak için)	Yüksek ya da Düşük	→ Hedefe tam odaklanma Öğrenmeyi güçlendirici

biçimde çabalama  
Yüksek sebat düzeyi

Kaynak: Dweck ve Legget (1988) akt. Pitrinch ve Schunk, 2002 : 217

Hedefler arasında da bir aşamalılık söz konusudur. Başarılı bir insan olmak yüksek bir hedef olarak kabul edilirken, belli bir çalışmayı kısa bir sürede tamamlama daha düşük seviyede bir hedeftir. Bunlardan birincisi kişisel bir genellemeyi içermekteyken, ikincisi hareketsel bir genellemeyi içermektedir. Buradaki aşamalılıkta seviye düştükçe hedeflerin daha dar kapsamlı ve daha belirgin olduğu görülmektedir. Fakat bunun yanında, yüksek seviyede bulunan hedeflere geçiş için, başlangıçta, kapsamı daha dar ve daha belirgin olan bu düşük seviyedeki hedeflere yönelmek gerekmektedir. Hedefler arasında bu aşamalılıkta aşağıdan yukarıya doğru ilerledikçe hedeflerin genel olarak sırasıyla motor-kontrol hedefler, yapma hedefleri, olma hedefleri olarak sıralandığı da göze çarpmaktadır (Carver ve Scheier, 1998, akt. Canca, 2005:28).

Belli bir çalışma için belirlenen hedeflerin niteliği çok önemlidir. Hedefler, bireyin davranışları için yön belirleyici bir yapıya sahip olmalıdır. Öğrenenlerin çalışmaları için saptadıkları hedefler, ilerlemeleri boyunca kendilerini değerlendirmelerine de yardımcı olur. Zorlayıcı ama gerçekçi ve öğrencinin kendisi tarafından oluşturulan hedefler, öğretmenler tarafından belirlenen hedeflerden daha etkilidir (Bandura, 1989, akt. Canca, 2005:25).

Öğrenme hedefi belirlendikten sonra o hedefe ulaşmak için gösterilen çaba da bireyseldir ve kişiye özgü düzenleme stratejisi gerektirir. “Çabanın düzenlenmesi stratejisi, bireyin başarı için çabasını etkili şekilde kullanmasıdır. Bir başka ifadeyle bu strateji, başarısızlıklara karşı koyma ve başarısızlık durumunda gerekli önlemleri almayı içerir” (Chen, 2002 akt, Altun, 2005:27).

McGivney yetişkin öğrenenler üzerinde yürüttüğü araştırmasında farklı yaş gruplarındaki (20 ve üstü) yüksek öğretim öğrencilerinin eğitim programlarına devam etme durumlarını ve öğrenmeyi tamamlamaya ilişkin sebat düzeylerini nelerin etkilediğini incelemiştir. Araştırma bulguları motivasyon, aile ya da eş desteği, finansal



destek, hazırbuluşluk düzeyi, kurs içeriği, etkin öğretmenler ve destekleyici öğrenci grubunun faktörlerinin öğrenmeyi tamamlamaya ilişkin sebat düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (McGivney, 2004).

### 1.1.9.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Meraklılık

Yaşam boyu öğrenen bireyler kendi amaçları doğrultusunda, bağımsız öğrenen kişiler olarak tanımlanabilir. Bağımsız öğrenme, kişinin ilgi ve ihtiyaç duyduğu herhangi bir bilgiyi araması ve bu bilgiyi/beceriye ilişkili olduğu bağlam içerisinde öğrenmesidir. Yaşam boyu öğrenme kişinin yaşam felsefesi “varolanı anlamaya çalışmak” olarak özetlenebilir. Bu noktada “anlama” eylemi merak edilen her türlü bilgi için geçerlidir ve bu nedenle merak yaşam boyu öğrenmenin itici gücü olarak tanımlanabilir. Merak, kişinin herhangi bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu arzuyu, anlatan bir kavramdır. (TDK, 2009) İnsan, doğası gereği düşünen, yargılayan, sorgulayan, tartışan bir varlıktır. Bu sebeple de insan birçok şeyi merak eder ve öğrenmek ister. Meraklılığın sonradan mı kazanıldığı yoksa doğuştan bir güdü olarak bireyin potansiyelinde var olup olmadığına ilişkin çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Ancak psikoloji alan yazınında genel olarak insanoğlunun doğuştan merak güdüsüne sahip olduğu kabul görmektedir. Piaget (1952) merakı, bilginin artması için bir gereklilik, Bruner (1966) sadece bireylerin değil, türlerin yaşamta kalması için önem taşıyan zorunlu özellik, Freud (1915) bilgiye susamışlık, Hebb (1955) organizmanın bilişsel süreçlere karşı doğal bir eğilimi, Maslow (1970) kişinin psikolojik gelişmesinde önemli bir element olarak açıklamışlardır. (Reio, 1997: 12) Merak kuramıyla ilgili öncül çalışmaları gerçekleştiren Berlyne (1960) ise merak terimini “hem özel bir davranış biçimini hem de bu davranış biçimini oluşturan kuramsal yapıyı” açıklamak için kullanmıştır (Berlyne, 1960; akt. Edelman, 1997, Loewenstein, 1994).

Meraklılık özelliği ile ilgili birçok araştırmacı ve düşünür çalışma yapmıştır. Ancak meraklılıkla ilgili bu araştırmaya konu edilebilecek öncül çalışmalar 1960’lı yıllarda yapılmıştır. Bu çalışmalar üç noktada yoğunlaşmıştır. Birincil olarak psikolojik anlamda meraklılığın kuramsal çerçevesi ve meraklılığın altında yeten nedenler belirlenmeye çalışılmış, daha sonra neden ilginç ve farklı gelen şeylerin insanların meraklarını

harekete geçirdiği incelenmiş, son olarak meraklılığın durumsal belirleyicilerinin ne olduğuna ilişkin sınırlı deneyler içeren çalışmalar yapılmıştır (Loewenstein, 1994).

Meraklılıkla ilgili ikinci dalga araştırmalar 1970’lerde ve 1980’lerde yapılmıştır. Bu defa kanıtlanmasının çok zor olduğu düşünülen bir iş olarak meraklılık özelliğinin ölçülmesine ilişkin yapılan çalışmalar görülmektedir. Ancak çapraz geçerlik çalışmalarıyla geliştirilen meraklılık ölçeklerinin genellikle diğer ölçeklerle düşük korelasyon, farklı değişkenlerle (davranış, yaş, cinsiyet ve zeka puanı vb.) de tutarsız korelasyon gösterdikleri bulunmuştur. Ancak ölçek geliştirmedeki bu başarısız durum araştırmacıların meraklılığın tanımı ve boyutlarını önemli bir soru olarak görmelerini engellememiştir (Loewenstein, 1994).

Meraklılık özelliğinin farklı biçimlerde tanımlandığı bu çalışmaların en temel farklılıkları Ünal (2005: 22) tarafından özetlenmiştir:

Tablo 1.5. Meraklılık kavramının yıllarla göre farklılaşan tanımları

Algısal (Perceptual) Meraklılık	Berlyne (1954)
Duyusal (Sensory) Meraklılık	Malone (1981)
Bilgisel (Epistemic) Meraklılık	Berlyne (1954)
Kavramsal (Conceptual) Meraklılık	Kreitler and Kreitler (1976)
Bilişsel (Cognitive) Meraklılık	Malone (1981)
Özgül (Specific) Meraklılık	Day (1971)
Ayrıştırıcı (Diverse) Meraklılık	Day (1971)
Tepkisel (Reactive) Meraklılık	Penney and McCann (1964)
Ayarlayıcı (Adjustive) Meraklılık	Kreitler and Kreitler (1976)
Üretken (Productive) Meraklılık	Livson (1967)
Düzenleyici (Manipulatory) Meraklılık	Kreitler and Kreitler (1976)
Geniş alanlı (Breadth) Meraklılık	Langevin (1971)
Yoğun (Depth) Meraklılık	Langevin (1971)
Durumsal (State) Meraklılık	Boyle (1989)

Kişisel (Trait) Meraklılık	Boyle (1989)
----------------------------	--------------

Kaynak: Ünal, 2005: 25

İlgili alan yazında merak güdüsü ile ilgili öncü çalışmaları gerçekleştiren Berlyne'in ortaya koyduğu kuram daha geniş bir kabul görmektedir. (Reio, 1997; Ünal, 2005:24).

Berlyne (1954, 1960) merak kuramını, iki tür meraklılık ile açıklamaktadır. Bunlar; algısal (*perceptual*) ve bilgisel (*epistemic*) meraklılıktır. Algısal meraklılık, dürtüsel algının artmasına yol açmaktadır. Diğer bir deyişle organizma kendisini bir bilgiyi elde edebilmek için düzenlemektedir. Bilgisel merak ise bilginin araştırılması ve elde edilmesiyle rahatlama sonucu oluşan motivasyonel bir durumu ifade etmektedir (Noone, 1994: 19; Fulcher, 2004: 8; Reio, 1997). Berlyne, algısal meraklılığın hayvanlarda ve insanlarda bulunan ortak bir özellik olduğunu ancak bilgisel meraklılığın öğrenme ve hafıza özelliklerinden dolayı daha çok insanlarda bulunduğunu savunur (Fulcher, 2004: 8). Ancak nöropsikoloji alanında halen sürdürülmekte olan çalışmalar merakla ilgili henüz bilinmeyen nörobiyolojik-nöropsikolojik etkenleri açıklama çabasıdadır (Kang ve diğerleri, 2006). Berlyne, tanımladığı ikinci tür merakın, özgün (*specific*) ve ayrıştırıcı (*diversive*) merak/keşfetme olarak iki boyutu olduğunu açıklamıştır. Özgün merak, özel bir bilgi parçasını araştırma isteği olarak tanımlanırken, ayrıştırıcı merak daha çok sıkılma duygusu sonucu ortaya çıkan genel araştırma, inceleme davranışına karşılık gelmektedir. Ayrıştırıcı merak daha çok günlük yaşamda oyun, eğlence gibi aktivitelerde görülmekte iken özgün keşif bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmaktadır (Fulcher, 2004: 8; Loewenstein, 1994: 78). Berlyne (1954, 1960)'den sonra Pearson (1970), meraklılığı yenilik ihtiyacı (need-for-novelty), Zuckerman (1979) öğrenme hissi olarak ele almış ve incelemiştir (Reio, 1997). Gestalt psikologları ise merakın organizmanın anlamlılık arayışının önemli bir parçası ve bütünü tutarlı biçimde tamamlama eğilimi olduğunu belirtmiştir Berlyne meraklılığı motivasyonel durum (*state*) olarak, öğrencisi olan Day (1971) ise merakı bir kişilik özelliği (*trait*) olarak incelemiştir. Day (1971) yüksek merak düzeyine sahip bir kişinin bazı şartlarda daha fazla meraklı olduğunu (özgünlük), bazı şartlarda daha çabuk meraklandığını (yeniden

aktiflik) ve meraklılık durumunu uzun süre devam ettirme (süreklilik) eğilimlerini gösterdiğini açıklamıştır (Loewenstein, 1994).

Keller'e (1983) göre;

- Algısal merakın uyarılması, bilgisel merakın uyarılmasından daha kolaydır.
- Beklenmedik uyarımlara karşı duyarlılık ve tepkisellik yaşamsal boyutta önemlidir.
- Anlamli öğrenme için sürekli meraka gereksinim vardır.
- Merakın devamını sağlamak ve geliştirmek öğretmen için de kendi güçlerinin sınırıldığı bir ortamdır. Bunun uygulanması için de öğretmenin bilgisel merakının olması gerekmektedir (Köymen, 2002:111-145).

Günümüze dek meraklılık ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle durumsal ve kişisel boyutları temele almıştır (Fulcher, 2004 s. 9; Loewenstein, 1994). Ancak meraklılık ile ilgili çalışan araştırmacıların halen temel problemi merakın altında yatan nedenlerdir. Psikologlar meraklılığın farklı bir zihinsel görünüş mü yoksa birincil ya da ikincil dürtü mü olduğu, eğer ikincil ise onu harekete geçiren en temel dürtünün ne olduğu konusunda tartışmalı fikirler ortaya koymaktadır (Loewenstein, 1994).

Merak ile ilgili bir diğer önemli kuram ise Lowenstein (1994) tarafından ortaya konmuştur. "Fark Teorisi" (gap theory) olarak isimlendirilen kuramına göre, merak bir kişinin bildikleri ile bilmek istedikleri arasındaki fark yani bilgiye duyulan ihtiyaç sonucunda oluşur. Bu yoksunluk durumundan meraklılık ortaya çıkar. Bu istenmeyen durumu ortadan kaldırmak için bşluğu dolduracak bilgileri aramaya başlarız. Ayrıca bu teoriye göre, insanlar daha bilgili oldukları alanlarda daha çok merak duymaktadır. Aslında bir konu hakkında bir şeyler öğrendikçe ne kadar çok şey öğrenmemiz gerektiğini fark ederiz. Bu eksikleri tamamlamak için hızla bireysel tepkimizi veririz (Fulcher, 2004:10).

William James (1890) iki tür meraktan söz eder. Merakın biyolojik işlevi olarak yeni nesnelere yaklaşmaya hizmet eden içgdüsel davranış mekanizması olduğunu vurgular. Yaklaşmak ve keşfetmek davranışın karakteristik biçimleri olarak tanımlanır. James tarafından belirtilen meraklılığın ikinci türü gerçekte doğuştan varolan içgüdülerin

hiçbirşey yapmamasındansa düşünen beynin bilgiyle ilgili tutarsızlık ya da boşluklara cevap verdiği “bilimsel merak” ve “metafiziksel merak” durumudur (Edelman, 1997).

Merak ile ilgili uzun soluklu çalışma yapan Maw ve Maw (1961) meraklılığı bir dizi gözlemlenebilen davranışa göre tanımlamışlardır. Ancak bu çalışmalarda davranışın ait olduğu durum ve kapsam temelde göz ardı edilmiş ve meraklılığın tüm bağıntıları incelenememiştir. Onların çalışmaları daha çok eğitimsel (pedagojik) amaçlıdır (Ünal, 2005: 22). Maw ve Maw çalışmalarında oyun ortamında çocukları gözlemleyerek merak özelliğinin hangi davranışla ortaya çıktığını belirlemeye çalışmıştır.

Maw ve Maw’a (1968) göre meraklı birey aşağıdaki özelliklere sahiptir.

- Çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karışık uygulamalara olumlu tepki verir ve onları etkiler, hünere kullanır.
- Çevresi ve kendisi hakkında daha çok şey öğrenme gereksinimini sıklıkla gösterir.
- Yeni deneyimlere girer ve çevresini çok iyi inceler.
- Herhangi bir konuyu araştırır ve incelerken ısrarcıdır (Köymen, 2002:111-145).

Berlyne (1960) meraklılığın kendisini bir bilgiyi öğrenme ile ilgili olarak üç biçimde gösterdiğini belirtir. Bunlar: gözleme, bir kaynağa danışma ve düşünmedir (Berlyne, 1960, Reio, 1996)

Birçok araştırmacı meraklılık özelliğini akademik başarıyı ya da öğrenme performansını ölçmek için kullanmıştır (Maw ve Maw, 1961, akt. Reio, 1997; Berlyne, 1960; Loewenstain, 1994, akt. Fulcher, 2004: 10,11) Maw ve Maw (1961) yaptıkları çalışmada yüksek meraklılık düzeyine sahip çocukların öğrendiklerini hatırlama sürelerinin meraklılık düzeyi düşük çocuklardan daha uzun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hogan ve Greenberger (1969) da öğretmenlerle birlikte yaptıkları benzer bir çalışmada öğrencilerin akademik başarı ile meraklılık düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir (Reio, 1997:14). Berlyne (1960:228) ise özellikle yaratıcı sanatçıların, yorumcu, dinleyici ya da okuyucuların meraklılık ile ilgili süreçleri yaşadıklarını, algısal ve bilişsel aktiviteler sonucunda performanslarını ortaya koyduklarını belirtmiştir.

Vidler and Rawan (1975) da yaptıkları benzer bir araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik meraklılıkları ile performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin merak düzeyleri Akademik Meraklılık Ölçeği (Academic Curiosity Scale) ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin İngilizce ve Biyoloji dersi test puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik meraklılık ölçeğinden alınan puanlarla akademik performans arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Ünal, 2005: 33).

Reeve (1996) meraklılığı öğrenme ortamında etkin kılabilmek için kullanılabilir beş strateji önermiştir. Bunlar (Brophy, 2004:229):

*Şüpheli stratejileri;* öğrencilerin dikkati kesin sonuçları olmayan hipotez ya da problemler üzerine yoğunlaşır. Örneğin, dinazorlar neden yok olmuş olabilir?

*Tahmin etme ve geribildirim alma;* öğrencilere yeni öğrenecekleri bir konuda ön test ya da aktivite vererek var olan bilgilerini kullanmalarını ve konu ile ilgili spesifik sorulara yanıt aramalarını sağlar.

*Bilme hisleriyle oynama;* öğrencilerin varolan dikakte değer bilgilerini derste kullanmalarını sağlayacak şekilde sorular sormakla ilgilidir. Örneğin; Türkiye'nin denizlere kıyısı olmasaydı ülkemizde neler farklı olurdu?

*Münazara stratejileri;* öğrencilerin bir konu ile ilgili farklı görüşleri öğrenmelerini sağlayacak zıt fikirlerin olduğu tartışmalar oluşturmak.

#### **1.1.9.4. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Düzenleme**

Yaşam boyu öğrenen bireyin kullandığı bir diğer özellik öğrenmeyi düzenlemedir. “Öğrenmeyi düzenleme öğrenen kişinin kendi düşünce ve davranışlarıyla kazandığı bilgi becerilerini kontrol edebilmesidir ve yaşam boyu öğrenme için temel oluşturmaktadır ” (Zimmerman 1986, akt. Smith, 2001:2). Öğrenenin kendi öğrenme sürecini düzenlemesi ve yönlendirmesini ifade etmekte kullanılan çeşitli kavramlar bulunmaktadır. (Senemoğlu, 2001: 560) Bu kavramlardan en sık kullanılanları öz yönlendirmeli öğrenme (self-directed learning) ve öz düzenlemeli öğrenme (*Self regulated learning*) dir. Öz yönlendirmeli öğrenme kavramı genellikle formal eğitim kurumunda öğrenme sürecine katılan yetişkin eğitimi için, öz düzenlemeli öğrenme ise örgün eğitime devam etmekte olan öğrencilerin öğrenme biçimini açıklamada

kullanılmaktadır (Zimmerman 1986, akt. Smith, 2001: 2). Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2001: 236). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra, aktif bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri öğrenme sürecidir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998, akt. Altun, Erden 2006: 2).

Öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalar farklı alanlara göre genişlik bakımından da çeşitlilik göstermektedir. Söz konusu çalışmalar, “ İnsanlar kendileri için mi hedef saptamaktadırlar?”, İlerlemelerini nasıl takip etmektedirler?” veya “Hangi noktaya geldiklerini nasıl değerlendirmektedirler?” gibi çok genel düzeydeki sorulara cevap aradığı gibi, “İnsanlar rejim programlarına nasıl uymaktadırlar?”, “Bazı belli bağımlılıklarından nasıl kurtulmaktadırlar?” veya “Stresli durumlarda sinirlerine nasıl hakim olmaktadır?” gibi özel konularla da ilgilenmektedirler. Benzer şekilde aynı çalışmalar “İnsanlar neden bu gibi becerilere sahip olamamaktadırlar” ya da “Çok çaba gösterildiği halde neden istenilen hedeflere ulaşamamaktadır?” gibi aynı soruların olumsuz türlerine de eğilmekte ve bu durumlara neden olan faktörlerle bunların çözümlerini de incelemektedir (Baumeister ve Vohs, 2004, akt. Canca, 2005:6).

Öz düzenlemeli öğrenen davranışının tanımlanması için öğrenmeyi düzenleme sürecinin incelenmesi gerekmektedir. Senemoğlu (2001: 237) bu süreci şöyle açıklamaktadır:

“Birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla, başkalarının ve kendi yaşantılarını gözleyerek, ödüllenen performans niteliklerini belirler. Böylece birey, doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartlarını geliştirmiş olur. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Eğer davranışı standartlarına uygunsuzsa birey kendi kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür. Bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, birey kendi kendini cezalandırabilir ya da davranışta yeniden düzenlemeye gidebilir.”

Tüm öğrenenler düzenleme süreçlerini bir derecede aynı biçimde kullanır. Ancak öz düzenlemeli öğrenenler a) düzenleme süreci ya da tepkileri ile öğrenme hedefleri arasındaki stratejik ilişkilerin farkındadırlar, b) bu stratejilerin akademik amaçlarına ulaşmak için kullanırlar (Zimmerman, 1990: 5). “Akademik öz düzenleme süreci zamanı planlama ve yönetme, öğretimde dikkati ve yoğunlaşmayı sağlama, stratejik biçimde bilgiyi organize etme, kodlama ve hatırlama; üretken bir çalışma çevresi oluşturma ve sosyal kaynakları etkin kullanmayı içerir” (Schunk, 1995: 4). Öz düzenlemeli öğrenme öğrenenlerin kendi öğrenme amaçlarını oluşturmaları ve bu amaçlarına ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını kendi hedefleri ve bulunduğu kapsamın özellikleri bakımından yönlendirecek ve sınırlandıracak biçimde izleme, düzenleme ve kontrol etme sürecidir (Pintrich, 2000, akt. Schunk, 2005:85). Zimmermann’da (2001) bu tanımdan yola çıkarak öz düzenlemeli öğrenme kavramının bilişsel, motivasyonel ve davranışsal biçimde öğrenen anlamına geldiğini ve bu kavramın yaygın olarak beş temel konuda ele alınabileceğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Öğrencileri kendi öğrenmelerini düzenlemeleri sırasında ne motive eder?
2. Öğrenciler hangi prosedür ya da işlem yoluyla öz farkındalıklarını sağlarlar?
3. Öz düzenlemeli öğrencilerin akademik amaçlarını elde etmelerini sağlayan anahtar işlemler ya da tepkiler nelerdir?
4. Öğrencilerin öz düzenlemelerini sosyal ve fiziksel çevre nasıl etkilemektedir?
5. Öğrenen kişi öğrenirken öz düzenleme için gereken kapasiteyi nasıl kazanır?

Öz düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen faktörler; öz yeterlik, motivasyon, hedefler olarak belirlenmiştir (Cobb, 2003) Öz yeterlik kişinin bir öğrenme durumuyla başa çıkabilme gücüdür. Schunk (1994) öz yeterliği çok düşük olmayan öğrencilerin verilen görevi tamamlamaya ilişkin daha fazla sebat gösterdiklerini bulmuştur (Cobb, 2003: 25) Bandura, yüksek güdülenmişliğe sahip kişilerin başarılı olmalarının daha kolay olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, kişinin öğrenmeyi düzenlemesindeki önemli etkenlerin hedef koyma ve hedefe yakınlık olduğunu belirtmektedir. Hedef koyma istenen davranışın ortaya çıkmasında hemen etkili olamasa da gereken çabanın miktarı ve performansı düzenlemede etkili olabilmektedir. Hedefin yakın bir geleceğe ilişkin olması da güdülenmeyi arttırmaktadır (Bandura, 1977: 162).



Puustinen ve Pulkkinen (2001) yaptıkları literatür çalışması sonucunda öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmaların iki noktada yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunların birincisi ve en genel kabul göreni öz düzenlemeli öğrenmenin tüm aşamalarını hedef süreci ile açıklayan yaklaşımlardır. “Bu çerçevede ele alınacak olan modeller kişinin öğrenmesinin bilişsel, motivasyonel ve sosyal faktörleri izleme, düzenleme ve kontrol etmesiyle gerçekleştiğini belirtmektedir” (Muis, 2007: 175). Diğeri ise biliş ve bilişötesi süreçleri merkeze alarak öz düzenleyici öğrenmeyi açıklamaya çalışan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımda strateji ve taktik kullanımı ile yüksek düzeyde planlama ve yönetim becerileri ile ilgilidir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Genel olarak incelendiğinde düzenlemeli öğrenmeye ilişkin çalışma yapan kuramcılar öğrenmeyi düzenleme sürecini açıklamada çeşitli modeller kullanmışlardır. Pintrich (2000) öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili dört aşamalı bir model önermiştir. Bu modelde her bir aşamada gerçekleştirilebilecek etkinliklerle bu etkinliklerin olası öz düzenleme alanları eşleştirilmiştir. Bu modelle yürütülecek olan öz düzenleme faaliyetlerinin olası dizimi gösterilmeye çalışılmıştır. Herhangi bir öğrenme durumunun gereklerine göre kullanılacak olan öz düzenleme faaliyetleri değişim gösterebileceği için model aşamalarına ait çok kesin sınırlar konulamayacağı bu yönüyle etkileşimli bir model olduğu belirtilmiştir (Schunk, 2005: 86).

Tablo 1.6. Öz Düzenlemeli Öğrenme Çalışmaları İçin Kavramsal Çerçeve

<b>Öz düzenleme Aşamaları</b>	<b>Öz düzenleme Alanları</b>
Öngörü, planlama, harekete geçirme	Bilişsel
İzleme-gözlemleme	Motivasyonel
Kontrol	Davranışsal
Tepki, yansıtma	Durumsal

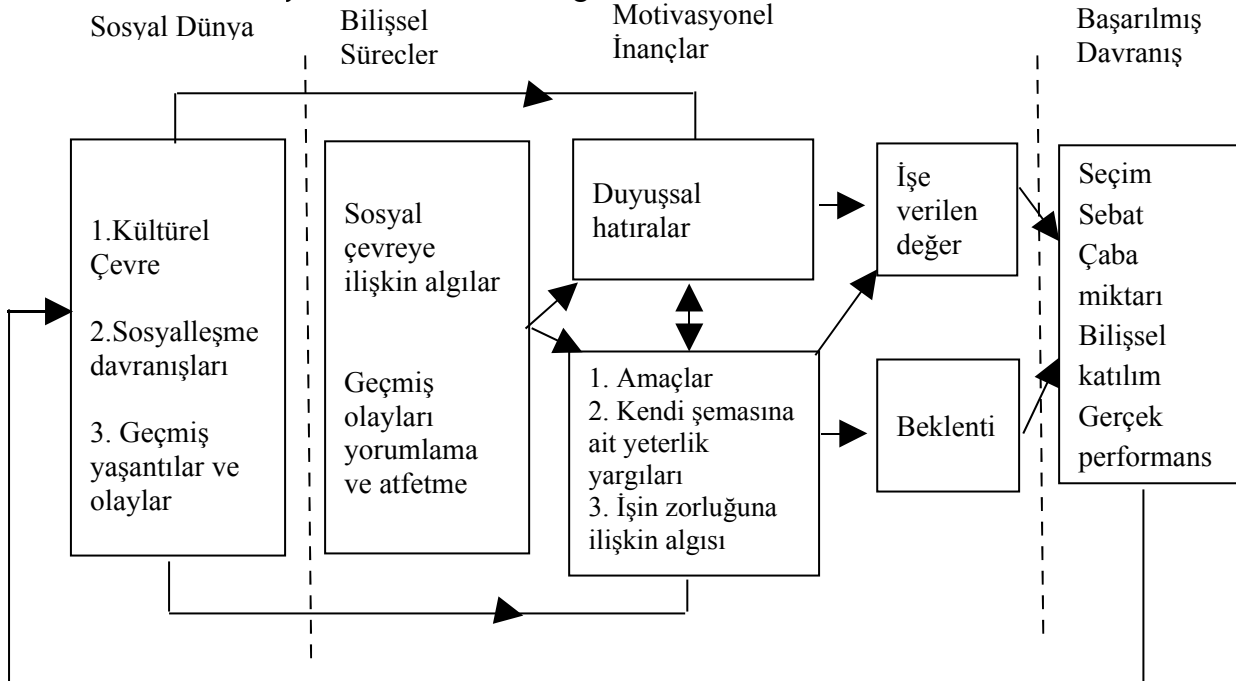
Kaynak: (Schunk, Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich 2005, s. 86).

Pintrich'e göre *öngörü, planlama, harekete geçirme* aşamasında bilişsel ön bilgileri ve biliş ötesi bilgileri kullanarak öz düzenleme yapılabilir. Öğrenme amaçları, ölçme

işleminde kriter olacak olan özel hedefleri oluşturma ve yeniden düzenleme işlemlerini içerir. Öz düzenlemeli öğrenenler genellikle planlı biçimde telkin ve kendi kendine sorduğu sorularla (ör: bunun hakkında ne biliyorum?) bilgilerini aktifleştirir. Bilişötesinin aktif hale getirilmesi otomatik biçimde ya da bilgiyi tanıtmayı (not tutma ve tekrar stratejileri), işlemsel bilgiyi (bu stratejileri nasıl kullanacağı) ve durumsal bilgiyi (ne zaman ve niçin farklı stratejiler kullanacağı) içeren kasıtlı bir bilişsel kontrol ile gerçekleşebilir. Motivasyonel süreçler ise “amaç yönelimli olmayı, öz yeterliği, öğrenmede zorluk ve kolaylık algısını, işe verilen önemi ve ilgileri içerir” (Schunk, 2005: 86).

Öğrenme süreci kişilerin beklentileri-İlgilerinden etkilenmektedir. Öğrenilen konuya verilen değer, konunun öneminin farkında olma, ilgi duyma gibi özellikler içsel güdülenmeyi; kültürel ortam, geçmiş yaşantılar ve sosyalleşme davranışı dışsal güdülenmeyi sağlamaktadır. (Pintrinch ve Shunk, 2002)’ a göre “başarılmış bir davranış iki genel özelliğe sahiptir: beklenti ve değer.” Bu özelliklerin yer aldığı süreçler sosyal, bilişsel ve motivasyonel inançlar olarak belirlenmiş ve sosyal bilişsel beklenti-değer modeli olarak adlandırılmıştır. Bu modelde açıklanan öz düzenleme sürecinin motivasyonel boyutu “ bireysel bir inanıştır” ve kişinin hatıraları (geçmişe dönük hafızası), bunlarla ilgili olan amaçları, yeterliğine ilişkin yargıları ve şeması ile işin zorluğunu algılayışı ile ilişkilidir. Buna göre bir kişinin hatıraları o işe karşı antipati ya da sempati duymasına yol açabilir. Böylece daha işin başında motivasyonun kişisel inançlar, önyargı ve kabul ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Kişinin inançları özalgısını ve işi yapabilme kapasitesini (öz yeterlik) etkilemektedir.

Şekil 1.5. Sosyal bilişsel beklenti-değer modeli

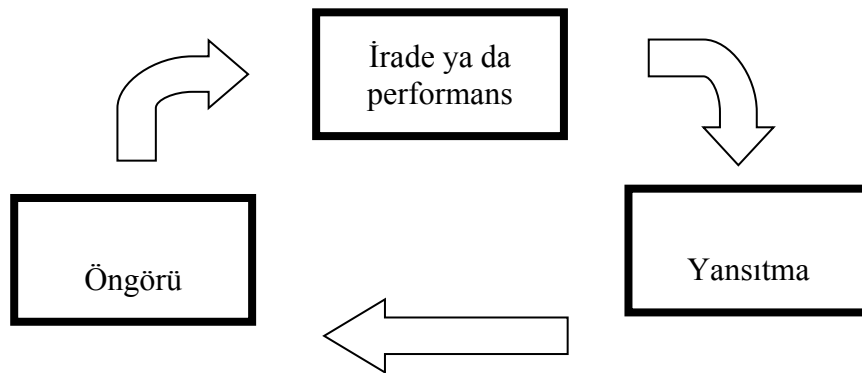


Kaynak: Pintrinch ve Shunk, Motivation in Education. 2002: 61

Öz düzenlemede ele alınacak ikinci aşama *izleme-gözlemlemedir*. Bu, kişinin kendi eylemleri ve bunların sonuçlarının farkında olmasıdır. Motivasyonel izleme kişinin öz yeterliğini, değerlerini, atfetmelerini, ilgilerini ve sıkıntılarını bilmesidir. Davranışsal izleme ise zaman ve güç yönetimi ile bunların etkililiğinin değerlendirilip düzeltilmesini, durumsal izlemede ise izleme işinin gerçekleştiği durumun değişip değişmediğini içerir. Bu aşamadan sonra öğrenenlerin bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını kendi amaçları doğrultusunda, öğrenme miktarını çoğaltmak için bilişsel ve bilişötesini içeren yapısal faktörleri izlemeye giriştikleri *kontrol* aşaması bulunur. Motivasyonel kontrol ve düzenleme süreci kendi kendine olumlu telkin (bunu yapabilirim..) yoluyla gerçekleşir. Davranış kontrolü ise sebat, artan çaba, ve yardıma ihtiyaç duyduğunda arama biçiminde, durumsal kontrol, içeriğin öğrenmeye daha olanak sağlayacak biçimde düzenleyecek stratejileri kullanılması ile gerçekleşir. *Tepki ve yansıtma* aşaması kendi performanslarına ait yargıları, nitelendirmeleri ve değerlendirmelerini içerir. Motivasyonel tepkiler, motivasyon düştüğünde öğrenen kişinin kendini yargılamasıyla kendi çabasını arttırmasıdır. Davranışsal tepkiler ve yansıtma ise kişinin kendi davranışları (ör: zamanı etkin kullanıp kullanmadığı, yeterli çabayı harcayıp harcamadığı vb.) hakkındaki bilişsel süreçlerdir. Durumsal tepki ve yansıtma da işin gerektirdikleri ve durumsal faktörlere ait değerlendirmelerdir (Schunk, 2005: 85-86).

Zimmerman (1990) da öz düzenlemeli öğrenmeyi bir döngü olarak tanımlamış ve ele alınması gereken önemli noktaları belirlemiştir. Birincil olarak öz düzenlemeli öğrenme ile öz yeterlik arasındaki farkın önemli olduğunu belirtmiştir. “Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri bilgi ya da beceri kazanma eylem ve etkinliklerini içermekte ve öğrenen tarafından algılanan araçlar ve amaçları kapsamaktadır” Daha sonra öz yönlendirmeli öğrenen öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin geribildirim sistemine sahip olduklarını açıklamıştır. Bir anlamda “öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerinin, stratejilerinin etkili olup olmadığını izleyebilmek için çeşitli yollarla geri bildirim alırlar ve buna göre öğrenme stratejilerini kullanma davranışlarını örtük ya da açık biçimde değiştirirler” (Zimmerman, 1990:5). Üçüncü özellik ise öz düzenlemeli öğrenme kavramının öğrencinin özel bir strateji ya da yanıtı neden ve nasıl seçtiğini göstermesiyle ilgili olan bağımsız güdülenme süreçleridir. Çünkü “öz düzenlemeli öğrenme geçici olarak kullanılan sınırsız stratejileri ya da yanıtlara ilişkin çabayı içermektedir. Öğrenciler bu çabaların işe yaradığını görmedikçe, kullanılan stratejiler yeterince çekici hale gelmez ve gelecekteki öz düzenlemeler için öğrencileri motive edemezler. Zimmerman (1998) bu özellikleri öngörü, irade/performans ve yansıtma olarak üç aşamalı döngüsel bir modelde açıklamıştır (Zimmerman, 1990:7; Bembenutty ve Zimmerman, 2003:5).

Şekil 1.6. Öz düzenleme aşamaları



Kaynak: Bembenutty ve Zimmerman. (2003) The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement.

Bu modele göre öngörü (*forethought*) aşaması (performans öncesi) eylem için hazırlık aşamasıdır. Öngörü aşaması amaç oluşturma, stratejik planlama, öz yeterlik inançları ve içsel ilgileri içermektedir. Performans aşaması (performans sırasında) dikkat etme ve eylemden oluşur. Performans aşaması dikkati odaklaştırma, öz öğretim ve kendini izlemeyi içerir. Kendini yansıtma (*self reflection*) aşaması (performanstan sonra) öğrenenin kendi çabasına ait tepkilerini içerir. Kendini yansıtma aşamasının öğeleri ise öz değerlendirme, yüklemeler, tepkiler ve uyumdur (Bembenutty ve Zimmerman, 2003:6).

### Öz düzenlemeli Öğrenen Bireyin Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme sürecini etkin biçimde yapılandıran ve öğrenme stratejilerini kullanan kişilerdir. “Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma hedefe ulaşma ve akademik başarıyla doğrudan ilişkili olan kaygıyı azaltmakta ve öz yeterliği arttırmaktadır” (Cobb, 2003: 35). Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 1997; Senemoğlu, 2001:560). Zimmerman (1998), öz düzenlemeli öğrenmede yetenekli sayılabilecek öğrencilerin, daha deneyimsiz öğrencilerle olan davranış farklılıklarını şu şekilde ortaya koymuştur (Chung, 2006; akt. Özmenteş, 2007 s. 87):

Tablo 1.7. Etkili-Etkisiz Öz düzenlemeli öğrenen özellikleri

Öz düzenleme Evreleri	Etkisiz Öz düzenleyici	Etkili Öz düzenleyici
Hazırlık	Belirgin Olmayan Hedefler	Belirgin ve Sıralı Hedefler
	Performans Hedefi Yönelimi	Öğrenme Hedefi Yönelimi
	Düşük Özyeterlik	Yüksek Özyeterlik
	İlgisizlik	İçsel İlgililik
Performans Denetimi	Plana Odaklanamama	Performansa Odaklanma
	Engelleyici Taktikler Geliştirme	Üretken Taktikler Geliştirme
	Ürünü İzleme	Süreci İzleme

	Kendini Değerlendirmeden Kaçınma	Değerlendirmeye Çalışma
	Yeteneğe Yükleme	Taktik ve Çalışmaya Yükleme
Kendine Yansıtma	Olumsuz Öztepkiler	Olumlu Öztepkiler
	Uyum Sağlayamama	Uyum Sağlama

---

Kaynak: Chung, 2006; akt. Özmenteş, 2007 s. 87

Görüldüğü gibi öz düzenlemeli öğrenen kişiler bilgiyi elde etme ve kullanmaya ilişkin gereken üst düzey düşünme becerilerini kullanma, belirgin tercihlere yönelme ve bulma, öğrenme materyaline ve içeriğe göre strateji belirleme, planlama ve süreci kontrol edebilme gibi bilişsel ve bilişötesi stratejileri kullanmaktadır. Montalvo ve Torrez (2004) öz düzenlemeli öğrenmenin istek ve becerinin bir karışımı olduğunu belirtmiştir. Öz düzenlemeli öğrenen bir öğrencinin nasıl öğrendiğini bilir, kendini motive edebilir, sınırlılıklarını ve üstünlüklerinin farkındadır ve öğrenme sürecini kontrol edebilir (Montalvo ve Torrez, 2004: 22). Bu noktada öğrenen kişinin kendi öğrenme yeterliğine atfettiği güven duygusu yani öz yeterlik önem taşımaktadır. “Öz düzenlemede, içselleştirilmiş performans standartları kadar, algılanan öz yeterlik kavramı da etkilidir. Eğer bireyin algıladığı öz yeterlik kavramı, kendi gerçek yeterliğine uygun ise, öz düzenleme yani bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi en üst düzeyde tutarlı olarak gerçekleşir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinden daha düşük ise, bu sefer birey tembelleğe yönelebilir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinin çok üstünde ise, birey hep yeteneğinin çok üstünde olan şeyleri yapmaya kalkışacağından başarısızlıkla karşılaşır. Bu durum da, kızgınlığa, hayal kırıklıklarına ve hemen hemen her şeyden vazgeçmesine neden olabilir (Senemoğlu, 2001: 237).

Öz düzenleme becerisini etkili kullanan öğrenci özellikleri kısaca şöyle özetlenebilir (Canca, 2005: 9):

- Öğrenciler ilerlemek için hedefler seçer ve çok çeşitli işler nüzlerinde çalışırlar. Üzerinde düşünecekleri seçeneklere ve farklı kararlara varacak özerkliğe sahiptirler. Zaman ve kaynakları nasıl kullanacaklarını planlamaları gerektiğinin bilincindedirler. Çalışmalarını tamamlama sorumluluğuna sahiptirler.
- Öz düzenleme becerisi kendini ortaya koyma ihtiyacını yansıtır. Öğrenciler kendi erişilerini de göz önüne alarak ele alacakları çalışmanın zorluk derecesini

ilgi ve güçlerine göre ayarlarlar. Bu bireyler asgari çaba ile basit başarıya ulaşmayı değil, başarı ile başarısızlığı harmanlamaya izin veren ve kendi yeteneklerini zorlayan hedefleri seçmektedirler. Öğrenme süreci duraklamalı çıkışlar olarak görülürken, başarısızlık da becerilerin suçlanacağı bir olay değil, geçici bir aksama olarak kabul edilir.

- Öğrenciler var olan kaynakları nasıl kullanacaklarını bilir ve öğrenmelerini kontrol altında tutarlar. Planlamayı, kaynakları yönetmeyi, yardım aramayı, performanslarını değerlendirmeyi, çalışmalarını gözden geçirmeyi ve düzeltmeyi en iyi şekilde yapma uğraşı içindedirler.
- Öğrenciler çalışmalarında işbirliği içindedirler. Bu, hem onları çalışmalarına devam etmeye teşvik eder hem de onlara gerektiğinde stratejik yardım sağlar.
- Öğrenciler öğrendiklerini yapılandırmak için okuduklarından, yazdıklarından ve tartıştiklarından anlam çıkarmaya çalışırlar.
- Öğrenme etkinliklerinin sonuçları, çabalarından ve oluşturduklarının anlamından guru duyan öğrenciler için kişisel birer ödül olmaktadır. Onların başarıları çok çalışmalarının yanında, kendilerinin kişisel hayal güçleri, anlayışları ve stratejilerinin birer yansımasıdır.
- Öğrenciler başarı için sadece çaba ve becerinin yeterli olmayacağını bilirler. Gerçek bir başarı için özel stratejiler ve devamlılık gibi kontrol edilebilir faktörlerin önemli olduğunu kavramışlardır.

Yaşam boyu öğrenme için gerekli özellikler aynı zamanda üniversitede etkin öğrenen olmak için de gerekmektedir. Konuyla ilgili alanyazın üniversite öğrencilerinin etkin öğrenen, hatırlama, not alma, özetleme, ana fikri belirleme ve bilgiyi kategorize etme ve bunları gereken yerlerde kullanma gibi bilişsel öğrenme stratejilerini geliştirmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenenler olarak, kendi öğrenme biçimlerin bilen ve kontrol edebilen, bilişötesi stratejilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Etkin öğrenenler nasıl, nerede, ne zaman ve neden öğrendiklerini ve hangi durumların etkin öğrenme ile sonuçlanacağını bilirler. Ayrıca kendi öğrenmelerini planlar, düzenler, değerlendirir ve öğrenme süreçlerine uyarlarlar (Harpe ve. Radloff, 2000).

#### **1.1.10. Bilgi Çağında Üniversite, Kariyer Geliştirme ve Yaşam Boyu Öğrenme**

Üniversite eğitimi yakın zamana kadar kısıtlı bir kitle tarafından ulaşılabilen ve bir anlamda toplumun üst gruplarının eğitim gördüğü yerler olarak kabul edilmekteydi. Ancak özellikle son yirmi yılda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üniversite eğitiminde nicelik olarak yaşanan artışlar görülmektedir (Knapper ve Croppley, 2000:64, Akaydın, 2003). Türkiye’de yeni üniversitelerin kurulması üniversite eğitimi almak isteyen genç nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak ve üniversitelerin kuruldukları şehirlerin gelişimine yapacakları inancı doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu durum üniversite kavramının güncel ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar şekillenmesini gerektirmektedir. “Üniversite; Latince "Universitas" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcüğün "Bütün, evren...", ya da "Yaratılmış, varolan şeylerin tümü, hepsi"; gibi bir anlamsal içeriği bulunmaktadır. İnsanın düşünsel kapasitesinin tüm ürünlerini kapsayıcı ve onlara açık bir kavram olarak düşünmek mümkündür” (Arda, 2003:7). Günümüzde de üniversiteler bu kavramın gerekleri doğrultusunda sürekli bilgi üreten kurumlar olarak şekillendirilmektedir. Ancak bu noktada ülkemize özgü bir takım sorunlar olduğu unutulmamalıdır. “Hızlı bilgi üretimi ve bilginin önemi bu konuda en öncü kurumlar olan üniversiteleri de kuruluş ve yönetim anlamında çok dinamik kurumlar haline sokarken üniversiteye giriş kapısında birçok batı ülkesinde yığılmalar oluşmuş ve üniversite eğitiminin maliyeti hızla yükselmiştir. Bu baş döndürücü gelişme felsefi anlamda üniversite kavramları da etkilemiş, bilgi daha ticarileşmiş, üniversite kapıları toplum ve endüstri sektörüne daha da açılmış ve girişimci üniversite kavramı zorunlu olarak gelişmiştir” (Akaydın, 2003:2).

YÖK 2007 yılında yayınladığı “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” isimli raporunda bilgi toplumuna ve ekonomisine geçiş sürecinde değişik toplum kesimlerinin üniversiteden artan beklentileri şu şekilde sıralamıştır:

1. Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek, yani “yığınlaşmak”(massification),
2. Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek (academic expansion),
3. Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanısıra uygulamaya yönelmek (relevance),



4. Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak,
5. Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek (accountability),
6. Tüm bu beklentileri, giderek görece olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmek.

Yukarıda sözü edilen beklentilerin dışında, üniversitelerin en önemli ögesi olan öğrencilerin ve buna bağlı olarak toplumun “meslek edinme” ile ilgili farklılaşan beklentileri de yükseköğretimde değişimi işaret eden konulardan biridir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin bir değer olarak yükselmesinin bir başka boyutu olan kariyer gelişimi her ülkede giderek önem kazanan bir olgudur. Kariyer edinmenin en önemli basamağı ise üniversite eğitimidir. Nitelikli bir üniversite eğitiminden geçmiş birey, öğrenme ve öğrendiklerini uygulama becerileri gelişmiş, bilgi üreten, yaratıcı ve kendine güvenen kişilik özelliklerine sahip olacaktır.

Yaşam boyu öğrenmenin bireysel ve toplumsal olarak istenen amaçlara ulaşmayı sağlaması için etkin rehberlik çalışması gerekmektedir. Bu bir anlamda hem öğrenme sürecindeki rehberlik hem de mesleki rehberlik olarak düşünülmelidir. “Özellikle Avrupa Birliği tarafından hayat boyu öğrenmenin istihdam edilebilirlik için anahtar unsur olarak belirlenmesi ve hayat boyu öğrenme stratejilerinin en önemli bileşeni olarak rehberliğin öne çıkarılması, kariyer rehberliği kavramının hayat boyu rehberlik olarak anılmaya başlandığının bir göstergesidir” (Avrupa Mesleki Eğitim Merkezi, 2008, akt. Aksoy, 2008). Kariyer rehberliği, geliştirme ve yönetme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu anlamda kariyer geliştirme bir hem bilgi toplumunun hem de yaşam boyu öğrenmenin önemli bir özelliğidir. “Kariyer geliştirme gelecekte istenilenleri, kişisel kararlar doğrultusunda hareket ederek elde etmek için öğrenme, çalışma ve değişimi yöneten yaşam boyu bir süreçtir” (Bezanson, 2003:2).

Günümüzde bireyin bir alanda bilgi ya da beceri sahibi olması ya da işi yapabiliyor olması mesleki gerekliliklerin tümünü karşıladığı anlamına gelmemektedir. Mesleki bilgi, kişisel gelişim ve gelişime açıklık gibi özelliklerin bileşimi önemli bir kavram

olan “kariyer” için aranır özellik haline gelmiştir. “Kariyer, kişinin çalışma yaşamı boyunca üstlendiği işlerin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak kariyer kavramı bu tanımın ötesinde daha geniş bir anlam taşımaktadır. Bir kişinin kariyeri, sadece onun sahip olduğu işler değil, işyerinde kendisine verilen iş rolüne ilişkin beklenti, amaç, duygu ve arzularını gerçekleştirebilmesi için eğitilmesi ve böylece sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve çalışma arzusu ile o işletmede ilerleyebilmesi anlamını taşımaktadır” (Aytaç, 1997, akt. Pilavcı, 2007:7). Kariyer kavramı, öğrenmeye kendini yetiştirmeye ilişkin kişisel performansın örgün eğitim dışında değer gören, beklenen, aranan özellikleri de anlatır hale gelmiştir. “Kariyer, yaşam boyu devam eden dinamik bir süreç olup bir meslek seçmekle veya bir mesleğe girmekle tamamlanmaz. Çünkü kariyer kavramı meslek öncesi, meslek sonrası görevleri, boş zaman faaliyetlerini, toplumda üstlenilen diğer rolleri ve bütün bu görevlerdeki gelişimi içeren bir kavramdır. Bu anlamda kariyer terimi meslek teriminden çok daha geniş anlamlar içermektedir. Bu nedenle günümüzde “meslek seçimi” yerine “kariyer gelişimi” kavramı üzerinde durulmaktadır. (Uğurlu, 2007: 12)

Bird (1994) kariyeri bilgi birikimi olarak tanımlarken, bunun kariyer geliştirme için önemini vurgulamak ya da kendini gerçekleştirme yönündeki deneyimlerin önemini vurgulamaktan öte anlam ifade ettiğini belirtir. Bu yaklaşım, dikkati geleneksel kariyer araştırmalarının odağında olan iş pozisyonlarının türleri, çalışma süreleri gibi konulardan, daha soyut kavramlara yönelmektedir. Bunlar, bireyin bilgisinin organizasyonla olan ilişkisi, iş deneyimlerinin nasıl bütünleştirildiği ve sentezinin yapıldığı, bilginin nasıl biriktiği ve yeni yollarla nasıl uygulamaya geçirildiği gibi konulardır. (Ata, 2006: 98) Bu noktada kariyer edinmenin birçok özelliğe sahip olmayı ve bunları eşgüdüm içinde kullanmayı gerektirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Günümüzde kariyer edinmenin öğrenmeyle ilişkisi daha yakından incelendiğinde kişisel niteliklerin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. “Kariyer kelimesi iki ayrı perspektiften incelenmektedir. Birinci olarak; ”bir kariyer, yaşam boyu aşamalar süresince, bir birey tarafından işgal edilen pozisyonlar dizisi” olarak tanımlanmaktadır. Bu objektif kariyerdir. İkinci olarak da; sübjektif kariyer gelmektedir. Bu da kariyerin, yaşlı bireylerde oluşan değer, tutum ve motivasyonlarındaki değişikliklerden meydana gelmektedir. Her iki perspektifte bireysel odaklıdır. İnsanlar, gerek kaderleri üzerinde bazı kontrol mekanizmalarına sahip olduklarını düşünmekte gerekse kariyerlerinin

sağlamış olduğu tatmin ve başarıyı en üst düzeye çıkarmak için de fırsatları da ustalıkla kullanmaktadırlar” (Uygur,1998 akt. Ata, 2006:99).

Günümüzde, -özellikle kentleşme süreciyle birlikte- çalışma eylemi bir meslek sahibi olabilmenin ötesinde yoğun kişisel çaba gerektiren bir gelişim sürecini de tanımlamaktadır. Bu süreç sadece bilen değil, hem bilen hem de iyi öğrenenin kabul gördüğü çalışma ortamlarından doğmaktadır. “Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde yaşam boyu iş olanaklarının, fonksiyonel unvanların ve gelir açısından sürekli yükselmenin yerini; yaşam boyu öğrenme, kendi kendini sürekli geliştirme ve sürekli istihdam edilebilir kalmaya gereksinim duyma almıştır. Yeni iş dünyasında bireylerin kariyer beklentileri farklılaşmıştır. Sosyal iş bağlantıları tamamen değişmiş, küreselleşme ve teknoloji iş dünyasını olağanüstü rekabet ortamı içine sokmuştur. Bu durum bireylerin, kendilerinin, çevrelerinin, birtakım olanakların farkına varmalarını, kariyer hedeflerini saptamalarını ve bunun yaşam boyu devam ettirmeleri gereken dinamik bir süreç olduğunu anlamalarını sağlamıştır” (Anafarta, 2001, akt. Pilavcı, 2007:10).

Tüm bu sayılanlar örgün eğitimin her kademesinde öğrencilerin kariyer planlaması yapmasına dönük etkilerde bulunmaktadır. Bu durum özellikle ortaöğretim ve üniversite kademelerindeki öğrenciler için kariyer planlamasının sahip olunması gereken önemli bir özellik olmasına yol açmaktadır. “Kariyer planlaması, özellikle kariyerinin henüz başında olan genç bireyler açısından oldukça önemlidir. Henüz eğitim aşamasında olan bireylerin, bilgi, beceri ve ilgilerini keşfetmeleri ve kariyer hedeflerini oluşturmaları konusunda onlara bilgi sağlayacak bir takım kariyer planlaması aktiviteleri bulunmaktadır. Kariyer hedefleri konusunda tecrübeli insanlarla konuşmak, hedefledikleri kariyer ile ilgili bilgi sağlamalarına yardımcı olacak kurslara katılmak, yarı zamanlı olarak çalışmak ya da staj yapmak gibi aktiviteler onlara iş ortamı, işin gerekleri hakkında bilgi edinmeleri ve bilgi, beceri ve isteklerinin seçimleri ile ne ölçüde uyumlu olduğunu görme imkanı sağlamaktadır” (Sharf, 2002, akt. Pilavcı, 2007). Böylece kariyer hedefi meslek edinmenin çok ötesinde önem ve özelliklere sahip bir öge olarak ortaya çıkmaktadır. Kariyer seçimi, planlaması ve yönetmesi de öğrenilmesi gereken ve yaşam boyu kullanılacak özelliklerdir.

Yükseköğretim kurumlarının sözü edilen kariyer edindirme işlevinin birey ve toplum ihtiyacına yönelik olabilmesi için yaşam boyu öğrenme olgusunun benimsenmiş olması ve programların omurgasına yerleştirilmesi gerekmektedir. “Yükseköğretim kurumları, yaşam boyu öğrenme için gereken kişisel ihtiyaçları ve yeterlilikleri geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum kişilerin zaten varolan yeteneklerini geliştirerek ya da onlara yeni yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri kazandırılarak kısmen sağlanabilir. Burada en temel amaç kişileri sürekli öğrenmeye isteklendirmek ve bunu yapabileceklerine inandırmaktır” (Knapper ve Cropley, 2000:56). Yüksek öğretim kuram ve uygulamanın bir arada sunulması ile geçerli eğitim sunabilir. Bu uygulamalar da öğrencilerin genel öğrenme becerilerini kullanmalarına olanak sağlamalıdır. Bir anlamda iş içinde eğitimin ya da eğitim içinde işin olduğu programlara ihtiyaç duyulmaktadır. “İş birçok öğrenen için gerekliliktir. Kişilerin kazandıkları deneyimler çalışma kültürünün bilgisini, genel becerilere ait değer ve deneyimini içerir ki bunlar da bireylerin, toplumun çalışma etiği hakkındaki görüşlerinin çerçevesinin çizilmesine yardımcı olur” (Catts, 2004).

Bilgi çağında üniversitelerin üstlendiği bir diğer işlev ise üretimdir. Üniversiteler bilgi ve teknoloji üretmede bir kaynak olarak görülmektedir. Bu işlevin yerine getirilmesinde yaşam boyu öğrenme felsefesinin kurumsal olarak benimsenmesi önemli rol oynamaktadır. Bilgi ve teknolojinin üretilmesi “araştırma-proje-yayın” gibi çıktılarla sonuçlanmaktadır.

Arda (2003) üniversitelerin araştırma süreciyle ilgili etik açıdan başlıca sorumluluklarını şu başlıklar altında toplamıştır:

*Ortam hazırlamak:* Araştırmacı kimliğin yaşayabileceği bir değerler atmosferinin yaratılmasıdır.

*Araştırmacıları yüreklendirmek:* Genel anlamda üniversitenin "varlığını borçlu olduğu" temel kavram olan "araştırma"nın sözcüklere döküldüğü tek unvan "araştırma görevliliği"dir. Bu ünvanın gereklerinin yerine getirilmesi için gereken önemlemler alınmalıdır.

*Araştırmacı eğitime öncelik vermek:* Kanıta dayalı bilimsel yaklaşıma önem vermek, araştırma tasarımından yayın aşamasına kadar etik eğitimini bir zorunluluk olarak görmek ve sürdürmek, araştırma etik kurullarını oluşturmak ve yaygınlaştırmak gibi etik sorumluluklardan söz etmek mümkündür.

*Araştırma sonuçlarını yayma olanağı sağlamak:* Paylaşıldıkça artan nadir değerlerden birisi olan bilginin yayılımı için araştırmaların görsel materyale çevirilmesinden yayına dönüştürülmesine yönelik teknik destekler de dahil olmak üzere toplantılara katılım desteklerinin anlamlı düzeylerde yapılması üniversitelerin sorumlulukları arasında görülmektedir.

*Araştırmacı ruhunu sürdürmek:* Araştırmacı ruhu oluşturmak ve buna ilişkin koşulların oluşturulması yanısıra, üniversitelerin "sürekli araştırmacılık"ın nasıl sağlanabileceğine ilişkin düşünsel ve uygulamalı bir altyapısının olması da beklenir. Araştırmacılık performansının temelde özlük haklarına yansıyan bir boyutu bulunmak zorundadır.

*Toplumsal sorumluluk:* bir araştırmacının konusunu belirlerken toplumsal önceliklerini de hesaba katmak ve dikkate almak zorunda olması gibi, "kendini ve yaptıklarını topluma açık, anlaşılır, yakın ve net bir biçimde ifade edebilmesi " de son derece önemlidir.

Araştırma faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü üniversitenin her biriminin yaşam boyu öğrenmeyi ne şekilde gerçekleştirdiğinin de bir göstergesi olabilmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme ve sonucunda gerçekleşen etkinlikler özellikle üniversitelerde bir üretim göstergesi olarak da düşünülebilir. Bir üniversitenin araştırma faaliyetlerinin üretkenliğinin işaretçileri olarak kabul edilen bir takım özellikler bulunmaktadır (Tavenas, 2003, akt. Hacıhafızoğlu, 2006: 99):

*Doktora/öğretim elemanı oranı.* Bu gösterge, araştırma temelli eğitimin etkililiği konusunda iyi bir fikir vermektedir. Göstergenin zaman içerisinde nasıl çeşitlenebileceğini hesaba katmak için üç yıllık dönem süresindeki dalgalanan ortalamalarla çalışmak daha faydalı olacaktır.

*Yayın/öğretim elemanı oranı.* Bu gösterge, araştırma çıktısını ölçmenin en alışılmış araçlarından bir tanesidir. Burada, değişik araştırma alanlarındaki akademik dergilerdeki makaleler, editör hakem kurullu dergiler ve seçim komitesi tarafından kabul gören konferans makaleleri ve monografi gibi farklı araştırma uygulamalarını da

göz önüne alarak, “yayımların” anlamını tanımlamak önemlidir.

*Atıf İndeksi (Citation Index)*. Yayımların etkisini ölçmek iddiasıyla “Uluslar arası Atıf İndeksi” tarafından üretilen bilgi. Bu veriler de azami dikkatle kullanılmalıdır. Bu indekslerle alakalı metodolojik problemler çok iyi bilinmemektedir. Bunların kapsadığı alanlar arasında İngilizce dışındaki dillerde yayımlanan dergilerin azlığı, deneysel yöntemleri tanımlayan makalelerin çokluğu gibi oldukça büyük bir dengesizlik gözlemlenmektedir. Avrupa'daki Latin ülkeleri ele alındığında, bu indekslerin, üniversite araştırmasının etkisi konusunda sağlıklı bir gösterge oldukları görülmektedir. Ancak, bazı koşullar altında, alıntı yapılan kaynakların indekslerinin karşılaştırmalı bir çalışma için temel oluşturacağı da göz ardı edilmemelidir. Bir ülkede, belli bir akademik alandaki kurumların performansları arasındaki karşılaştırmanın anlamlı bulgular vermesi olasıdır, diğer taraftan uluslar arası düzeyde, kurumlar arasındaki karşılaştırmalarda ciddi kısıtlamalarla karşılaşmaktadır.

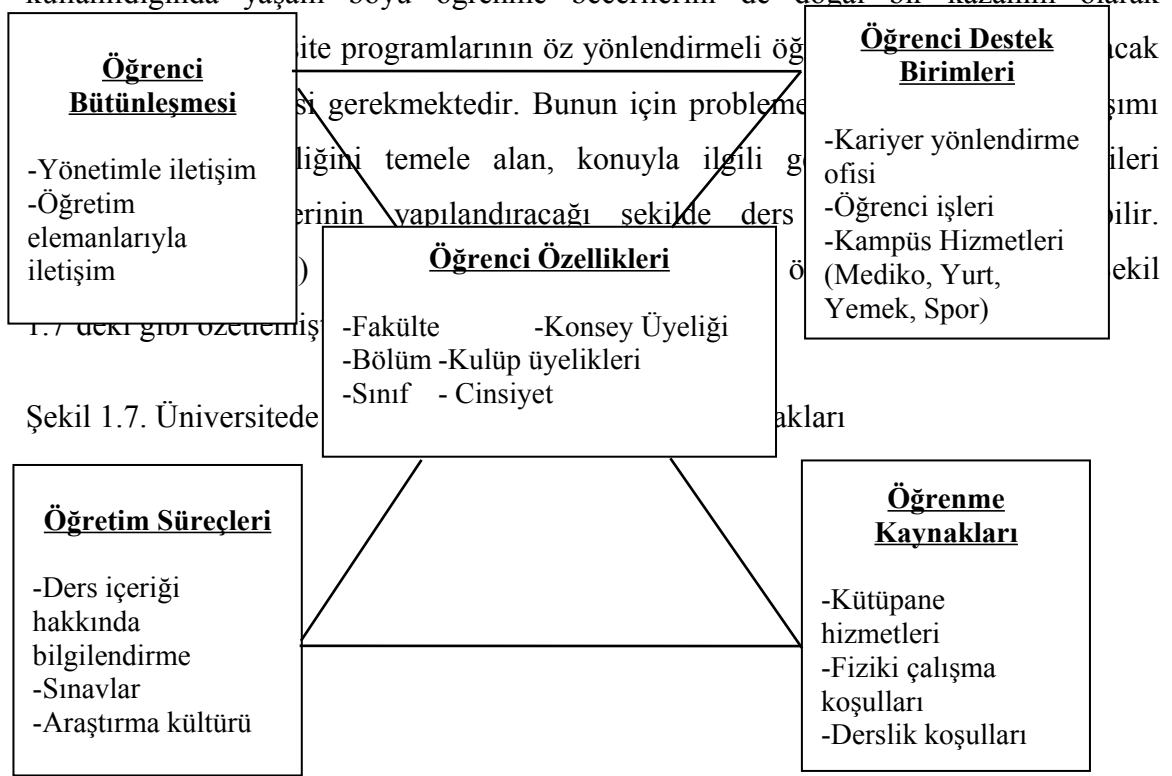
*Patent/öğretim elemanı oranı*. Bu gösterge bulguları patentlenmiş olan araştırmalarla alakalıdır. Özellikle de uygulamaları bilimler ve sağlık biliminin belli dallarını ifade etmektedir. Patent sayısı sınırlı olduğundan, uzatılmış gözlem süresi (üç ila beş yıl süreli) kullanılması uygundur. Patent lisanslarından gelen gelirin, kurumların karşılaştırılması ya da idarî amaçlarla kullanılmasının iyi bir gösterge olmadığına işaret etmemiz gerekir. Aslında, tek bir başarılı patentli itemi olan bir kurum, genelde orta dereceli bir patent kaydı olsa da iyi bir izlenim yaratabilir. Özellikle, Kuzey Amerika bağlamında, başka teknolojik transfer faaliyeti göstergeleri ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında, patentli icatlarla alakalı lisans sayıları, üniversitelerin bulgularını irdelemek amacıyla kurulmuş olan başlangıç girişimleri sayılabilir. Bu çeşit bir faaliyetin, böyle göstergelerin kullanımını haklı çıkartacak düzeye ulaşmış olmasının da kontrol edilmesi gereklidir.

*Ödüller ve dereceler*. Bazı üniversiteler, araştırmacıların kalitesinin bir göstergesi olarak bir yıllık dönem içerisinde aldıkları ödül ve derecelerini listesini yayımlamaktadırlar. Bu gösterge rağbet görmeye birlikte aslında çok güvenilir değildir. Zira, söz konusu araştırmacıların kalitesinin yanı sıra, hem onların hem de kurumlarının bu gibi organizasyonların kulis yapma becerilerini ortaya koymaktadır

Bilgi çağında üniversitelerin üstlendiği bir diğer önemli işlev ise kültürel gelişimdir. Kültürel gelişim meslek edinme, bilgi üretme gibi işlevlerden sonra bireysel ve toplumsal ilerlemeye dönük, dinamik toplum özelliği gösteren ülkelerde daha da önem taşıyan bir olgudur. “İnsanlar, toplumda daha zengin bir kültürel birikimle yer almak ve saygınlık kazanmak için de yükseköğretim talep edebilirler. İnsanların mutlaka bir meslek sahibi olmak için değil, kendi yaşam projelerini gerçekleştirmek için de bir öğrenme talebi olabilir. İnsan Hakları Bildirgesi içinde tanımlanan eğitim hakkının, böyle bir eğitim talebini meşru kıldığı kolayca ileri sürülebilir. Burada itiraz edilebilecek tek konu, bu tür bir talebin ücretsiz karşılanması olacaktır. Eğer bu talebe yanıt olarak üretilen hizmetten yararlananlar bunun karşılığını ödüyorlarsa bunun üretilmemesi için bir neden bulmak güçleşecektir. Bunun üretilmemesi insanların onurlu yaşam hakkına getirilen bir sınırlama olacaktır” (YÖK, 2007: 40). Bu nedenle üniversitelerdeki eğitim etkinliklerinin kültürel gelişim amaçlı olması ve bunun olabildiğince etki alanı geniş biçimde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

### 1.1.11. Yüksek Öğretim Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Temelinde Yeniden Yapılandırılması

Üniversitelerde öğrenme-öğretme süreçleri ve öğrenme kaynakları etkin biçimde kullanıldığında yaşam boyu öğrenme becerilerini de doğal bir kazanım olarak



Şekil 1.7. Üniversitede

Kaynak: Hacıhafızoğlu, 2006: 313

Üniversitede öğretim süreçleri ve öğrenme kaynakları incelendiğinde öğrenci özelliklerinin diğer öğelerle ilişkili olan ana unsur olduğu görölmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için öğrenci özelliklerine uygun program düzenlemeleri yapılmalıdır. “ Her bir program öğrencilerin öğrenme ve problem çözüme stratejilerini fark etmelerine yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir. Eğitimin açık bir amacı da öğrenme ve problem çözüme becerilerini ve bunların etkin kullanılmasını program aracılığıyla kolaylaştırmaktır” (McKeachie ve diğerleri, 1986, akt. Harpe ve Radloff, 2000).

Üniversitelerin öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde kazandırabilmesi hem araştırma faaliyetlerine hem de genel kültür eğitimine verilen önemle de ilişkilidir. Üniversite bir mesleğe ait bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırırken aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerine ait örtük program uygulamalıdır. Örtük programın uygulanmasında en önemli yol, ders değerlendirmelerinde öğrencilerin “bilgi yorumlama, eleştirel düşünme, bilgiyi başka forma çevirme, probleme uyarlama” gibi becerileri işe koşmalarını sağlamaktır. Çünkü sadece bilgi yığınlarını ezberleyerek bir meslek sahibi olmak iş başarısı için yeterli değerildir. “Birçok kariyerin başarı ve doyumunu tahmin etmede akademik notlar yetersiz



kalmaktadır” (Knapper ve Cropley, 2000:85) Bu noktada öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları ve kazandıkları deneyimler önem kazanmaktadır. “Öğrencilerin formal ya da informal öğrenmelerine temel oluşturan deneyimler “ön öğrenmelerin değerlendirilmesi” (Assessment of Prior Learning) olarak adlandırılır. Ön öğrenmelerin değerlendirilmesi, bilgi ve becerilerin tanımlanması, değerlendirilmesi ve kabul edilmesi süreci ya da iş deneyimi, örtük eğitim, bağımsız çalışma, gönüllü aktiviteler ve hobiler yoluyla kazanılan yeterliklerdir” (Human Resource Development 1995, akt. Brinke, Ten, Sluijsmans, Jochems, 2009). Öğrencilerin edindikleri bu ön bilgileri, deneyimleri de üniversite eğitimi kapsamında değerlendirmek, akademik kredi kapsamında sayılabilecek notlandırmalar yapmak beceriye dönük eğitim için faydalı olacaktır. Bu amaçla öğrencilere teorik, pratik derslerin yanı sıra aktif öğrenme süreci içinde bulunacakları bir üniversite programı hazırlanmalıdır. Boulton ve diğerleri (1996) yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için üniversite programlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri, okuma, özetleme, sunum yapma ve tartışmayı içeren, öğrenmek için neye ve neden ihtiyaçları olduğuna karar verebilecekleri ve sonra kendi kendilerine literatürü araştırma sorumluluğunu alabilecekleri etkinliklerle düzenlenmesi gerektiğini belirtir (Harpe ve. Radloff, 2000). Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme felsefesinin yerleşebilmesinde önem taşıyan bir diğer önemli unsur akademik personeldir. Öğretim görevlilerinin de öğrenme-öğretme ortamlarında etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken becerilerin başında yaşam boyu öğrenme becerileri gelmektedir. Öğretim görevlilerinin yaşam boyu öğrenme-öğretme becerisi ve tutumuna sahip olması öğrencilerin bu özellikleri kazanmalarına yardımcı olacaktır.

“Ülkemizde üniversite öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, teknik özellikleri de olan "öğretme" becerilerini usta-çırak ilişkisi ile öğrenmektedirler. Bu durumda üniversite öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirmede ne derecede yeterli olduklarını ortaya koyarak, öğretmenlik meslek bilgisine ihtiyaçlarının olup olmadığını belirlemek sistemin nitelikli ürünler yetiştirmesi için gerekli önlemlerin alınması bakımından önem taşımaktadır” (Senemoğlu, 1994).

Oğuz (2004) bilgi çağında, genel olarak, yüksek öğretim programlarında bulunması gereken ortak özellikleri şöyle sıralamıştır:

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

Ülkemizde katıldığı Bolonya süreci ile Avrupa Yükseköğretim alanında aşağıdaki alanlarda yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonu ve yakınlaştırılması hedeflenmiştir. Bunlar (Aktan, 2007:12) :

- İki aşamalı bir yükseköğretim sisteminin benimsenmesi ve uygulanması
- Karşılaştırılabilir (denkliği kabul edilebilir) mezuniyet sistemlerinin oluşturulması.
- Akademik (öğrenci ve öğretim elemanı) hareketliliğinin teşvik edilmesi
- Üye ülkelerin tümünün benimsediği bir kredi sisteminin (ECTS) oluşturulması ve gerektiğinde kredi transfer sistemi ile bir başka ülkede yükseköğretimin tamamlanması.
- Yükseköğretim kurumlarından mezuniyet durumunda, tüm üye ülkeler de kabul gören bir diploma eki verilmesi
- Kalite güvence sistemlerinin oluşturulması
- Yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesi ve yaygınlaştırılması
- Üniversitelerin küresel ölçekte rekabet gücünün arttırılması.

Üniversitede öğrencinin yetişmesinin sadece derslerde olmadığı, üniversite ortamında gerçekleştiği kabul edilince, üniversite ortamının bu niteliği kazanması için geliştirilmesi ve örgütlenmesi gerekir. Dünyanın gelişmiş ülkelerinde, öğrenci konseyleri üniversitelerin demokratik kültürü ve yönetim süreçleri içerisinde en önemli halkayı oluşturmaktadırlar. Bu kuruluşlar kendilerini, öğrencileri temsil edecek, görüş ve isteklerini üniversite yönetimine iletecek, üniversite öğrencileri ile toplum arasındaki ilişkileri düzenleyecek öğrenci kuruluşları olarak tarif etmektedirler. Türkiye de yeni oluşturduğu konseyler sistemini başarıyla işletecek gelenekleri oluşturmalıdır (YÖK, 2007: 180)

Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından yürütülmüş olan “Kalite Kültürü” projesinde bütün kalite tartışmaları, akademik ortamdaki faaliyetlerin karmaşıklığını, sorunsal yapılarını ve çıktıları ölçmenin zorluklarını göz önüne alması üzerine kurulmuştur. Araştırma grupları genellikle kriter ve standart tartışmalarından uzaklaşarak kendi alanları için hedef ve amaçları tartışmayı tercih etmektedirler. “Öğrenci destek hizmetleri araştırma grubu”, bu alana bütünsel olarak yaklaşılmasını ve öğrencinin refahıyla birlikte akademik performansını yükseltmek üzere tasarlanmış programlar ve faaliyetler sunmayı önermiştir. Uluslar arası ilişkilere odaklanan “işbirlikçi düzenlemeler araştırma grubu”, kendi alanları için aşağıdaki hedefleri belirlemiştir (Avrupa Üniversiteler Birliği, 2003, akt. Hacıhafızoğlu, 2006: 29):

- Eğitim alanında dış çevreyle işbirliğini geliştirmek için öncelikli şartlar geliştirmek (İngilizce öğretilen programlarda, kredi sisteminin kullanımı, uygulamalı yerleştirmenin, öğrenimin ayrılmaz bir parçası olarak dahil edilmesi, çalışmaların kabulünde tek bir kriter kullanılması)
- Sözleşmeye bağlı olarak, Avrupa’da ve Avrupa dışında stratejik ortaklar ağı oluşturmak; örneğin daha fazla sayıda ab eğitim ve araştırma projesine katılmak, dışarıdan finanse edilen projelerden elde edilen geliri arttırmak,
- (Dışarı giden ve içeri gelen) öğrenci değişimi sayısını ve doktora öğrencileri ve genç öğretmenlerin hareketliliğini arttırmak için, bir dizi çekici, kurumsallaşmış, sözleşmeye bağlı değişim programları sunmak,

- Üniversitenin dış ortaklarla kalite işbirliği gelişimine katkıda bulunan ve aktif olarak çalışan kişiler ve bölümlere teşvikler vererek fakültelerin ve bölümlerin uluslar arası değişime katılımlarını arttırmak,
- Avrupa'da kullanılan göstergelere göre (akademik dönüt, öğrencileri seçme yöntemleri, üniversitelerin faaliyetleri, insan kaynakları yönetimi, bilimsel araştırma, mezun olan öğrencilerin performansı) kalite hedeflerini ölçmek,
- Kültürü üniversite genelinde yaymak için bürokrasiyi minimum düzeyde tutarak kurum içerisinde esnek ve dinamik bir örgütsel yapı oluşturmak,
- Üniversitenin uluslar arası faaliyet ve anlaşmalarına dışarıdan değerlendirme yapılmasını sağlamak.

Duman (2005:39) de yaşam boyu öğrenme amacına yönelik olarak üniversiteler tarafından uygulamaya geçirilmesi gerekli olan temel ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Üniversiteler tüm öğrencilerde yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının ve becerilerinin kazanılması yönünde bir isteğin geliştirilmesi amaçlanmalıdır.
- Üniversiteye girişteki yaş engelleri hem mesleki hem de genel anlamda ortadan kaldırılmalıdır.
- Üniversiteler lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının yanı sıra mesleki ve mesleki olmayan programların topluma sunulmasında etkin bir rol üstlenmek durumundadırlar. Bu tür programlara çalışanları, kadınların ve eğitim hizmetinden yeteri kadar yararlanamamış kesimlerin ulaşılabilirliği ve güdülenmesi sorununa üniversiteler özel bir ilgi göstermelidir.
- Üniversiteler değişen ekonomik, toplumsal ve teknolojik koşullara yanıt vermede etkin ve yaratıcı bir rol aynamalıdır.
- Üniversiteler akademik ve mesleki topluluklar arasında uygun bağlantılar geliştirmeli ve bu yolla yarı-zamanlı yaşam boyu eğitim programlarının önemi ve nitel etkililiğini güvence altına almaya özen göstermelidir.
- Üniversiteler akademik planlamaları içinde yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin saptanması ve programlarının geliştirilmesine özel bir önem vermelidirler.

- Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve araştırma çabaları, genel ve mesleki yaşam boyu eğitim programlarıyla desteklenmelidir. Bu noktada üniversiteler kendi çalışanlarının geliştirilmesi konusunda da sorumluluk almak durumundadırlar.

Aslında, “yaşamboyu öğrenme” teriminin altında yatan temel düşünce, bir insanın yaşamı boyunca önceden tasarlanmış ve odaklanmış öğrenmenin bulunduğu ve bulunması gerektiğidir. Bu yüzden, aşağıda yazılanlar üniversite eğitimi için çok önemli bulunmaktadır (Knapper, Cropley, 2000):

- öğrenci-merkezli öğrenme;
- öğrencileri hem normal eğitim süresince hem de mezuniyetlerinden çok sonra, kendileri için öğrenmelerini sağlayacak davranış ve becerilerle donatacak bir öğrenmeye odaklanması;
- Öğrenmenin, üniversitenin akademik olan ya da olmayan birçok ortamında ve hatta toplumda, işyerinde ve ailede gerçekleştiğini kabul etmek

Üniversitelerin bünyelerinde yer alan sürekli eğitim merkezleri de yaşam boyu öğrenme olgusunun yerleşmesine katkıda bulunmaktadır. Sürekli eğitim merkezleri üniversite çalışanlarına, öğrencilere ve diğer paydaşların ihtiyaçlarına yönelik süreli eğitimler yürütmektedir. Ancak sürekli eğitim merkezlerinin yapı ve işleyişlerinin yaşam boyu öğrenme anlayışına göre daha dikkatle yapılandırılması gerekmektedir. Duman (2005) bu duruma ilişkin şu eleştirel açıklamayı yapmaktadır:

“Türkiye’de sayıları yirmiye aşkın üniversitede kurulmuş olan sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla topluma yaşam boyu öğrenme fırsat ve olanaklarının sunulduğu söylenebilir. Ancak, sürekli eğitim merkezlerine ağırlıklı olarak mühendis ya da işletmeci olan öğretim elemanları başkanlık/müdürlük etmektedir. Bu merkezlerin yönetiminde eğitim fakültelerinin ve eğitim bilimci, özellikle yetişkin eğitimcilerinin görev aldığına pek rastlanmamaktadır. Diğer yandan, bu merkezlerin programlarına bakıldığı zaman, asıl amacın piyasaya mesleki ve teknik yetiştirme programları satmak olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, bu merkezlerin mesleki teknik yetiştirme amacıyla kurulduğu, dolayısıyla dünyada salgın haline gelen eğitimin siyasal meslekileştirilmesi ve ticarileştirilmesi amacına hizmet eden kurumlar olduğu kolaylıkla ileri sürülebilir”

Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin öğrencilerin farklı alanlara ait bilgi ve becerileri kazanabilecekleri bir olanak olarak görülmesi sağlanmalı, bunun için zengin program içeriğine sahip, farklı alanlara yönelik eğitim programları yapılandırılmalıdır. Böylece üniversitenin formal anlamda da yaşam boyu öğrenme anlayışını temsil eden bir birim olarak sürekli eğitim merkezleri görülebilir. Appleby (2001) “Örtük program: yaşam boyu öğrenme becerileri” isimli makalesinde yüksek öğretimde lisans eğitiminde alan öğretiminin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin de öğrenilebileceğini belirtmiştir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde gerçekleştirebilecekleri ve tutum oluşturabilecekleri örtük programların hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme bir anlamda üniversitelerin sistem içerisindeki yeni işlevini de tamamlaktadır. Çünkü tek bir üniversiteden alınan diploma ya da bir ülkenin eğitim sisteminin çıktısı olmak yerine daha çok disiplinle iç içe geçen bir öğrenme süreci, bilginin rekabetinden doğan ülkelerarası ve üniversiteler arası işbirliğinin önem kazandığı bir sistemde olması gereken bir özellik olarak yaşam boyu öğrenme kavramı önem kazanmaktadır. Özellikle yüksek öğretimde yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan, bireysel ve toplumsal gelişime yönelik kullanılacak uzaktan eğitim, açıköğretim, iş yerinde eğitim, gibi yöntemler kullanılabilir. Yüksek öğretimdeki niteliksel ve niceliksel sınırlılıklar üniversiteye girişte, öğrenimin devam ettirilmesinde bir takım sorunlar oluşturmaktadır. Sözü edilen yöntemlerle bu sorunları kısmen azaltabilecek biçimde yaşam boyu öğrenme amaçları gerçekleştirilebilir.

## **1.2. Araştırmanın önemi**

Bireylerin istedik niteliklerle donanık olabilmesi için eğitim ve öğretimde belli bir zaman ve yer sınırlamasının ortadan kalkması gerekmektedir. Özellikle örgün eğitimin üzerinde bulunan bu yükün yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ile hafifletileceği düşünülmektedir. Çağın gerektirdiği niteliklere ülkemizin bireylerinin sahip olması için öncelikle yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Pek çok Avrupa ülkesinin ve diğer gelişmiş

ülkelerin eğitim gündemlerinde yer alan yaşam boyu öğrenme kavramı bu araştırmada incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı eğitsel, sosyal ve ekonomik alanlarda tartışılmaktadır. Bu tartışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme kavramının tanımından başlamakta daha sonra bireysel ve toplumsal faydaları açısından irdelenmektedir. Ülkemizde de son yıllarda yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme konusunun Avrupa Birliği ile bütünleşme çalışmaları kapsamında sosyal ve ekonomik boyutlarını ele almaktadır. Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme olgusuna ilişkin literatür çalışması yapılmış ve yaşam boyu öğrenme kavramı açıklanmaya çalışılmış, yükseköğretimde yaşam boyu öğrenmenin yeri ve önemi incelenmiştir.

Araştırmanın en önemli amacı yaşam boyu öğrenme ile ilgili ülkemizde varolan durumu tespit edebilmektir. Üniversite öğrencilerinin günümüzde varolan öğrenme profilinin ortaya çıkarılmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü üniversite öğrencilerinin ilgi, tutum, yetenek ve beklentilerinin saptanması ile sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapılabilir ve programların iyileştirilmesinde kullanılabilir. Üniversite eğitimi doğası gereği bireysel tercihlerin önem taşıdığı, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma gibi öğrenen özelliklerinin olduğu bir süreçtir. Bu süreç nitelikli bir eğitimle üniversite sonrası yaşam da devamlılık gösterecektir. Bir anlamda öğrenme ve araştırma isteği mesleği ne olursa olsun bireylerin kişisel özelliklerinden biri olacaktır.

Ülkemizde üniversite eğitiminin niteliğinin iyileştirilmesi için öğrenci, akademisyen ve üniversite ortamının sürekli öğrenen, araştıran ve bilgi-bilim üreten özelliklere sahip bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu araştırmada da bilgi toplumu olma yolunda üniversitelerin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuş, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları yaşam becerilerinin neler olduğu tartışılmış ve bu doğrultuda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri ve bu eğilimlerin boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşam boyu öğrenen bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan profilini ortaya koyma ve bu doğrultuda özellikle yüksek öğretimde yapılabilecek düzenlemelere ilişkin öneriler geliştirme amaçlanmıştır.

### 1.3. Problem cümlesi

Üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir ve demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### 1.3.1. Alt problemler

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
  - a. cinsiyetlerine,
  - b. öğrenim gördükleri fakültelere,
  - c. üniversiteye giriş puan türlerine,
  - d. öğrenim dillerine,
  - e. gelir düzeylerine göre,
  - f. başarı düzeylerine,
  - g. yüksek lisans yapma isteklerine,
  - h. Gelecekte iş yaşamındaki başarı veya başarısızlık algılarına göre anlamlı fark göstermekte midir?

### 1.4. Sayıtlar

1. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek uygulaması ile saptanabilir.
2. Katılımcılar sorulara içtenlikle cevap vermiştir.
3. Ölçeğin kapsam geçerliği için başvurulan uzman kanıtları yeterlidir

### 1.5. Sınırlılıklar



1. Bu araştırma 2008–2009 bahar yarı yılında Yeditepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitelerine devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri, Sosyal, Fen, Sağlık Bilimleri ve Sanat alanları ile,
2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi bu çalışmada geliştirilen ölçeğin kapsamı sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Yaşam boyu öğrenme:** Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Komisyonu, 2006)

**Yaşam boyu öğrenme eğilimi:** “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme” ölçeğinden elde edilen puanlar.

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

**Sebat:** Öğrenme eyleminde her türlü engel, umutsuzluk ya da çelişkili durumlar karşısında hedefi elde etme başarısına odaklanabilme ve bunu sürdürme direncini göstermek için gerekli olan temel irade davranışı (Derrick, 2001).

**Merak:** Kişinin herhangi bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu arzu.

**Öğrenmeyi Düzenleme:** Bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesi. (Senemoğlu, 2001).

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yaşam boyu öğrenme ile ilgili olanlar, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin özellikleriyle ilgili olanlar biçiminde ele alınarak incelenmiştir. Öncelikle yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar daha sonra yurt dışında gerçekleştirilen ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar**

Altay (2002) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında “Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi alanlarında eğitim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farklılıkları” incelenmiştir. Araştırma betimsel tarama modeliyle

yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde 60 maddelik “öğrenme biçimi tercihleri envanteri” ile son sınıf öğrencilerinden (n=220) toplanmıştır. Ölçeğin pilot çalışması sonucu güvenilirlik katsayısı  $\alpha=,91$  bulunmuştur. Envanter görsel, işitsel, aktif ve deneysel öğrenme biçimlerine ait boyutlardan oluşmaktadır. Araştırmaya eğitim bilimleri (n=70), sosyal bilimler (n=78) ve fen bilimleri (n=72) alanlarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır.

Araştırma sonucunda fen, sosyal ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında işitsel boyut açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte her üç alanda öğrenim gören öğrencilerin de işitsel öğrenme biçimi tercihi ortalamaları yüksek bulunmuştur. Görsel boyuta ilişkin fen bilimler öğrencileri ile sosyal bilimler öğrencilerinin öğrenme biçimi tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerle eğitim bilimleri alanında eğitim gören öğrencilerin aktif öğrenme biçimi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm öğrenci grupları düşünme öğrenme biçimi boyutunda benzer puanlara sahip bulunmuştur.

Duman (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin güdüsel yönelimleri saptanmış ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Fen ve Sosyal Bilimler Enstitülerine kaydolun 83 Sosyal Bilimler Enstitüsü ve 59 Fen Bilimleri Enstitüsü olmak üzere toplam 142 yüksek lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Houle’un Yetişkin Öğrenenler tipolojisine dayalı olarak geliştirilen “Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri Anketi” uygulanmıştır. Buna göre yetişkin öğrenenler amaç yönelimli (goal oriented), etkinlik yönelimli (activity oriented) ve öğrenme yönelimli (learning oriented) olarak üç farklı biçimde öğrenmeye yönelmektedir.

Uygulama sonucunda Fen Bilimleri öğrencilerinin amaç yönelimli öğrenmenin baskın, Sosyal Bilimler öğrencilerinin ise öğrenme yönelimliliğinin baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güdüsel yönelimde başat olma oranları açısından yapılan karşılaştırma sonucunda sosyal bilimler öğrencileri arasında birden fazla güdüsel

yönelimde başat olma oranı %71.3, fen bilimleri öğrencileri arasında ise birden fazla güdüsel yönelimde başat olma oranı %39 olarak hesaplanmıştır. Yani, sosyal bilimler öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerine göre güdüsel yönelimler açısından daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Araştırmada son olarak her üç güdüsel yöneliminde cinsiyet, yaş, medeni durum ve işe göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Haşlamam (2005) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında programlama derslerini alan öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri (değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, özyansıma, özyeterlik algısı, çaba harcama, akran işbirliği, zaman yönetimi) ile başarı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada, Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeğinden yararlanılarak “Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği” geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 15 alt bölüm ve 77 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında farklı üniversitelerin bilgisayar programlama derslerini alan 730 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 41 maddelik ölçeğin cronbach alfa katsayısı ise  $\alpha=0.88$  olarak bulunmuştur.

Araştırma bulguları; öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, özyansıma, özyeterlik algısı, çaba gösterme, akran işbirliği ve zaman yönetiminden oluşan özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısının % 71 ini açıkladığı bulunmuştur. Bu oran kız öğrenciler için % 76, erkek öğrenciler için % 71 dir. Ayrıca kız öğrencilerde özyeterlik algısı, zaman yönetimi, hedef belirleme stratejilerinin başarı ile anlamlı ve pozitif ilişkisi, yineleme stratejisinin anlamlı ve negatif ilişkisi olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin özyeterlik algısı, zaman yönetimi, dışsal hedefe yönelme stratejilerinin başarı ile anlamlı ve pozitif ilişkisi, yineleme stratejisinin anlamlı ve negatif ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Polat (2005) tarafından gerçekleştirilen “Üniversitelerde Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği” isimli doktora tezi çalışmasında üniversitelerde öğrencilere yönelik geliştirilecek olan bilgi okuryazarlığı programlarının içeriğinin belirlenmesinde alt yapı oluşturmak için, bilgi okuryazarlığına ilişkin çeşitli konularda öğrencilerin zorlanma düzeylerinin belirlenmesine dönük

araştırma yapmıştır. Bu doğrultuda Hacettepe Üniversitesi'nde 2003–2004 yılı itibariyle yüksek lisans eğitimlerine devam etmekte olan 256 kişiye araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li likert tipi “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin pilot çalışması yapılmış ve güvenilirlik değeri;  $\alpha=,98$  olarak bulunmuştur. Araştırmanın evrenini HÜ'ye bağlı Sosyal Bilimler (SBE), Fen Bilimleri (FBE) ve Sağlık Bilimleri (SABE) enstitülerinde 2003–2004 yılı itibariyle öğrenimlerine devam eden toplam 2279 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin enstitü bazında dağılımı; SBE 1210 kişi, FBE 763 kişi ve SABE 306 kişi biçimindedir. Bu evrenden “oranlı eleman örnekleme” yöntemi ile 256 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Hazırlanan ölçme aracı HÜ'ye ön sorular hariç, birinci bölüm 7 madde ve 38 soru, ikinci bölüm 16 soru, üçüncü bölüm ise 64 soru olarak oluşturulmuş ve 262 kişiye uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, yüksek lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin her yönüyle gelişmediği; bilgi okuryazarlığında ilk aşama olarak değerlendirilen “Bilme, Erişim, Değerlendirme, Kullanma ve Etik” kapsamındaki becerilerde yüksek lisans öğrencilerinin yetersiz kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilimler öğrencileri pek çok etkinlikte en fazla zorlanan grupken, fen bilimleri öğrencileri de kütüphane kullanımına ilişkin konularda daha fazla zorlanmaktadırlar. Değerlendirme boyutunda öğrencilerin en çok zorlanılan konular: Elde edilen bilgilerdeki benzer ve farklı yönlerin belirlenmesi; bilginin kendi sözcükleriyle yeniden ifade edilmesi; görsel bilginin (tablo, grafik, vb) yorumlanması; bilginin güvenilirlik, geçerlik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlerle değerlendirilmesi; web kaynaklarının değerlendirilmesi ve buna ilişkin ölçütlerin bilinmesidir. Öğrencilerin bilgi erişim ve kullanımında etik/yasal kuralların bilinmesi konusunda da bilgi eksiklikleri söz konusudur. Zorlanma düzeylerinde bağlı olunan enstitü, yüksek lisansta bulunulan aşama ve akademik görevin bulunması farklılığa neden olmamaktadır. Bilgi hırsızlığı, bilginin elde edilmesi ve kullanılmasında gizlilik ve güvenlik konularının bilinmesi, bu aşama için en çok zorlanma bildirilen konular olarak belirtilmiştir.

Canca (2005) “Cinsiyete göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında öz düzenlemeyle dayalı bilişsel ve

bilişüstü öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme boyutlarını incelemiş, bu boyutların başarı ve cinsiyet ile etkileşimini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Matematik Bölümünden öğrenciler (N=106) oluşturmuştur. Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla, Pitrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive edici Stratejiler” ölçeği, akademik başarı puanı olarak dönem sonu ders başarı puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin matematik başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hacıhafızoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmiştir. Araştırma Marmara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle (N=3500) yürütülmüştür. Çalışma, eğitim ve işletme fakültelerinin tüm bölümlerinde gerçekleştirilmiş, bölümler işletme, sözel, yabancı diller eğitimi ve sayısal olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 77 soruluk 5’li likert tipinde “Yükseköğretimde Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri;  $\alpha = .94$  bulunmuştur. Ölçekte toplam 13 faktör (alt boyut) bulunmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla, “öğrenci bütünleşmesi”, “öğrenim süreçleri”, “kariyer yönlendirme çalışmaları”, “kütüphane hizmetleri”, “fakülte yönetimiyle iletişim”, “öğretim elemanlarıyla iletişim”, “öğrenci işlerinin faaliyetlerinden memnuniyet düzeyi”, “üniversitede fizikî öğrenim koşulları”, kampüs yaşamı”, “araştırma kültürüne olan tutum”, “öğrencilerin sınavlarla ilgili beklentileri”, “ders içeriği hakkında bilgilendirme” ve “derslik koşulları”dır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kurumlarıyla bütünleşmelerine ilişkin ortalama 2.49 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerini kurumlarıyla bütünleşme düşüncesine katılmadıkları yönünde yorumlanmıştır. Fakültenin öğrenci beklentileri

konusunda bilgi toplaması fikrine, öğrencilerin % 76,2'sinin katılmamakta ve %18,1'i de kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Danışmanların öğrencilerini seçmeli ders seçimi sırasında meslekî hedef ve beklentilerini dikkate alarak yönlendirmeleri konusunda öğrencilerin çoğunluğu olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrencilerin beklentilerinin tecrübe ve gözlem yoluyla takip edilmesi konusunda, öğrencilerin %69,2'si olumlu görüş belirtmektedirler. Öğrencilerin % 67,2'si fakültede öğrenci, öğretim elemanı ve yönetim üçgenindeki iletişimi sağlayıcı etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmediğini düşünmektedir. Öğretim süreçlerine ilişkin öğrencilerin genel olarak kararsız bir tutum içinde oldukları ve kariyer yönlendirme çalışmalarının yeterliliği konusunda öğrencilerin olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitede mezunların işverenin istediği niteliğe uygun olup olmadığının incelenmesi konusunda öğrencilerin %66,9'u olumsuz, mezunlarla iletişim konusunda ise öğrencilerin %58,9'u olumsuz görüş belirtmişlerdir. Kütüphanede bölümleri için gerekli standart kaynakların bulunması konusunda öğrencilerin %57,5'i olumlu, % 42,5'i ise çekimser ve olumsuz görüş belirtmektedir. Öğrenciler, sorunlarının öğretim elemanları tarafından yönetime aktarılması ve yönetimin öğrencilerle görüşme amacıyla fırsatlar yaratması konusunda yetersiz kaldıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Atacanlı (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışlarının yıllara göre değişimi incelenmiştir. Araştırmada “Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışmaları 296 öğrenci üzerinde yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği  $\alpha=0,93$  olarak bulunmuştur. Daha sonra ölçek 350 birinci ve beşinci dönem tıp fakültesi öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “kendi kendine öğrenme” hazır oluşları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca internet erişimli bilgisayarlara sahip olan, bu gereksinimini fakültede karşılayan öğrenciler ile düzenli spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin ölçek skorları diğerlerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca gelecekte akademik çalışma yapmak isteyen öğrencilerin “öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği” skorları; uzman hekim veya pratisyen hekim olarak çalışmak isteyen öğrencilerin ve kararsızlardan eblirgin olarak yüksek bulunmuştur. 1. ve 4. dönem öğrencilerinin “öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği” puan ortalamaları fakülte ortalamasının altında bulunmuştur.

Pilavcı (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında değişen iş dünyası ile birlikte, üniversite öğrencilerinin iş değerlerini belirlemek ve iş değerleri ile kariyer seçimleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Çukurova Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde okuyan öğrenciler üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin iş değerleri ile kariyer seçimleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmış olup, aynı zamanda cinsiyet, bölüm, yaş ve sınıf farklılıklarının, bireylerin kariyer seçimlerinde ve iş değerlerinde ne gibi değişikliklere neden olduğu Super'in (1969) iş değerleri envanteri ve Holland'ın (1959) kariyer seçme envanteri kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Çukurova Üniversitesi öğrencileri, kariyer seçimlerinde en çok “güvenlik”, “başarı” ve “yaratıcılık” değerlerine önem vermektedirler. Araştırma sonuçlarına göre; farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin iş değerleri arasında farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bireylerin seçtikleri meslekler itibarıyla, kariyer beklentileri ve iş değerleri farklılaşmaktadır. Örneğin, “fedakarlık” değerine en çok önemi tıp öğrencileri verirken, “ekonomik kazanç” değerine en çok önemi ise mühendislik fakültesi öğrencileri vermektedir. Tıp öğrencileri işlerinin doğası gereği; “insanlara yardım”, “topluma fayda” gibi ifadelerle yüksek puan vermişlerdir. İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ise; insan ilişkilerini öngören “yönetici ile ilişkiler” değerine en çok önemi vermektedirler.

Kara ve Kürüm (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin (N=52) yaşamboyu öğrenme kavramıyla ilgili görüşlerini ortaya konulmuştur. Araştırma, betimsel yöntem benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri üç sorudan oluşan bir anketle toplanmıştır. Ankette yaşamboyu öğrenme kavramının daha önce duyulup duyulmadığı kapalı uçlu bir soruyla, bu kavramın nereden duyulduğu ve yaşamboyu öğrenme kavramının ne ifade ettiği ise iki açık uçlu soruyla sorulmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle, sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme kavramını duyup duymadıkları ve bu kavramın ne ifade ettiğini



belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen yanıtlar bilgisayara aktarılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, “yaşamboyu öğrenmeye ilişkin genel düşünceler”, “yaşamboyu öğrenmenin önemi ve gerekliliğine ilişkin düşünceler” ve “yaşamboyu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin düşünceler” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden, sınıf öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenmeyi, farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımladıkları, öte yandan küçük bir kesiminin ise, bireyin kendini geliştirmesi, gelişmelere uyum sağlamak için öğrenmesi olarak tanımladıkları; bu kavramı çoğunlukla derslerden ve hocalarından duydukları belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin yaşamboyu öğrenmeyi bir gelişim gereksinimi olarak gördükleri ve öğrenmenin her yaşta, her yerde gerek bilinçli gerekse farkına varmadan gerçekleşen bir olgu olarak anlaşıldığı, yaşamboyu öğrenmenin öğrenmeyi öğrenmeyle gerçekleşebileceği görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, yaşamboyu öğrenme kavramına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri arasında iletişim becerileri, bağımsız öğrenme becerileri, bilgi okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, fırsat eşitliği, öğrenme sorumluluğu gibi pek çok önemli kavrama rastlanamamıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin yaşamboyu öğrenme kavramını yeterince tanımadığı gösterilmektedir.

Bağcı (2007) “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları” başlıklı tez çalışmasında araştırma belgesel tarama modeli ile karşılaştırmalı eğitim araştırması yapmıştır. Türkiye’de yaşam boyu eğitim kavramının yerini Avrupa Birliği ile karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmada, karşılaştırmaların geçerliği bakımından Avrupa Birliği’ne üye iki ülke ele alınmıştır. Ele alınan ülkelerden Almanya, Avrupa Birliği içindeki etkin siyasal pozisyonu, Danimarka ise eğitim alanında önemli bir ekolü temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir. Karşılaştırma için kullanılan veriler Avrupa Birliği, Almanya, Danimarka ve Türkiye’nin resmi metinlerinden toplanmıştır. Toplanan veriler karşılaştırıldıktan sonra Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikalarının durumu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda AB’ye üye ülkeler ve aday ülkeler arasında farklılıklar bulunmuştur. Yaşam Boyu Öğrenme’nin eğitimsel hedefleri ile birliğin bu konudaki uygulamalarının birbiriyle örtüşmediği, YBÖ’ye yüklenen anlamdan çok, istihdam ile

ilgili hedefler ortaya konulsa da, YBÖ ile elde ettikleri istihdam arasında da anlamlı bir bağ ortaya konulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nüfus yapıları bakımından üç ülke karşılaştırıldığında Türkiye'nin çok daha genç bir nüfusa sahip olduğu bu farkın üç ülkenin eğitim ihtiyaçlarını da farklılaştırdığı, nüfusun genç olması nedeniyle yaşam boyu eğitime yapılan vurgu, Türkiye'de daha çok işgücünün nitelik açığının kapatılması ve rekabet edebilir bir ekonomik yapılanma doğrultusunda olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yetişkin eğitime katılım bakımından Türkiye diğer iki ülkeye göre daha düşük bir katılım oranı göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu Türkiye'nin, eğitimde kamu harcamaları bakımından diğer iki ülkeye göre daha geri bir durumda olmasıdır. Eğitimde kamu harcamalarının bir ülkenin eğitime verdiği önemin açık bir göstergesi olduğu için, Türkiye'nin diğer iki ülkeye göre hem nicel hem de nitel anlamda çok daha gelişkin olan eğitim ihtiyaçlarına karşı eğitime daha az kamu yatırımı yapmasından, eğitime diğer iki ülkeden daha az önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ile ilgili varolan resmi dökümanların hepsinin AB metinlerinin neredeyse birer kopyası niteliğinde olduğu, Türkiye'nin kendine özgü sorunları ve eğitim ihtiyaçları yokmuşçasına hazırlanan bu metinler üzerine kurulacak politikaların, gerçek sorunları es geçmesi ve yüzeysel uygulamalar olarak kalabileceği belirtilmiştir.

Özmenteş (2007) doktora tez çalışmasında İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini belirlemek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri yordamıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı lisans ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumakta olan toplam 380 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; araştırmacı tarafından geliştirilen ve alfa güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,89$  olan "Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeği", güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,90$  olan "Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği", güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,95$  olan "Çalgı

Çalışmaya ilişkin Tutum Ölçeği” başlıklı ölçekler ve “Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri” başlıklı görüşme aracı ile veri toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların yaşlarına, günlük çalgı çalışma sürelerine ve okumakta oldukları okullara göre önemli farklılıklar göstermektedir. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine, günlük çalgı çalışma sürelerine göre, çalgı deneyimlerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermektedir. Çalgı çalışmaya ilişkin tutumları öğrencilerin yaşlarına, günlük çalgı çalışma sürelerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermektedir. Çalgı performans düzeyleri, öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermektedir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasında en yüksek düzeyde ilişkinin öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri kullanımları gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev değer inançları ve özyeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği saptanmıştır. Aksoy (2008) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde yaşam boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe olan katkısını tespit etmek amacıyla, turizm işletmelerinde istihdam edilen işgörenlere yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek Antalya ilinde bulunan beş yıldızlı otel işletmeleri ve birinci sınıf tatil köylerinde servis, mutfak, önbüro ve kat hizmetlerinde istihdam edilen işgörenlere uygulanmıştır. Örneklem tespiti, yatak sayısı ve Türkiye’de yatak başına düşen işgören sayısından hareketle hesaplanmıştır. 441 katılımcıdan anket yoluyla veri toplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, işgörenlerin hizmet öncesi eğitim donanımı yanında, kariyer rehberliği ilkeleri doğrultusunda katıldıkları yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin, istihdam edilebilirlikte etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin hizmet öncesi eğitim donanımlarına göre, ihtiyaç duydukları beceriler arasında farklılıklar bulunmuştur. İşgörenler belirli bir beceri düzeyinde olsalar da halen bu becerilerin istihdam ve kaliteli

mal-hizmet üretimi için yeterli olduğunu düşünmemektedirler. İşgörenlerin büyük çoğunluğu kendilerinde gördükleri beceri eksikliklerini gidermek için eğitim almak konusunda istekli bulunmuştur. İşletmelerce düzenlenen kariyer rehberliği ilkelerine dayalı yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin, işgörenlerin işletmeye olan bağlılıklarını artırmada, üretilen mal ve hizmetlerin kalitesini yükseltmede stratejik bir yol olarak değerlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıran (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda yaşam boyu eğitime yönelik sorunlar ele alınmıştır. Bilgi toplumu sürecinde yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin rolünü ortaya çıkarmak araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Adana Yüreğir Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerler oluşturmaktadır. 192 kursiyere halk eğitimi merkezlerinin yaşam boyu eğitim üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak geliştirilen anket uygulanmış ve verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi'nde kursa katılım ve kurs tercihleri cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık göstermektedir. Kurs tercihleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kursiyerler yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim öğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşünmektedir. Kursiyerler katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte ve kursiyerler arasındaki yaş farkının eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedirler. Kursiyerlerin yaşı ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranları artmaktadır.

Ekinci (2008) tarafından gerçekleştirilen betimsel araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) tercih etme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle (öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, üniversite, konu alanı (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar), başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan okul türü) ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma evrenini üç üniversitenin (Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi) lisans programına devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerden seçilen örneklem (n=3428) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri

araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır; a) Üniversite öğrencileri öğrenme yaklaşımları bakımından eğilimleri derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olmakla birlikte, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da önemli ölçüde iş koşmaktadırlar; b) Konu alanları (sağlık, sosyal, fen bilimleri, güzel sanatlar) öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkilemektedir. Güzel sanatlar öğrencileri en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşım puanına, sağlık bilimleri öğrencileri de en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşım puanına sahiptir; c) Öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine stratejik öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı negatif ilişki vardır; d) Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri orta düzeyin altındadır; e) Öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri yükseldikçe, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimleri de yükselmektedir; f) öğretme-öğrenme ortamına ilişkin olumlu algıları düştükçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih düzeyi artmaktadır.

## 2.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Reio (1997) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde meraklılığın iş yerindeki yetişkin öğrenmesindeki yeri incelenmiş ve yetişkinlerin meraklılık düzeyleri ile sosyal öğrenme ve iş performansı arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. İş performansı ile ilgili verilerin elde edilmesi için anket kullanılmıştır. Meraklılığın hangi boyutlarda ele alınacağını belirlebilmesi için de meraklılığı farklı boyutlarda ölçen dört ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar Farklılık Deneyimi Ölçeği (Novelty Experiencing Scale), Durumsal-Özgül Kişilik Ölçeği (State-Trait Personality Inventory), Melbourne Meraklılık Ölçeği (Melbourne Curiosity Inventory) ve Sezgisel Öğrenme Ölçeği (Sensation Seeking Scale)'dir. Bunlardan sadece iki boyutlu olan Sezgisel Öğrenme Ölçeği ile daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ölçme araçları dört farklı alanda 233

çalışana uygulanmıştır. Araştırma sonucunda meraklılık düzeyi ile iş performansı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Lederman (1998)“Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli doktora tez çalışmasında Canada-Ontario bölgesinde çalışan 293 psikologun yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “profesyonel gelişim” düzeylerini etkileyen özellikleri incelemiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre psikologlar ayda yaklaşık 12 saatlerini profesyonel gelişimlerine ayırmaktadır. Profesyonel gelişim ihtiyacının nedeni olarak içsel ihtiyaçlar ve güceli takip etme isteği gösterilmiştir. Öğrenme aktivilerinin seçiminde ise öncelikle konu başlığı ve özel olarak ihtiyaç duyulan alanların etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Profesyonel gelişim için en sık gerçekleştirilen aktivite “kitap ve dergi okumak” olarak belirtilirken en az tercih edilen aktivite ise “kursu gitmek” olarak belirtilmiştir. Ayrıca kitap ve dergi okuma yeni bilgi ve becerileri öğrenmede en faydalı araçlar olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın diğer bulguları ise kadın psikologların profesyonel gelişim için kitap okumanın önemine erkeklerden daha fazla inanması ve 51 yaş üzerindeki profesyonel gelişim için kursu gitmeyi diğerlerinden daha fazla tercih etmesidir. Ancak kadın psikologlar profesyonel gelişim için gereken zamanı bulmakta erkek meslektaşlarından daha fazla zorlanmaktadır.

Cresson ve Dean (2000) tarafından yapılan gerçekleştirilen çalışmada yetişkin eğitimi ile ilgili kişilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri araştırılmıştır. Pensilvanya yetişkin eğitim merkezinde yaşları 23-77 arasında değişen 154 eğitimci ile yürütülen bu araştırma için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı yaşam boyu öğrenmenin on iki temel özelliği üzerine temellendirilmiştir. Bu ölçek ile yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin inanç düzeyleri, bu inançlarını günlük ve iş yaşamlarında uygulamaya koyma biçimlerine ve uygulamaya koyamama nedenlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları yetişkin eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme kavramını desteklediklerini ve inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yaşam boyu öğrenmenin gereklerini uygulamaya koyma düzeyleri inanç düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Katılımcılar tarafından bu durumun nedenleri olarak çoğunlukla program kısıtlamaları, kurum politikasından kaynaklanan sınırlılıklar daha

sonra da kaynakların kısıtlanması, yetişkin öğrencilerin ve eğitimcilerin sınırlılıkları gösterilmiştir.

Litzinger ve diğerleri (2001) tarafından yayınlanan “Yaşam boyu öğrenmede hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi” isimli çalışmada yaşam boyu öğrenmenin formal ya da informal yollarla gerçekleştiği ve hangi yolla olursa olsun öz yönlendirmeli bir öğrenme olarak ele alınacağı vurgulanmıştır. Yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlıkların öğrenmeye etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla Penn State Üniversitesi mühendislik fakültesinde son sınıf öğrencilerinin (n=60) akademik performansı ile öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra birinci üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine (n=400) mühendislik çalışmaları dersi kapsamında Gugliemino (1978) tarafından geliştirilen “öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk” (Self-directed Learning Readiness Scale) ölçeği uygulanarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye hangi yılda hazır olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek sonucunda elde edilen verilerle akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak iki yeni probleme dayalı öğrenme dersinde öğrencilerin (n=30) öz düzenlemeli öğrenmeye hazır oluş düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları öz yönlendirmeli öğrenmeye hazır bulunan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmadığını göstermiştir. Bu durum, “geleneksel eğitim sisteminde başarılı olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmadan başarılı olabilmektedir” görüşünü destekler bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Aynı zamanda bu bulguyu destekleyecek biçimde öğrencilerin probleme dayalı öğrenme dersi öncesi ve sonrası öz düzenlemeli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları arasında anlamlı ( $p<0,05$ ) farklılık bulunmuştur.

Mourtos (2003) “Yaşam boyu öğrenme becerilerinin tanımlanması, öğretimi ve değerlendirilmesi” isimli çalışmada San Jose State Üniversitesi mühendislik fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin neler olabileceğini belirlemeye çalışmıştır. Havacılık dersini alan öğrencilerle (n=203) yürütülen uygulama yaşam boyu öğrenme becerilerini temele alarak oluşturmuştur. Bu beceriler; yeni öğretim malzemesiyle kendi kendine öğrenme isteği, öğrenme sürecini yansıtmaya, mesleği ile

ilgili topluluklara ve aktivitelere katılma, mühendislikle ilgili dergileri/kitapları sınıf dışında da izleme, programdışı eğitimlere katılma ya da lisansüstü çalışma yapmayı planlama. Derste öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Bu amaçla Öğrenme Stilleri Envanteri ve Jung'ın Tipoloji Testi kullanılmıştır. Bu becerileri Bloom taksonomisini kullanarak değerlendirmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrenci çalışmaları, görüşmeleri ve surveyleri de kullanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin 111 öğrencinin (55%) en az % 70 ve üstünde başarı gösterdiği, 60 students (29%) % 50-69 arasında başarı gösterdiği ve 32 öğrencinin (16%) %50 ve altında başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere uygulanan anket sonucunda ise öğrencilerin bu dersin sonunda özellikle öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi transfer etme konusunda yeter düzeye geldiklerine inandıkları (%70) ve “yeni materyal ve bilgileri nasıl kullanıp öğrenebileceği hakkında bilgi sahibi” olduklarını (%64) belirttikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Crick ve diğerleri (2003) “Etkin yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği” isimli çalışmalarında Bristol ve Glasgow üniversiteleri eğitim fakülteleri tarafından ortak yürütülen araştırma bulguları açıklanmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme becerilerinin neler olduğunun belirlenmesi için yürütülen ölçek geliştirme çalışmaları anlatılmıştır. Ölçeğin alt boyutları öğrenme gücü (learning power) kavramı içerisinde belirlenmiştir. Bu alt boyutlar, öğrenme kapasitesi, öğrenme kimliği, öğrenen geçmiş ve öğrenme ilişkileri olarak tanımlanmıştır. Daha sonra 5’li likert tipinde, 97 maddeden oluşan Etkin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği pilot çalışması farklı sosyo ekonomik özelliklere sahip 180 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrenciler farklı yaş ve öğrenim kademelerinden yaşları 6-11 arasında (n=71), yaşları 11-14 arasında (n=41) yaşları 16 ve üstü (n=26), 18 yaş ve üzeri (n=42) olmak üzere seçilmiştir. Yapılan pilot çalışma sonucunda açıklayıcı faktör analizi yapılmış, dokuz faktör üzerinden öğrenmeye ilişkin yedi boyut tanımlanmış ve ölçek 65 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği  $\alpha=0,87$  bulunmuştur. Daha sonra asıl uygulama için yaşları 6 ile 18 arasında değişen ve farklı okullarda öğrenim görmekte olan 1064 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda etkin yaşam boyu öğrenme becerilerini oluşturan boyutlar çeşitli cinsiyet, yaş gibi değişkenlere göre incelemiştir. Buna göre kızların öğrenme ürkekliği, yaratıcılık ve öğrenme ilişkileri özelliklerine ait



puanları erkeklerden daha yüksek, erkeklerin ise stratejik farkındalık ve eleştirel meraklılık özelliklerine ait puanları daha yüksek bulunmuştur.

Hojat ve arkadaşları (2003) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise sağlık bilimleri (fizik tedavi doktorları) alanında çalışanların sürekli profesyonel gelişimin anahtarı olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla literatür taranmış ve iki pilot çalışma yapılarak 4'lü likert tipinde 19 maddeden oluşan "Jefferson Fiziyatristler için Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" (Jefferson Scale of Physician Lifelong Learning) (JSPLL) geliştirilmiştir. Ölçek beş faktör yapısındadır. Bu faktörler "teşhis ihtiyacı", "araştırma çabası", "öz düzenlemeli öğrenme aktiviteleri", teknik (bilgisayar) beceriler" ve "motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirliği  $\alpha=0,93$  bulunmuştur. Araştırma sonucunda erkek ve kadın doktorların ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak araştırma çabası boyutunda erkek doktorların ölçek puanları daha manidar bulunmuştur. Bu alanda yapılan önceki çalışmaların bulgularını (erkek doktorların araştırma aktivitelerine kadınlardan daha fazla katıldığı) destekler bir sonuç olarak yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma ve yayın yapan, mesleki toplantılara katılan doktoların ölçek puanları diğer meslektaşlarının ölçek puanlarından manidar biçimde farklı bulunmuştur.

Fulcher (2004) araştırmasında orjinali Ainley (1987) tarafından geliştirilen Meraklılık İndeksinin 4. versiyonunu geliştirmiştir. Meraklılık ölçeğinin 3. versiyonu 47 maddeden ve 0,93 güvenirlik katsayısına sahiptir. 5'li likert tipi ölçek merak derinliği ve merak yaygınlığı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı ölçek geliştirme çalışmasını 1002 üniversite birinci ve 854 ikinci sınıf öğrencileri ile 74 yaşam boyu öğrenme enstitüsü üyesinden elde edilen verilerle tamamlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 12 maddelik versiyonun güvenirliği  $\alpha=0,87$  bulunmuştur. Çalışmada meraklılık ölçeği ile birlikte bazı öğrencilere "Bilimsel Başarı Testi" SAT (Scholastic Achievement Tests), "Melborne Meraklılık Özelliği İndeksi" (Melborne Curiosity Index Trait Scale), "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği", "Çalışma Tercihi Ölçeği" ve "Erwin Kimlik Envanteri" de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ikinci sınıf öğrencilerinin ve yaşam boyu öğrenme enstitüsü üyelerinin merak derinliği düzeyleri birinci sınıf

öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Ancak merak yaygınlığı puanları arasında gruplar arasında anlamlı fark ( $p<0,01$ ) bulunamamıştır. Ayrıca matematik ve sözel bilimsel başarı testi (SAT) puanları ile meraklılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Lavender (2005) tarafından üniversite öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin akademik hazırbulunuşlukları açısından karşılaştırıldığı doktora çalışmasında Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konan öz belirlenimcilik kuramını temele alan “Akademik Güdülenme Ölçeği” (AMS-C) kullanılmıştır. Ölçek 7’li likert tipinde ve 28 maddeden oluşmaktadır. Akademik hazırbulunuşluk ölçütü olarak öğrencilerin alması gereken zorunlu akademik hazırlık dersleri alınmıştır. Bu dersleri alan ve almayan öğrencilerin motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun “içsel motivasyon” düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak dışsal motivasyon açısından akademik hazırlık derslerini almayan öğrencilerin ölçek puanlarının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde ortaya çıkan bir diğer sonuç “güdülenememe” (amotivation) boyutuna ilişkin olarak elde edilmiştir. Akademik hazırlık derslerini almayan öğrencilerin güdülenememe boyutuna verdikleri yanıtlar istatistiksel olarak daha anlamlı kabul edilmiştir. Son olarak öğrencilerin akademik başarıları (dönem ortalamaları) ile içsel güdülenme düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “güdülenememe” boyutu ile akademik başarı arasında negatif ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Petersen, Lavelle, Guarino (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada psikoloji dersine devam eden ( $n=81$ ) üniversite öğrencilerinin yürütücü işlevsellik ve çalışma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma verileri Weinstein (1987) tarafından geliştirilen; “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği” (LASSI: Learning and Study Strategies Inventory) ve Lott ve Petersen (1998) tarafından geliştirilen “Yürütücü İşlevsellik Ölçeği” (EFRS: Executive Functioning Rating Scale) ölçekleri kullanarak toplanmıştır. Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği alt boyutları; motivasyon, anksiyete, ana fikri bulma becerileri, zaman yönetimi, konsantrasyon, çalışma araçları ve öz değerlendirme’dir. Yürütücü İşlevsellik Ölçeği ise öğrencilerin planlama, organizasyon, zamanı kullanma, kişisel hedef koyma, planlılık, sebat ve işlevsellik

davranışlarını ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçme araçlarına ek olarak öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ve psikoloji ders notları da veri olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlevsellik ölçeği sonuçları ile öğrenme ve çalışma stratejileri ölçeği puanları arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Yürütücü işlevsellik ölçeği ile anksiyete arasında olumlu; konsantrasyon, zaman yönetimi ve test becerileri arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Brahmi (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında Indiana Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme alguları incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, kartopu örneklem tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları üç noktaya odaklanmıştır. Birincisi, tıp öğrencilerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme karakterini oluşturan uygulamalar ve tutumlar, ikincisi bu uygulamalar ve tutumlar dört yıllık tıp eğitimi boyunca nasıl bir değişim gösteriyor ve son olarak tıp öğrencileri bilgi edinmede teknolojiyi nasıl kullanıyorlar. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin YBÖ ilişkin alguları klinik öncesi (birinci ve ikinci sınıf) ve klinik (üçüncü ve dördüncü sınıf) olmak üzere iki dönemde farklılaşmaktadır. Klinik öncesi dönemdeki öğrenciler genellikle YBÖ ve bunun eğitimlerindeki rolü ilgili konularda konuşurken klinik dönem öğrencileri YBÖ'nin tıp uygulamalarıyla ilişkisiyle daha çok ilgilenmektedir. Ancak öğrenciler, YBÖ'nin içten gelen bir merak olduğu ve çocuklukta yaşananlardan daha çok etkilendiğini, tüm eğitim basamaklarında bir rol modele sahip olmanın önemi konusunda çoğunlukla ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca internetin bilgiye ulaşmada önemli ancak güvenirlik açısından sınırlı kaynak olduğunu belirtmiştir.

Loads (2007) yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkin bir faktör olduğu düşünülen etkin öğrenme danışmanlarının algılarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen çalışma İskoçya'nın kuruluş olarak eski ve yeni üniversitelerinde öğrenci danışmanı olarak görev yapan beş akademisyen ile yürütülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyenlerden ve sosyal çevreden etkilendiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, öğrenciyle doğrudan etkileşimli

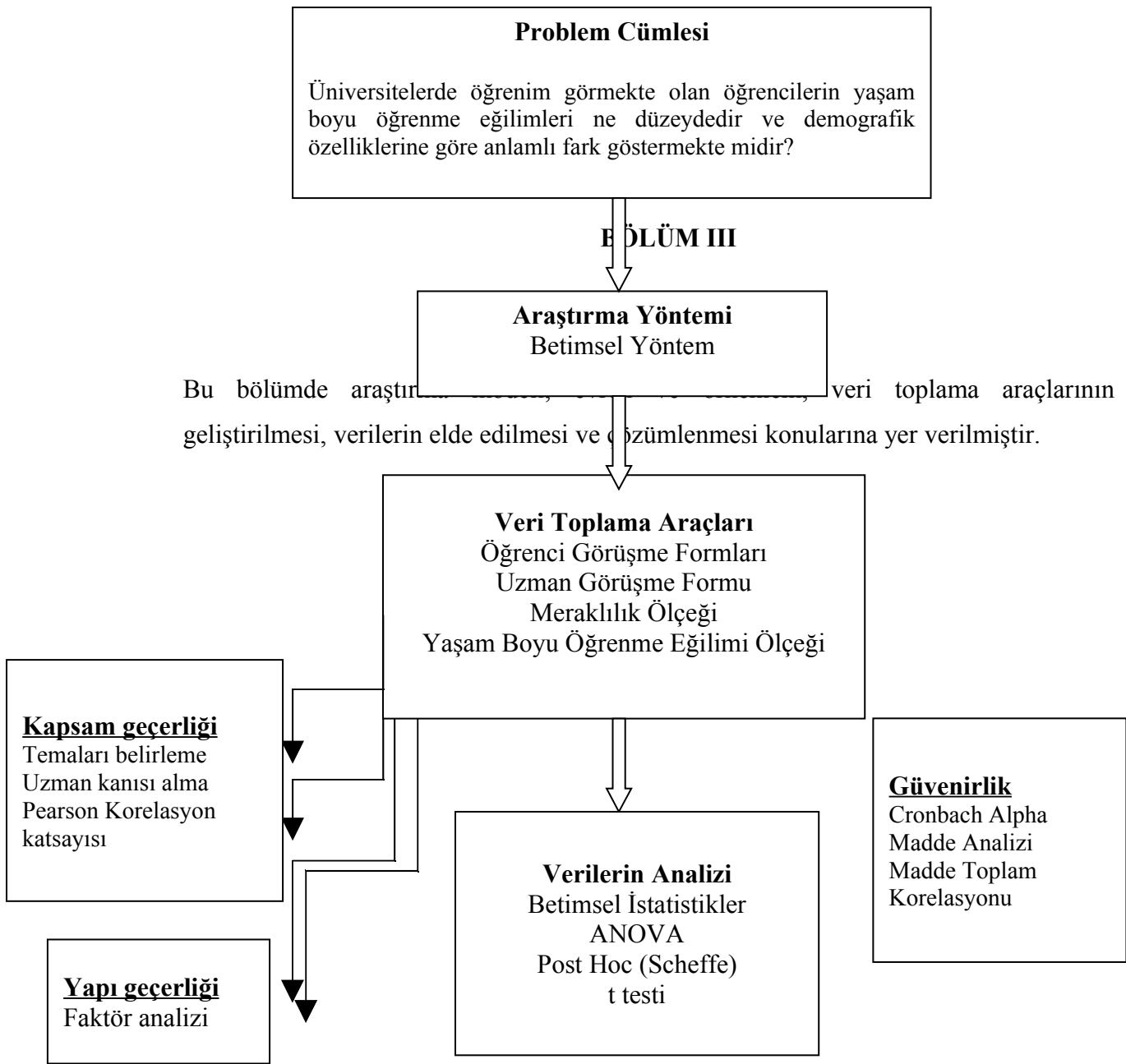
gerçekleştirilen çalışmaların, derslerin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde daha etkili olması yönündedir. Görüşmecilerden dört tanesi görevinin iki temel özelliği olduğunu belirtmiştir. Birincil olarak, öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında iletişim kurmaya çalışan biri olarak tanımlanmıştır. Örneğin, akademisyenler tarafından kullanılan ve öğrencinin uyması gereken kuralları öğrenciye açıklamak gibi. Görevlerine yükledikleri bir diğer anlam ise, akademisyenlere öğrencilerin yaşadıkları kimi zorlukları anlamaları için yardımcı olmaktır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğu zaman akademik yaşamın kurallarını bilmemekten kaynaklanan sorunlar yaşadığı ve etkin bir akademik danışmanla bu sorunların ortadan kalkabileceği önerisi ortak görüş olarak belirtilmiştir.

Scheuch (2007) doktora tezi çalışmasında fakülte ile ilgili değişkenlerin (araştırma yönelimli, öğretim yönelimli ve dış kaynak yönelimli olma) öğrencilerin yaratıcı etkinliklerini, araştırma faaliyetlerini ve eğitimsel kazanımlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma yönelimli fakülte yapıları her tür etkinliği araştırma odaklı yürüten yapıdadır. Araştırma yönelimli fakültelerin göstergeleri olarak yayın oranları, alınan ödüllerin sayısı, konferanslara katılım durumu, araştırmaya ayrılan zaman miktarı, araştırmaya kişisel olarak katılma durumu kabul edilmektedir. Araştırma verileri anket ve görüşme yoluyla farklı fakültelerden öğrenci (N= 508) ve öğretim görevlilerinden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırma odaklı ya da dış kaynak yönelimli fakülteler öğrencilerin araştırma yönelimli faaliyetlere katılma olasılığını arttırmaktadır. Ayrıca üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilerden daha fazla araştırma faaliyetine katılmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise sosyal bilimlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin fen ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla miktarda araştırmaya katılım gösterdiği yönündedir. Ancak güzel sanatlar fakültesi öğrencileri de sosyal bilimlerle ilgili fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla miktarda yaratıcı etkinliklere ve araştırma faaliyetlerine katılmaktadır. Bu faaliyetlere katılan öğrencilerin fakülte yapıları incelendiğinde araştırma yönelimli ve dış kaynak yönelimli olma özelliğine sahip olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri alan özelliklerinin öğrencilerin eğitimsel kazanımlarını da etkilemekte olduğu belirtilmiştir.

Brinke, Ten, Sluijsmans, Jochems (2009) tarafından Hollanda Açık Üniversitesinde (Open University of the Netherlands) gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin ön öğrenmelerini değerlendirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yaşları 36-45 arasında değişen 428 katılımcıya alacakları kurs öncesi 33 soruluk ölçek web ortamında uygulanmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır ve son iki sorusu açık uçludur. Ölçek maddeleri kursiyerlerin belirtilen öğrenme hedeflerine ilişkin ön bilgiye sahip olma derecelerini ve kaynaklarını sormaktadır. Böylece kurs başlangıcında öğrencilerin ön öğrenmeleri (hazırbulunuşlukları) değerlendirilmiştir. Kurs sonunda aynı ölçek tekrar uygulanmış ve 167 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Her iki uygulamaya da katılan öğrenci sayısı 92'dir. Öğrencilere kurs öncesinde belirli zaman ve yerden bağımsız olarak çalışabilmeye ilişkin özel bir başlangıç dersi verilmiştir. Açık üniversitede dersler esnek, dışarıdan takip edilebilecek biçimde düzenlenmiş, sadece sertifika almak için değil, yaşam boyu öğrenme felsefesinin yaşatıldığı, gerekli temel öğrenmelerin de kazanılmasının amaçladığı formal bir yapıdadır.

Araştırma sonucunda kurs başlangıcında kursiyerlerin % 97,2'sinin kursun hedefleri ile ilgili çok az bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kursiyerlerin gerekli ön öğrenmelerin kaynağı olarak ise en yüksek okul deneyimi daha sonra sırasıyla iş deneyimi, kitaplar ve diğer basılı kaynaklar, internet-tv olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin bilgi düzeyleri ile öğrenme kaynaklarının sayısı arasında anlamlı bir ilişki ( $r = 0.632, p < 0.001$ ) bulunmuştur. Yani yüksek düzeyde ön bilgiye sahip kursiyerlerin yukarıda sayılan kaynakları daha çok kullandıkları, düşük düzeyde ön bilgiye sahip olanların ise daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları ön öğrenmelerin kaynakları devam ettikleri programla ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri programlarla ön öğrenmelerin kaynakları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Yani hangi programa devam ederse etsin yüksek düzeyde ön bilgiye sahip kursiyerler aynı kaynakları kullanmaktadır. Son olarak diğerlerinden daha az deneyime sahip öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanma puanları her iki uygulama da da düşük bulunmuştur.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışı araştırmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme olgusunun sürekli öğrenme faaliyetleri ve üniversitedeki eğitim süreci ile ilişkilendirildiği ancak yaşam boyu öğrenen özelliklerinin varolan şeklinin belirlenmesine ilişkin tatmin edici araştırmalar olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın sözü edilen bu ihtiyacı giderme amacını taşıdığı söylenebilir.





Şekil 3.1. Araştırma izlencesi.

### **3.1. Araştırmanın yöntemi**

Bu araştırmada mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı sağlayan *betimsel yöntem* kullanılmıştır. Betimsel (tarama) yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Araştırma izlencesi şekil 3.1’de verilmiştir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu yönetsel, akademik ve sosyal bakımından farklı özelliklere sahip Marmara ve Yeditepe üniversitelerinin fen edebiyat, eğitim, mühendislik, tıp, eczacılık, iktisadi ve idari bilimler, güzel sanatlar ve hukuk fakültelerinin lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden (N=1545) oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 58,5'i kız (N=828), % 41,5'i (N=591) erkektir. Araştırmanın yapıldığı üniversitelerin seçiminde farklı yapılanma ve gelişmişlik düzeylerinde olmaları ve sosyal, fen, sağlık, güzel sanatlar alanlarını temsil edecek ortak fakülte ve bölümlere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayılarının üniversite, alan ve bölümlere göre dağılımı tablo 3.1.'de verilmektedir.

**Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Üniversite, Alan Ve Bölümlere Göre Dağılımı**

Konu Alanları	Bölümler	Öğrenci Sayıları		
		Marmara Üniversitesi	Yeditepe Üniversitesi	Toplam
Fen Bilimleri	Biyoloji, Fizik, Matematik Makine Müh. Çevre Müh. Bilgisayar Müh. Fizik Müh. Matematik Öğret. Biyoloji Öğret. Bilgisayar Öğret.	220	115	335
Sağlık Bilimleri	Tıp Eczacılık Diş Hekimliği	125	72	197
Güzel Sanatlar	Resim, Grafik Plastik Sanatlar Sahne Sanatları	84	49	133
Sosyal Bilimler	Hukuk, Tarih İktisat-İşletme Türk Dili ve Edeb. İngiliz Dili ve Edeb. İngilizce Öğret. Rehberlik ve Psik. Dan.	560	320	880



	Türk Dili ve Edeb. Öğret.			
Genel Toplam:		1079	556	1545

### 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracının örnekleme belirtilen bölümlerin öğrencilerine uygulamasıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme” ölçeğidir. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgilere ilişkin, ikinci bölüm kişisel düşüncelere ilişkin, üçüncü bölüm ise kişilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veri sağlamaya yönelik maddelerden oluşmaktadır.

#### 3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. İlgili alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çeşitli ölçekler geliştirildiği belirlenmiştir. Bu ölçekler yaşam boyu öğrenmeyi farklı özellikleri açısından ele almışlardır. Ölçeklerin kültürel ve dilsel özellikleri bakımından bu araştırma için kullanılması uygun bulunmamış ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

##### 3.3.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Geçerliği

Bu bölümde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilme süreci ve geçerlik çalışması açıklanmıştır. Ölçeğin geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları ile belirlenmiştir.

##### 3.3.1.2. Kapsam Geçerliği Çalışması

Kapsam geçerliği, bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığını göstermektedir. Kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurma, aynı kapsamı ölçtüğü bilinen bir testle korelasyon yolları kullanılabilir (Baykul, 2000: 202-203).

Bu ölçeğin geliştirilmesinde de öncelikle alan yazın taraması ile kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra yaşam boyu öğrenme ile ilgili üniversite öğrencilerinden (N=12) ve öğretim görevlilerinden (N=15) görüş yazısı (kompozisyon) alınmıştır. Bu yazılarda yaşam boyu öğrenme kavramından ne anladıklarını ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Daha sonra madde havuzu oluşturulmuş ve yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini betimleyecek maddeler (N=94) oluşturulmuştur. Bu maddeler dil, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açılarından farklı özellikteki kişilere (öğrenci, öğretim görevlisi, uzman) incelettirilmiş ve görüşleri doğrultusunda madde çıkarımları ve düzeltmeleri yapılarak madde sayısı 74' e indirilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin kapsam geçerliği için yapılan bir diğer çalışma ise aynı kapsamı ölçtüğü bilinen bir testle korelasyonunu incelemek olmuştur. “Aynı kapsamı ölçtüğü bilinen, yeterli geçerlik ve güvenirlikte başka bir test varsa, iki test aynı gruba uygulanır. Gözlenen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Üzerinde çalışılan ölçek bu korelasyonun 1'e yakınlığı ölçüsünde geçerli kabul edilir. Bu yolla elde edilen kapsam geçerliğine uygunluk geçerliği de denilmektedir” (Thorndike ve Hagen, 1959, Turgut, 1980; akt. Baykul, 2000: 205). Bu çalışmada uygunluk geçerliği için Erwin (1998) tarafından geliştirilen Meraklılık İndeksi 3. versiyonu (Curiosity Index-Version-III) kullanılmıştır. Meraklılık yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Day, 1999; Fulcher, 2004) .

### **3.3.1.3. Meraklılık Ölçeği Uyarlama Çalışması**

Meraklılık Ölçeği ilk versiyonu Erwin, Coleman and Orlando (1998) tarafından James Madison üniversitesinde geliştirilmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda ölçeğin 2. ve 3. versiyonları geliştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılacak olan

ölçeğin 3. versiyonu Ainley (1987) tarafından tanımlanan meraklılık özelliğine göre tekrar düzenlenmiştir. Buna göre ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; genişlik (27 madde), derinlik (20 madde) olarak adlandırılmıştır. Genelde meraklılık yeni bir bilgi edinmede olumlu bir yaklaşımdır. Meraklılık ile ilgili davranış ve tutumlar genellikle iki kategoride sınıflanmaktadır (Fulcher, 2004: 44):

Genişlik:

Davranış: Kişinin geniş kapsamdaki ve çeşitlilikteki bilgileri incelemesidir. Bu kişi günlük yaşamını farklı kaynaklardan çok çeşitli bilgileri inceleyerek geçirir.

Tutum: : Kişi teşvik edici çeşitli deneyimleri yaşamayı arzular.

Derinlik:

Davranış: Kişinin belirli bir konu, fikir, kişi ile ilgili merak duyması ve bunlarla ilgili bilgileri süreklilik gösterecek biçimde öğrenmeye çalışmasıdır.

Tutum: Kişi ilgilendiği özel bir alan ya da konuya ilişkin olabildiğince detaylı araştırma yapmak ve kazanımlarını arttırmak ister.

Meraklılık ölçeği toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Meraklılık ölçeğinden alınabilecek en yüksek alınabilecek puan 282,00; en düşük alınabilecek puan ise 47,00’dir. Meraklılık İndeksi 3. versiyonun güvenilirliği  $p < 0,01$  düzeyinde .93 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için orijinali İngilizce olan ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama çalışması için öncelikle ölçek maddeleri her iki kültürü de tanıyan, ölçülen yapı hakkında bilgi sahibi olan iki dil uzmanı tarafından ayrı ayrı Türkçe’ye çevrilmiş, daha sonra her iki çeviri anlam, gramer ve dile uygunluk açısından karşılaştırılarak maddelerin Türkçe çevrimi yapılmıştır. Yapılan çevirinin orijinal ölçek maddelerine anlamsal olarak uygunluğunun belirlenmesi amacıyla eğitim alanında çalışan, anadili İngilizce olan ve Türkçeyi akıcı biçimde kullanan bir çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevrim (backtranslation) sonucu elde edilen maddelerle ölçeğin orijinal maddelerinin anlamsal uygunluğu incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek nihai formuna ulaşmıştır. Çeviri çalışması yapılan Meraklılık İndeksi’nin orijinal ve Türkçe formları Yeditepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 36 kişilik öğrenci grubuna iki haftalık ara ile

uygulanmış ve ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Meraklılık ölçeğinin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon .69 olarak belirlenmiştir.

Şencan (2005:253) .60- .80 arasındaki korelasyon katsayılarının güçlü ilişkiyi işaret ettiğini belirtmektedir. Her iki form uygulamasına ilişkin korelasyon katsayısı düzeyi .60 ve üzeri olduğu için yeterli ilişki düzeyindedir. Bu durum tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2. Meraklılık Ölçeği Türkçe ve İngilizce Form Pearson Korelasyon Analizi Sonucu**

		Türkçe puanı	İngilizce puanı
Türkçe Form	Pearson	1	,692(**)
	Anlamlılık düzeyi		,000
	N	34	34
İngilizce Form	Pearson	,692(**)	1
	Anlamlılık düzeyi	,000	
	N	34	34

Daha sonra ölçeğin Türkçe formu pilot çalışmanın gerçekleştirildiği 700 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış ve ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach alpha değeri  $p < 0,01$  düzeyinde .86 bulunmuştur. Ölçeğin örneklem yeterliğini gösteren KMO değeri bu çalışmada .94 olarak bulunmuştur. Bu sonuç verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.3. KMO and Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü	,946
--	------

Bartlett's Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-kare	7793,615
	Serbestlik derecesi	1081
	Anlamlılık düzeyi	,000

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda uyarlama çalışması yapılan ölçekteki maddelerin iki alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlar orijinal ölçekte olduğu gibi meraklılık özelliğini genişlik ve derinlik açısından belirleyen maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler Tablo 3.4.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.4. Meraklılık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

	1. Faktör	2. Faktör
M23	,571	
M41	,499	
M14	,474	
M19	,492	
M11	,426	
M22	,450	
M40	,453	
M30	,438	
M36	,408	
M21	,397	
M46	,398	
M29	,387	
M43	,362	
M16	,359	
M42	,345	
M10	,338	
M25	,329	
M34	,319	
M12	,305	
M28	,301	
M44	,291	

M8	,274	
M39	,235	
M45	,194	
M7	,193	
M24	,192	
Tablo 3.4'ün devamı		
M26		,521
M1		,444
M27		,497
M33		,515
M32		,432
M2		,453
M4		,433
M5		,423
M35		,426
M20		,392
M38		,383
M47		,376
M17		,361
M31		,353
M18		,260
M37		,234
M13		,219
M3		,204
M6		,179

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 47 maddesinin öz değeri 12'den büyük olan iki temel alt boyuta sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 23,13'dür.

Meraklılık ölçeğinin pilot çalışması yapıldıktan sonra Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ile birlikte 700 öğrenciye uygulanmıştır. Meraklılık ölçeğinin, bu araştırma için geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin “Merak Yoksunluğu” boyutu ile olan yapısal ilişkisini ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

**Tablo 3.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Ve Meraklılık Ölçeği Pearson Korelasyon Analizi Sonucu**

		YBÖ	MÖ
YBÖ	Pearson	1	,676(**)
	Anlamlılık düzeyi		,000
	N	375	312
MÖ	Pearson	,676(**)	1
	Anlamlılık düzeyi	,000	
	N	312	468

Tablo 3.5. incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının .67 düzeyinde olduğu görülmektedir. Her iki ölçeğin ilişki düzeyi çok yüksek değildir. Bunun nedeni Meraklılık Ölçeği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sadece bir alt boyutuyla benzer özellikleri ölçme özelliğini göstermesi olabilir. Geliştirilen ölçeğin meraklılık özelliği ile ilgili boyutu “merak yoksunluğu”dur. Bu nedenle bu boyut ile meraklılık ölçeğinin ilişkisi tekrar incelenmiştir.

Tablo 3.6 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile meraklılık ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayısının .76 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu ilişki düzeyi yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu ilgili alt boyutunun meraklılık ölçeği ile yapısal benzerlikler taşıdığını ve yapı geçerliği açısından örtüşen özelliklere olabileceğini işaret etmektedir.

**Tablo 3.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Meraklılık Alt Boyutu Ve Meraklılık Ölçeği Pearson Korelasyon Analizi Sonucu**

		YBÖ	MÖ
YBÖ- Merak	Pearson	1	,764(**)
Yoksunluğu	Anlamlılık düzeyi		,000
	N	375	312
MÖ	Pearson	,764(**)	1
	Anlamlılık düzeyi	,000	
	N	312	468

#### 3.3.1.4. Yapı Geçerliği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin taslak formu oluşturulduktan sonra Türkiye genelinde farklı özelliklere sahip 7 üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 700 öğrenciye ön deneme uygulaması yapılmıştır. (Tablo 3.7.) Bu uygulama sonucunda düzgün yanıtlanmayan 58 form iptal edilmiş ve 642 öğrencinin yanıtları üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.7. Ön Deneme Çalışması Yapılan Fakülteler ve Üniversiteler**

Fakülte	Üniversite	Öğrenci Sayısı
Eğitim	Siirt, Anadolu, Marmara, Yeditepe	100
Mühendislik	Anadolu, Marmara	100



Fen- Edebiyat	MKÜ, Yeditepe, Boğaziçi, Akdeniz	100
Sağlık Bilimleri	Yeditepe, Akdeniz	100
Güzel Sanatlar	MKÜ, Anadolu	100
Hukuk	Marmara, Yeditepe, Anadolu	100
İktisadi-İdari bilimler	Akdeniz, Anadolu, MKÜ	100
<b>Toplam:</b>		<b>700</b>

642 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde hangi yöntemin kullanılacağı araştırmacının varsayımlarına ve amacına göre değişir. Bu amaçla değişkenleri “temsil etme”, “özetleme” ve “toplama” olgusuyla açıklamaya yardımcı olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır (Şencan, 2005: 366-367).

Analiz öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi kullanılmıştır. KMO'nun .60'tan yüksek çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005: 126). Bu çalışmada KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuç verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir.

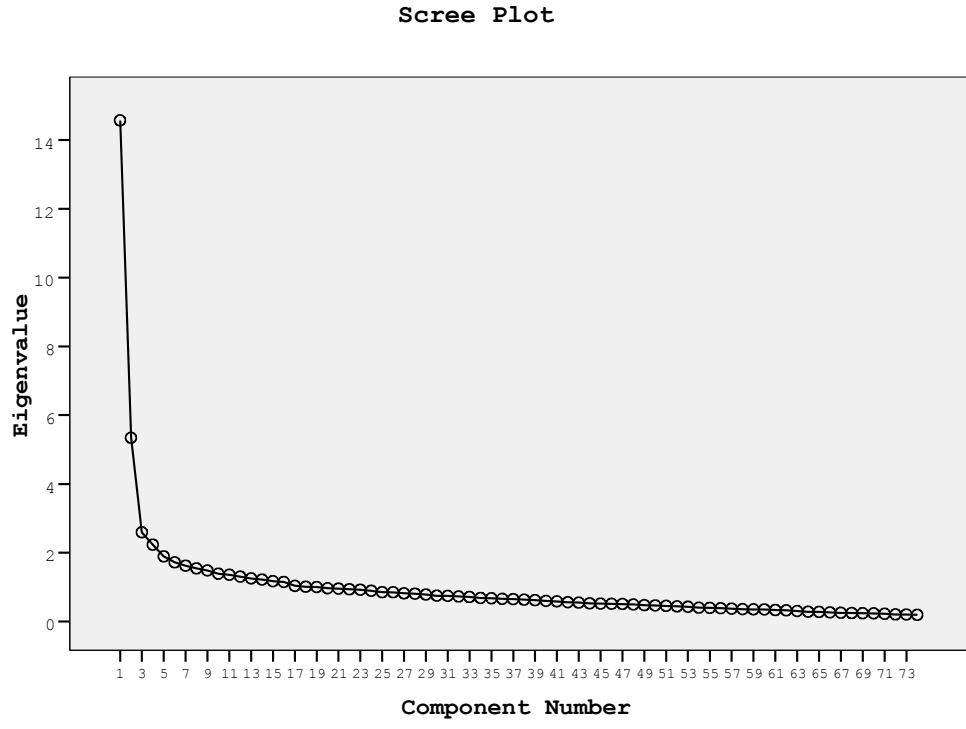
**Tablo 3.8. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		,891
Bartlett's Testi	Yaklaşık Kay-kare	10544,412
Sonuçları	Serbestlik derecesi	2701
	Anlamlılık düzeyi	,000

Ölçeğin faktör analizi için Varimaks rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 74 maddesinin öz değeri 12'den büyük olan dört temel alt boyuta sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğe ait özdeğer grafiği de bu bulguyu destekler niteliktedir. (Tablo 3.9.) Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 19,26'dır.

**Tablo 3.9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları				
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenleme yoksunluğu	Merak Yoksunluğu
LLL74	0,69			
LLL67	0,65			
LLL70	0,58			
LLL43	0,55			
LLL64	0,54			
LLL72	0,5			
LLL65	0,47			
LLL42	0,42			
LLL48	0,36			
LLL29	0,37			
LLL38		0,69		
LLL36		0,68		
LLL39		0,64		
LLL25		0,56		
LLL30		0,45		
LLL14		0,43		
LLL66		0,39		
LLL28		0,36		
LLL55			0,65	
LLL56			0,61	
LLL73			0,6	
LLL44			0,54	
LLL54			0,54	
LLL57			0,42	
LLL69			0,32	
LLL1			0,39	
LLL33				0,74
LLL35				0,65
LLL22				0,59
LLL9				0,56
LLL31				0,54
LLL37				0,48
LLL24				0,39
LLL46				0,37



Şekil 3.1. Aracına Ait Özdeğer Grafiği

Grafikte birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Daha sonra gelen diğer üç faktörden sonra grafikte yer alan faktörlerin özdeğerleri birbirine yakın değerlere sahiptir. Bu nedenle kuramsal olarak açıklanamayan bu boyutlar dikkate alınmamıştır. Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken. 20 ve yukarısında faktör yükü olan maddeler seçilmiştir.

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddeler yaşam boyu öğrenen özelliklerini olumlu ve olumsuz yönde niteleyen dört farklı alt boyut altında toplandığı anlaşılmaktadır. Birinci faktör “yaşam boyu öğrenmede motivasyon” boyutunu, ikinci faktör “sebat”, üçüncü faktör “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk”, dördüncü faktör ise “merak yoksunluğu” özelliklerini açıklamaktadır. Faktör analizi sonunda ortaya çıkan bu boyutla ilgili alan yazınında daha önce ortaya konmuş olan tanımlamalarla benzerlik göstermektedir (Crick ve arkadaşları, 2004; Litzinger ve arkadaşları, 2001; Harpe ve Radloff, 2000).

### 3.3.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alpha ( $\infty$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 74 maddeden oluşan ön deneme ölçeğinin güvenirliliği ( $\infty$ ) .93 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer çalışma ise ölçek puanı olarak en üst ve en alt % 27’lik grup ortalamaları farkına dayanan madde analizinin yapılmasıdır. Böylece elde edilen t değeri sonuçlarına göre maddelerden manidar olmayanlar (\*) ölçekten çıkartılmıştır.

**Tablo 3.10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

Madde No	Faktör yükü	t değeri
74.Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler kazanmak tam bana göredir.	0,69	0,000
67. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	0,65	0,012
70. Yaşamtaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.	0,58	0,000

43. Hızla artan bilgiler karşısında sürekli öğrenmenin öncelikle kendi sorumluluğum olduğunu düşünürüm.	0,55	0,099
64. Kişisel gelişimimi sağlayacak yeni bilgi ve becerileri kazanmak benim için önemlidir.	0,54	0,987*
72. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	0,50	0,004
65. Sürekli yeni bilgi ve beceri kazanma hevesi olmadan kişisel gelişimin gerçekleşebileceğine inanmıyorum.	0,47	0,360*
42. Çevremdekilerin (arkadaş, sosyal çevre vb) yeni bilgi ve beceriler öğrenmeme katkıda bulunacak kişiler olması beni mutlu eder.	0,42	0,106*
48. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	0,36	0,001
19. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	0,37	0,056
38. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için kurs ve seminerlere katılarak kendimi geliştiririm.	0,69	0,204*
36. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	0,68	0,000
39. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.	0,64	0,004
25. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	0,56	0,009
30. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	0,45	0,000
14. Bir bilgiyi yaşamımda kullanmayacağımı bilsem bile kalıcı biçimde öğrenirim.	0,43	0,726*
66. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	0,39	0,002

**Tablo 3.10. Devamı**

28. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	0,36	0,021
55. En az bir yabancı dili kullanmanın mesleki gelişimimde etkili olacağını düşünürüm.	0,65	0,480*
56. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	0,61	0,000
73. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	0,60	0,000
44. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	0,54	0,000
54. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.	0,54	0,000
57. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	0,42	0,000
1. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	0,39	0,000
33. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	0,74	0,000
69. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	0,32	0,000
9. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	0,56	0,000

35. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	0,65	0,000
31. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	0,54	0,000
46. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	0,37	0,000
22. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	0,59	0,000
37. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	0,48	0,000
24. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	0,39	0,000

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan bir diğer çalışma madde analizlerinin yapılması ve madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır. Bu çalışma sonunda her bir maddenin ölçek güvenilirliğini etkileme düzeyi belirlenmiş ve madde-toplam korelasyonu  $r=0,30$ 'un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

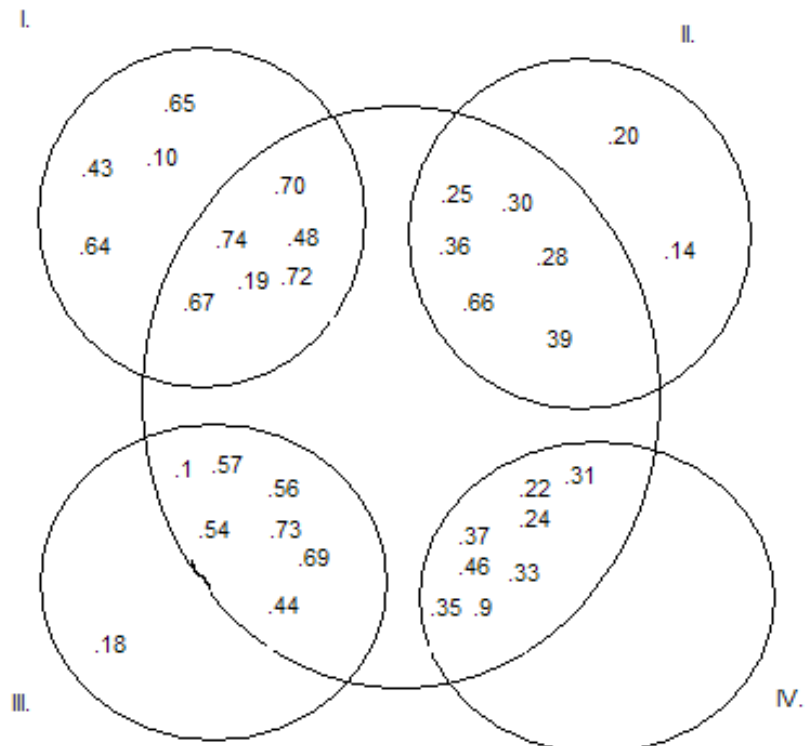
**Tablo 3.11. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları**

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında Cronbach alpha
LLL1	332,28	1305,17	0,45	0,44
LLL9	333,32	1308,49	0,39	0,42
LLL14	332,14	1343,21	0,29	0,36
LLL19	331,86	1337,12	0,41	0,54
LLL22	333,67	1303,61	0,44	0,46
LLL24	333,12	1290,18	0,52	0,52
LLL25	332,05	1344,04	0,28	0,45
LLL28	331,74	1333,68	0,48	0,48
LLL30	332,05	1336,67	0,41	0,42
LLL31	332,5	1296,77	0,51	0,47
LLL33	332,92	1288,4	0,57	0,59
LLL35	332,59	1292,08	0,54	0,53
LLL36	332,02	1342,54	0,31	0,54
LLL37	333,26	1302,2	0,46	0,48
LLL38	332,06	1342,93	0,3	0,45
LLL39	332,02	1338,51	0,38	0,49
LLL42	331,59	1334,95	0,46	0,53

LLL43	331,65	1331,01	0,51	0,59
LLL44	332,2	1300,63	0,51	0,51
LLL46	332,85	1289,95	0,52	0,46
LLL48	332,09	1339,36	0,37	0,47
LLL54	332,58	1286,21	0,60	0,59
LLL55	331,49	1336,47	0,44	0,51
LLL56	332,15	1293,16	0,59	0,61
LLL57	332,76	1297,33	0,51	0,54
LLL64	331,58	1336,07	0,46	0,54
LLL65	331,77	1334,03	0,44	0,48
LLL66	331,97	1340,98	0,35	0,43
LLL67	331,74	1338,31	0,4	0,52
LLL69	333,47	1311,5	0,41	0,44
LLL70	331,93	1331,1	0,48	0,60
LLL72	331,63	1332,56	0,50	0,57
LLL73	332,62	1306,8	0,40	0,47
LLL74	331,77	1334,77	0,45	0,60

Nihai ölçeği oluşturan 27 maddelik ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuç nihai ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda nihai ölçeğe alınan maddeler ve ölçek boyutları şekil 3.2.'de verilmiştir:

Şekil 3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği nihai maddelere göre boyutları



Şekil 3.2’ de görüldüğü gibi geçerlik katsayısı yetersiz bulunan maddeler nihai ölçek kapsamı dışında tutulmuş böylece temelde belirli bir özelliği farklı boyutlarıyla ortaya çıkarmaya çalışan nitelikteki maddeler kullanılmıştır. İlk iki boyut yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Ölçek maddelerinin çözümlenmesinde bu durum gözetilerek son iki alt boyutun maddeleri ters çevrilerek puanlamalar yapılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir.

### **3.4. Uygulama**

Veriler, yukarıda geliştirme aşamaları açıklanan ölçme aracı ile 2008-2009 bahar yarı yılında araştırmacı tarafından belirlenen bölümlerdeki öğrencilerden optik formlar kullanılarak elde edilmiştir. Uygulama öncesinde her iki üniversitenin de rektörlüklerinden ve dekanlıklardan izin alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında yönerge araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Uygun şekilde doldurulan optik formlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçme aracı 1693 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak uygun biçimde doldurulmayan 148 form iptal edilmiş ve toplam 1545 öğrenciye ilişkin veriler kullanılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçek orta puanı belirlenirken ölçekten elde edilen sonuçların homojen dağılım gösterdiği sayıtlısından hareket edilmiştir. Yaşamboyu öğrenme ölçeğinin boyutları sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde)



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

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

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

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

#### 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

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

##### 4.1.1. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin maksimum ve minimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

**Tablo 4.1. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Ölçeğin Tümü	1545	31,00	126,00	89,09	15,28

1. Alt boyut: Motivasyon	1545	5,00	21,00	10,31	2,81
2. Alt boyut: Sebat	1545	4,00	23,00	12,29	3,10
3. Alt boyut: Öğrenmeyi Düzenlemede	1545	7,00	36,00	28,06	7,02
Yoksunluk					
4. Alt boyut: Merak Yoksunluğu	1545	2,00	54,00	38,41	10,56

Genel olarak yaşam boyu öğrenme ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde en düşük alınan puanın (31,00) en yüksek alınan puanın ise (126,00) olduğu, ölçek ortalamasının ( $\bar{X}$  =89,09) olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın temel konusu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesidir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (94,5) altındadır. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla motivasyon ( $\bar{X}$  =10,31), sebat ( $\bar{X}$  =12,29), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ( $\bar{X}$  =28,06) merak yoksunluğu boyutu ortalamasının ( $\bar{X}$  =38,41) olduğu görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya ilişkin yeterince istekli olmadıkları yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlemede ve sürdürmede zorlandıkları ve yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemli bir belirleyicisi olan meraklılığın çok belirgin bir özellik olarak öğrencilerde bulunmadığı düşünülmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde edilen yanıtlar maddeler açısından incelendiğinde de görülmektedir.

#### **Tablo 4.2. Öğrencilerin “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”ne Verdikleri Yanıtların Dağılımı**

Maddeler	UyuyorÇok		Kismen Uyuyor		UyuyorÇok Az		Çok Az Uyuyor		Kismen Uyuyor		Hiç Uyuyor		$\bar{X}$	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.	765	50,1	596	19,7	145	4,8	4	0,3	1	0,1	1	0,1	5,42	,74
2.	823	54,4	539	35,6	142	9,4	3	0,2	3	0,2	2	0,1	5,24	,80
3.	632	41,8	644	42,6	222	14,7	5	0,3	5	0,3	3	0,2	5,46	,77
4.	902	59,6	432	28,6	167	11,0	3	0,2	2	0,1	4	0,3	5,09	,80
5.	493	32,6	703	46,5	297	19,6	9	0,6	5	0,3	3	0,2	4,86	,85
6.	298	19,7	772	51,0	415	27,4	12	0,8	9	0,6	7	0,5	4,79	,87
7.	321	21,2	619	40,9	546	36,1	10	0,9	14	0,8	5	0,3	4,76	,82
8.	290	19,2	603	39,9	594	39,3	7	0,5	6	0,4	7	0,5	4,82	,90
9.	339	22,4	640	42,3	505	33,4	6	0,4	5	0,3	15	1,0	4,99	,89
10.	455	30,1	659	43,6	372	24,6	10	0,7	5	0,3	12	0,8	4,88	,85
11.	368	24,3	644	42,6	478	31,6	7	0,5	6	0,4	8	0,5	5,13	,939
12.	599	39,6	594	39,3	295	19,5	4	0,3	3	0,2	17	1,1	4,51	1,77
13.	118	8,5	151	10,0	174	11,5	118	7,8	219	14,5	720	47,6	4,62	1,66
14.	92	6,1	132	8,7	176	11,6	141	9,3	242	16,0	723	47,8	4,90	1,57
15.	68	4,5	102	6,7	124	8,2	110	7,3	245	16,2	852	56,3	4,94	1,56
16.	64	4,6	115	7,6	114	7,5	95	6,3	248	16,4	872	57,6	4,48	1,65
17.	82	5,8	172	11,4	190	12,6	130	8,6	329	21,7	607	40,1	4,59	1,61
18.	73	4,9	139	9,2	198	13,1	142	9,4	304	20,1	656	43,4	4,21	1,72
19.	128	8,4	190	12,6	203	13,4	174	11,5	322	21,3	496	32,8	3,64	1,57
20.	138	9,2	250	16,5	344	22,8	244	16,1	325	21,5	210	13,9	4,21	1,66
21.	109	7,1	180	11,9	242	16,0	179	11,8	331	21,9	472	31,2	4,66	1,67
22.	103	6,8	118	7,8	158	10,4	130	8,6	276	18,2	728	48,1	4,93	1,54

23.	71	4,8	90	5,9	139	9,2	104	6,9	250	16,5	857	56,6	4,44	1,75
24.	121	8,0	164	10,8	192	12,7	118	7,8	260	17,2	658	43,5	3,89	1,60
25.	125	8,3	228	15,1	266	17,6	233	15,4	372	24,6	289	19,1	4,01	1,63
26.	108	7,1	219	14,5	261	17,3	230	15,2	332	21,9	363	24,0	4,39	1,74
27.	133	8,8	165	10,9	182	12,0	142	9,4	268	17,7	623	41,2	5,39	,72

#### 4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Ölçek maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimi içerisinde olmadığı, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde öğrenmeye açık olmadıkları (M4. *Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim*) ( $\bar{X}=5,09$ ), ancak kendilerini yaşam boyu öğrenme motivasyonu açısından akranlarından nispeten daha az istekli buldukları anlaşılmaktadır (M6. *Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim*) ( $\bar{X}=4,79$ ). Bu durum öğrencilerin genel olarak sürekli öğrenme konusunda olumlu düşüncelere sahip olsalar bile buldukları çevreye göre kendilerini kısmen yeterli gördüklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sadece yeni şeyler öğrenmekten hoşlandıkları için mi yoksa kendilerini (özellikle mesleki açıdan) geliştirme ihtiyacından mı kaynaklandığı konusunda da dikkat çekici bir sonuç görülmektedir. Bununla ilgili olan maddenin (M5. *Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur*) ( $\bar{X}=4,86$ ) ortalaması öğrencilerin yeni şeyler öğrenmeyi yaşamlarının vazgeçilmez bir özelliği (tutku) olarak görmediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin kendilerini öğrenme konusunda “tutkulu” olarak görmemelerini destekler biçimde yaşam boyu öğrenen bireylerin en önemli özelliklerinden birisi olan “araştırarak öğrenme”, “kendi kendine öğrenme” ve “çaba” ile ilgili maddelerin (M7. *Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider*) ( $\bar{X}=4,76$ ); (M 8. *Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım*). ( $\bar{X}=4,82$ ) (M10. *Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım*). ( $\bar{X}=4,88$ ) ortalaması da bu durumu desteklemektedir. Sözü edilen bu

maddeler ölçeğin “sebat” boyutu ile ilgilidir. Bu durum bir anlamda yaşam boyu öğrenmenin, öğrencilerin bireysel hedefleri arasında öncelikli yer almadığını ve bu amaç doğrultusunda çaba gösterme eğiliminde olmayacakları anlamına gelmektedir. Çünkü sebat “öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında gösterdikleri mücadele ve ısrarcı olma halidir” (Dweck, 198; akt, Sideris, 2007) Bu durum üniversite öğrencilerinin en azından zorunlu olmayan, kendi isteklerine bağlı öğrenme durumlarında karşılarına çıkan engeller karşısında amaçlarına ulaşmada kararlılık göstermeyeceklerinin işaretçisi olabilir. Olumsuz ölçek maddelerine verilen yanıtlar içinde düşük ortalamaya sahip olan iki madde de bu düşünceyi destekler niteliktedir. (25. *Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.*) ( $\bar{X}=4,01$ ); (M13. *Mesleğimle ilgili konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.*) ( $\bar{X}=4,62$ ). Elde edilen sonuç öğrencilerin özellikle meslekleriyle ilgili öğrenme faaliyetlerine ilişkin yaklaşımlarının diğer konulara ilişkin (ilgi alanları, hobiler vb) yaklaşımlarından daha olumsuz olduğunu ve bu durumla ilgili kararlılık halinde olmadıklarını düşündürmektedir. Bu durum öğrencilerin meslek seçimleriyle ilgili geçmiş yaşantıları ya da mesleğine, öğrenmeye ya da okul yaşamına ilişkin tutumlarından kaynaklanabilir. Öğrencilerin yukarıda sayılan özellikler doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmadıkları ve yaşam boyu öğrenmeyi düzenleme konusunda eksiklikleri bulunduğu ölçeğin “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” boyutu ile ilgili maddelerin (M16. *Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam*) ( $\bar{X}=4,48$ ); (M17. *Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum*) ( $\bar{X}=4,59$ ) incelendiğinde anlaşılmaktadır. Maddelerin ifade ettiği öğrenmeyi düzenleyememe ile ilgili olumsuz durumlara verilen yanıtlara göre öğrenmeyi düzenlemeye ilişkin eğilimlerinin görece yüksek olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin merak yoksunluğu boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise öğrencilerin ilgilerini çeken, merak ettikleri konuyu öğrenme eğiliminde oldukları (M23. *Sadece merak edyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.*) ( $\bar{X}=4,44$ ) ve öğrenme sürecinde zorunlu olmayan, kendilerince belirlenen konularda yeni şeyler öğrenmenin hoşça vakit geçirme aktivitelerinden daha cazip olduğunu göstermektedir. (M25.

*Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim) ( $\bar{X}$  =4,01).*

Tüm bu bulgular ışığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme profilini tanımlarken yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük; öğrenme motivasyonu açısından yetersiz, ilgili öğrenme faaliyetlerine katılma ve devamlılık gösterme açısından göreceli çaba içerisinde ve isteğe bağlı öğrenme durumlarını sonuçlandırmada kararlılık göstermeyen özellikte olduğu söylenebilir. Öğrenme çevresi oluşturma ve öğrenmeye ilişkin merak duyma özelliklerine ise diğer iki boyuta göre nispeten daha yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir. İlk iki boyut yaşam boyu öğrenme isteği ve çabası ile ilgili duyuşsal örgütlenmeyi, son iki boyut ise yaşam boyu öğrenme nedenlerine ve durumlarına ilişkin düzenleme yapma eğilimini belirleme amacındadır. Bloom, Hastings ve Madaus (1971:229) duyuşsal özelliklerin farklı örüntülere sahip olduğunu belirtmektedir. Buna göre duyuşsal örüntüler bireyde farkında olma durumundan (awareness), kişinin davranışını yönlendirme durumuna dek uzanan kategorilerde ele alınabilir. Bu açıdan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine değer verdiği, ancak bu etkinliklere katılma ve devam ettirme çabası içinde olmadığı, merak güdüsünü harekete geçiren öğrenme yaşantılarını tercih ettiği ancak bu duyuşsal özellikleri yaşamının başka alanlarıyla ilişkilendirme eğiliminde olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme kavramı temele alınarak incelendiğinde öncelikle biliş bilgisi (neyi, ne kadar ve nasıl bildiğinin bilgisi) ve öz düzenleme mekanizması (geleceğe ilişkin planlama, stratejilerin sonuçlarını kontrol etme ve değerlendirme) özellikleri (McCormick, 2006 akt, Hoskins ve Fredrikson, 2008:19) ile bu özellikleri yaşama geçirebilen; öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kuran, yaşam boyu öğrenme ihtiyacının farkında, yüksek motivasyon sahibi, kendine ait öğrenme kavramına sahip, gereken becerilere sahip bireyler (Knapper, Cropley, 2000:47) akla gelmektedir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci alt problemi “üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular verilmiş, daha sonra bu bulgular üniversitelere göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Marmara	1075	90,51	13,92	1501	5,79	,000
Yeditepe	470	85,51	17,72			

#### 4.2.1. Üniversitelere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

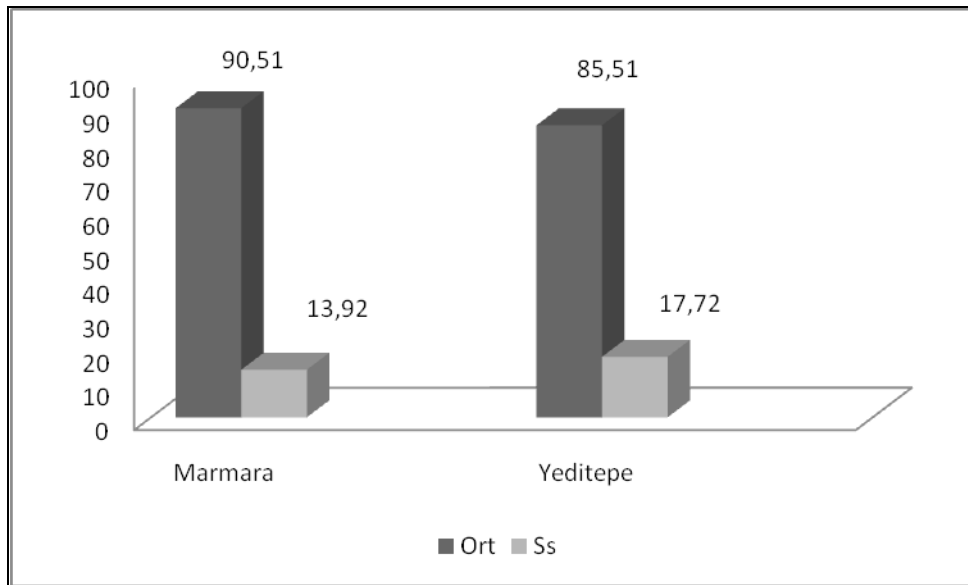
Tablo 4.3’de öğrencilerin üniversitelere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının üniversitelere göre t testi sonucu yer almaktadır.

#### Tablo 4.3. Üniversiteye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

$p < 0,05$

Tablo 4.3. incelendiğinde her iki üniversitenin öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları genel ortalama puanı ( $\bar{X} = 89,09$ ) ve üniversitelerin kendi ortalamalarının (sırasıyla  $\bar{X} = 90,51$  ve  $\bar{X} = 85,51$ ) ölçek orta puanının (94,5) altında olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(5,79), p(0,00)$ ]. Bu durum grafik 1’de de gösterilmiştir.





Marmara

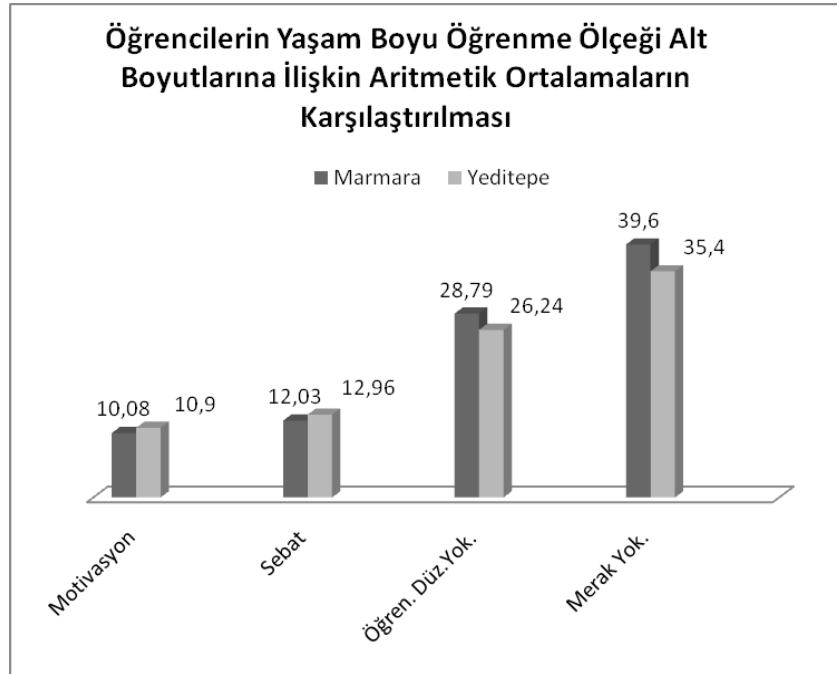
Üniversitesi (MÜ) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamalarının ( $\bar{X}=90,51$ ) Yeditepe Üniversitesi (YÜ) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamalarından ( $\bar{X}=85,51$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.4. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar**

Üniversite		Öğrenmeyi			
		Motivasyon	Sebat	Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu
Marmara	$\bar{X}$	10,08	12,03	28,79	39,60
	N	1075	1075	1075	1075
	Ss	2,72	3,03	6,28	10,05
Yeditepe	$\bar{X}$	10,90	12,96	26,24	35,40
	N	470	470	470	470
	Ss	2,94	3,17	8,27	11,22

Tablo 4.4 incelendiğinde her iki üniversitenin öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarından aldıkları ortalamaların, motivasyon boyutunda Marmara Üniversitesi (MÜ) öğrencilerinin ( $\bar{X}=10,08$ ) Yeditepe Üniversitesi (YÜ) öğrencilerinin ( $\bar{X}=10,90$ ), sebat boyutunda, MÜ öğrencilerinin ( $\bar{X}=12,03$ ) YÜ öğrencilerinin ( $\bar{X}=12,96$ ), öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu boyutunda, MÜ öğrencilerinin ( $\bar{X}=28,79$ ),

YÜ öğrencilerinin ( $\bar{X}=26,24$ ), merak yoksunluğu boyutunda, MÜ öğrencilerinin ( $\bar{X}=39,60$ ), YÜ öğrencilerinin ( $\bar{X}=35,40$ ) olduğu görülmektedir. Bu durum grafik 2’de de görülebilmektedir.



#### 4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Toplum tüm alanlarda bilgiyi ilerletebilmek, yarının değerlerine sahip olabilmek için üniversiteler tarafından desteklenmek zorundadır. Çünkü üniversiteler bilgiyi üreten öğretimci ve araştırmacıları yetiştirme rolüyle bu ihtiyacı karşılamaktadır. Bu anlamda üniversiteler sadece önemini sürdürmekle kalmayıp genişleterek devam ettirmektedir (Uebersfeld, 1998). Üniversitelerin giderek farklılaşan ve fazlaşan bu önemi öğrenci ve öğretici; çalışma biçimleri ve ürünler; akademik ve idari yapıları işleyişleri gibi özelliklerinin de değişmesine yol açmaktadır. “Günümüzde öğrenciler sadece farklı

disiplinlere ait bir bilgi ya da yöntem öğrenmek için üniversiteye girmemekte aynı zamanda özellikle orta ya da üst düzey yöneticilik/uzmanlıklara hazırlanmaktadır. Bu durum “profesyonel çalışmalar” (professionalization of studies) olarak tanımlanmaktadır. Profesyonelleşme günümüz dünyasında genişleyerek artan bir ihtiyaca dönüşmektedir.” (Uebersfeld, 1998). Ülkemizde üniversite öğrencilerinin üniversiteye gelmeden önce en temel düzeyde sahip olması muhtemel kimi öğrenme özelliklerinin (öğrenmeyi düzenleme, amaca dönük çalışma vb) profesyonelleşme sürecinde geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma evreni düşünüldüğünde birbirinden nitelik ve nicelik olarak oldukça farklı özellikteki üniversitelerin öğrencilere farklı bilişsel ve duyuşsal özellikler kazandırmış olmaları olasıdır. Araştırmaya ilişkin bulgular bu olasılığı vurgular niteliktedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversitelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(5,79), p < 0,00$ ]. Marmara Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}=90,51$ ), Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasından ( $\bar{X}=85,51$ ) anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılık manidar olarak yorumlanamayabilir. Çünkü her iki üniversitenin de yaşam boyu öğrenme ölçek puanları birbirine çok yakın ortalamalara sahiptir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme açısından benzer özelliklerde öğrenci profiline sahip olduğu söylenebilir. Üniversitelerin idari yapılanmaları farklı olsa bile genel olarak verilen akademik eğitim ve bu eğitimin geleneksel özelliklerinin değişmediği düşünülmektedir.

Devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasındaki temel ayrımlardan biriside öğrencilerin yükseköğretime giriş puanlarının farklılaşması sonucu doğmaktadır. Ancak bu durum öğrencilerin üniversitede kazanması beklenen bilgi ve becerilerin niteliğini etkilememelidir. “ÖSS’de yüksek puan almış öğrencilerin kaydolduğu üniversitelerin, öğrencileri eğitmekte önemli avantajları olduğu açıktır. Öte yandan, böyle bir saptamayı eğitim etkinliğinin temel açıklayıcısı haline getirmenin, başta eğitim başarısızlıklarını örtme eğilimini güçlendirme olmak üzere çeşitli sakıncaları vardır. Bir devlet ya da vakıf üniversitesi, devletin bir seçme sınavında seçerek yerleştirdiği öğrenciyi, eğitim verilebilecek bir kapasiteye sahip görmek ve gerekirse onun eksikliklerini kapatacak

gayreti de göstererek, eğitim verme iddiasını ve coşkusunu taşımak durumundadır. Bu öğrenciler zaten düşük puanla girmişlerdi kolaycılığına sapma tutumu savunulamaz” (YÖK, 2007:100).

Bu araştırma sonucunda her iki üniversite arasında çıkan fark temelde bir farklılık olarak kabul edilse de öğrenme-öğretme süreçlerinin, akademik ve sosyal ortamın farklılaşmasının yaşam boyu öğrenme becerilerini tamamen olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemediği söylenebilir. Burada düşünülmesi gereken gereken bir başka durum ülkemizde üniversite eğitiminin yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirecek biçimde nasıl düzenleneceği olmalıdır.

Scheuch (2007) gerçekleştirdiği araştırmada üniversitelerin araştırma ve yaratıcılık kültürüne sahip olmasının öğrencilerin de bu özelliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile tüm disiplinlere ait olan temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğu ve bu becerilerin de kazandırılabilmesi için programların disiplinlerarası ve yaratıcı etkinlikleri içerecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Üniversitede olması beklenen iyi bir araştırmacı sürekli kendini yenileyen, bilgilerini öğrencileriyle paylaşan, onları öğrenmeye teşvik eden bunun için gerekli ortamı hazırlayabilen ve aynı zamanda öğrencilerini de araştırmacı olarak yetiştiren kişidir. Bu nedenle üniversite eğitiminde bir anlamda araştırma, öğrenme hevesinin öğrencilere kazandırılabilmesi esas amaç olarak düşünülmelidir. Çünkü bu özelliklere sahip bireyler mesleki başarıya da sahip olabileceklerdir. Harpe ve Radloff (2000) Yaşam boyu öğrenmede ve üniversite öğreniminin etkin olmasında bilişsel, biliş ötesi, motivasyonel ve duyuşsal özelliklerin önem taşıdığını belirtmektedir.

Kesik (2001) tarafından 52 üniversitede 5.154 öğrenciyle yapılan bir araştırmanın bulgularına göre de % 62,8'i okudukları yükseköğretim kurumlarındaki eğitimi yeterli kalitede bulmamaktadırlar. Öğrenciler yükseköğretimin kalitesinin artırılması açısından önemli gördükleri etmenler arasında % 71,3 oranında öğretim elemanlarını, % 11,2

oranında fiziki mekanları, % 14,1 oranında daha az öğrenci ile eğitim görülmesini, % 3,4 oranında diğer etmenleri birinci derecede önemli etmenler olarak saymışlardır (YÖK, 2007: 123).

Chickering and Gamson (1987) öğrenme ve öğretme faaliyetlerini geliştirecek biçimde iyi bir üniversite eğitimi için olması gereken ilkeleri şu biçimde sıralamaktadır: (1) öğrenci fakülte ilişkisi; (2) öğrenciler arasında işbirliği; (3) aktif öğrenme; (4) anında dönüt; (5) süreli görevler; (6) yüksek beklentilere ilişkin iletişim ve (7) farklı yeteneklere ve öğrenme biçimlerine saygı (Scheuch, 2007).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları sınıf düzeyine göre verilmiş, daha sonra bu puanların sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.5.’de üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının üniversitelere göre t testi sonucu yer almaktadır.

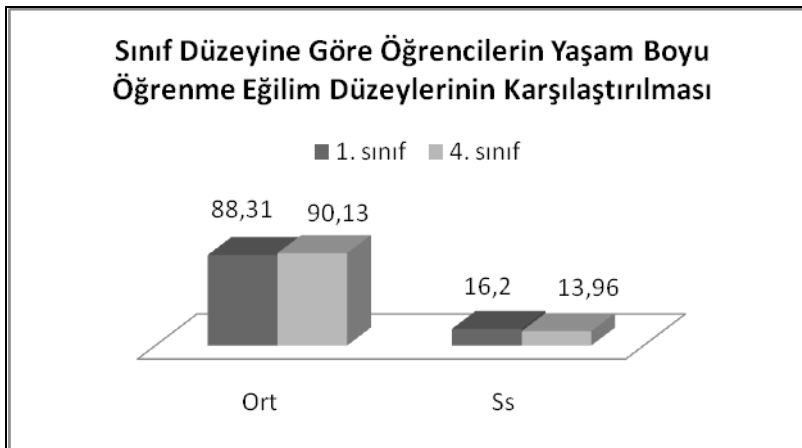
**Tablo 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar**

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1. sınıf	875	88,31	16,20	1507	-2,290	,022

4. sınıf	670	90,13	13,96
----------	-----	-------	-------

p<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamanın ( $\bar{X}=88,31$ ), dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamanın ( $\bar{X}=90,13$ ) olduğu görülmektedir. Her iki sınıf düzeyinin de ölçek orta puanının (94,5) altında olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması sonucunda 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmektedir. [ $t(-2,290), p(0,05]$  ancak bu farklılık istatistiksel olarak bir fark olarak görülmesine rağmen pratikte bu fark görülemeyebilir. Çünkü ortalamalar birbirine çok yakındır. Bu durum grafik 3'te de görülmektedir.



#### 4.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Üniversite öğrencileri ilköğretim ve orta öğretim aşamalarında temel bilgi ve becerileri kazanmak ve bunların üzerine bilinçli biçimde seçtikleri alanlarda mesleki eğitim almak için öğrenim görmektedir. Ancak öğrencilerin temel eğitimleri süresince kazanmış olması beklenen öğrenme becerileri, öğrenme hevesliliği, kitap okumaktan zevk alış, kişisel gelişim aktivitelerine katılma gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerde eksiklikler bulunmaktadır. Bu sayılanlar aslında yaşam boyu öğrenme felsefesinin de temelini oluşturan özelliklerdir. “Yaşam boyu öğrenme, karşılaşılan bir sorunun çözümünde ya

da herhangi bir karar alınmasında gereksinim duyulan bilgilerin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve amaçlara uygun biçimde kullanılması becerilerini gerektirir.” (Polat, 2005).

Öğrencilerin temel eğitimde sahip olamadığı bu özellikler ile ülkemizde üniversite eğitiminde yaşanan sorunlar bir arada ele alındığında öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının sadece bir meslek edinme ile sınırlı kalması kaçınılmazdır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular bu yargıyı destekler niteliktedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalaması ( $\bar{X}$  =88,31 ile dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama ( $\bar{X}$  =90,13) arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili sahip oldukları özellikler üniversitede aldıkları eğitimin bir etkisi olmaktan ziyade kendi kişisel özellikleri olarak yorumlanabilir. Dört yıl boyunca alınan akademik eğitim sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili özelliklerinde bir değişim gözlenmemiştir. Ülkemizde gerçekleştirilen benzer araştırmalarda elde edilen sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir. Özden (2005) eğitim fakültesi programlarının öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkisinin istenilen nitelikte olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Okudukları bilim dallarına göre birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasında anlamlı bir fark sadece matematik öğretmenliği anabilim dalında ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Atacanlı (2007) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme tercihlerinin yıllara göre belirgin bir değişim göstermediği ve öğrenme tercihlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini üniversite eğitiminde geliştirebilmesi akademik yönlendirme, sosyal-kültürel çevre ve kurumsal olanakların yeterliğine bağlıdır. Scheunch (2007) araştırmasında üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, daha alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha fazla miktarda araştırma etkinliklerine katılım gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada araştırma becerilerinin geliştirilebilmesi için üniversitenin ve öğrenim görülen fakültenin de araştırma yönelimli olması gerektiği vurgulanmıştır.

Jenkis ve diğerlerinin (2003) üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin deneyimleri ve algıları ile ilgili yaptıkları araştırmalarında da bu doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre öğrenimlerinin başından beri araştırmalar yapan ya da yapılan araştırmalardan haberdar olan akademisyenlerin üniversite öğrencilerini öğrenmeye karşı daha çok motive ettiğini ortaya konmuştur (Elsen, Wijnveen, Rist, Driel, 2008). Üniversitede öğrenciye sunulan danışmanlık sistemi sadece sistemin daha kolay ve hızlı işlemesi için varolmamalıdır. Danışmanlık öğrenciye akademik anlamda da rehberlik etmeli ve öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandırmada ders dışı araç olarak kullanılmalıdır. Danışmanlık öğrencinin entelektüel ve mesleki gelişimini etkileyen ve üniversite eğitiminde öğretimi tamamlayan unsur olarak görülmektedir (Daloz, 1986 akt. Darwin, Palmer, 2008).

Wenger (2002) ortaya koyduğu “etkin öğrenme danışmanı” teorisinde üniversite gibi kurumsallaşmış öğrenme örgütlerinde üniversiteye gelen öğrencilerin etkin danışmanlar tarafından yönlendirilmesinin bir çeşit sosyal öğrenme sistemi oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu sosyal öğrenme sistemine katılım giriş (engagement), imgelem (imagination) ve uyum (alignment) aşamalarında gerçekleşmektedir. Buna göre eğer öğrenciler bir öğrenme topluluğuna katılırsa (engagement) topluluktakilerle küçük çalıştaylar, seminerler vb yoluyla etkileşim kurma ihtiyacında olurlar. Öğrencilerin kendilerini bir topluluğun içinde görebilmesi (imagination) için etkin öğrenme danışmanları tarafından yönlendirilmelidir. Uyum (alignment) ise uyulması zorunlu olan akademik kuralların öğrenilmesidir. Böylece üniversite öğrencileri akademik topluluğa ve bu topluluğun anlayışına etkin biçimde katılabilirler (Louds, 2007).

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakültelere, üniversiteye giriş puan türlerine, öğrenim diline, gelir düzeylerine , başarı düzeylerine, yüksek lisans yapma isteklerine, gelecek iş yaşamındaki başarı algılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna



ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları yukarıda sözü edilen değişkenlere göre verilmiş, daha sonra bu puanlara ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

#### **4.4.1. Cinsiyete göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla önce öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

##### **4.4.1.1 Cinsiyete göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

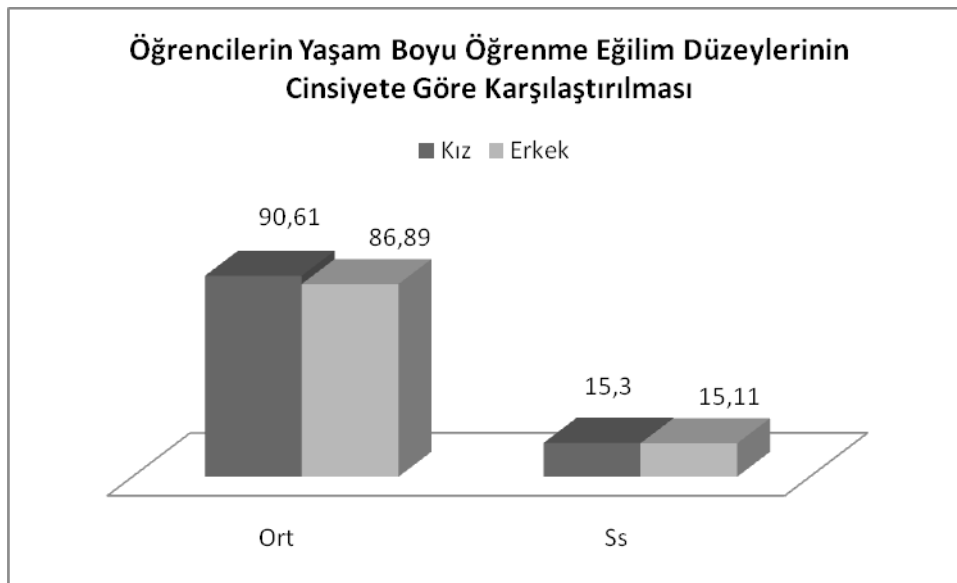
Tablo 4.6’ da üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının üniversitelere göre t testi sonucu yer almaktadır.

**Tablo 4.6. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	829	90,61	15,30	1417	4,56	,000
Erkek	716	86,89	15,11			

p<0,05

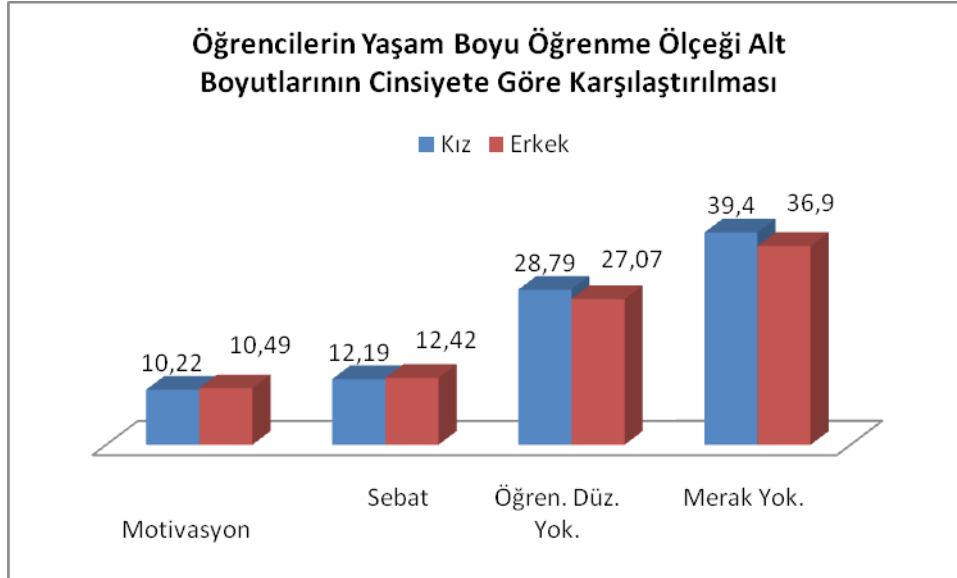
Tablo 4.6. incelendiğinde kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamasının ( $\bar{X}=90,61$ ), erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamasının ( $\bar{X}=86,89$ ) olduğu görülmektedir. Her cinsiyetin de ölçek orta puanının (94,5) altında olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir [ $t(4,56), p<0,05$ ]. Bu durum grafik 4'te de görülebilmektedir.



**Tablo 4.7 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Cinsiyet		Motivasyon	Öğrenmeyi		
			Sebat	Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu
Kız	$\bar{X}$	10,22	12,19	28,79	39,40
	N	828	828	828	828
	Ss	2,76	3,09	6,917	10,57
Erkek	$\bar{X}$	10,49	12,42	27,07	36,90
	N	591	591	591	591
	Ss	2,89	3,09	7,10	10,28

Tablo 4.7. incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarına ilişkin kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puan ortalamalarının motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenleme boyutlarında farklılık görülmediği merak yoksunluğu boyutunda ise farklılaştığı görülmektedir. Bu durum grafik 5’te de görülmektedir.



Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ölçeği alt boyutlarından alınan ortalama puanlar cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçlar**

$p < 0,05$

	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar arası	29,963	4	7,491	,940	,440
	Gruplar İçi	11491,784	1542	7,969		
	Toplam	11521,747	1545			
Sebat	Gruplar arası	87,437	4	21,859	2,26	,060
	Gruplar İçi	13896,996	1542	9,637		
	Toplam	13984,433	1545			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	1106,984	4	276,746	5,70	,000
	Gruplar İçi	69974,156	1542	48,526		
	Toplam	71081,140	1545			
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	2223,545	4	555,886	5,08	,000
	Gruplar İçi	157729,731	1442	109,383		
	Toplam	159953,276	1446			

Tablo 4.8' de öğrencilerin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarından öğrenmeyi düzenleme ( $F=5,70$   $p<0,05$ ) ve merak yoksunluğu ( $F=5,08$   $p<0,05$ ) boyutlarına ilişkin puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

#### **4.4.1.2 Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu**

Üniversite eğitimi öğrencilerin sosyal yaşamlarında önemli etkiler yaratan öğrenme ortamlarıdır. Bu öğrenme ortamında farklı özelliklere sahip öğrencilerin gerek mesleki gerekse kişisel gelişimlerine ilişkin olumlu özellikler kazanmaları beklenmektedir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre hem kız hem erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından daha düşüktür. Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Her iki grubun da puan ortalamaları karşılaştırıldığında da kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık özellikle merak yoksunluğu alt boyutundan alınan ölçek puanlarından kaynaklanmaktadır. Merak yoksunluğu boyutu kişilerin öğrenme hevesi oluşturan önemli güdülerden biri olan merak özelliğine ilişkindir. Bu boyutta çeşitli öğrenme durumlarında zorunluluk ya da değerlendirme olmaksızın kendiliğinden öğrenmeye yönelmeye ilişkin maddeler içermektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalar cinsiyet değişkenine ilişkin farklı bulgular ortaya koymuştur. Ekinci (2008) tarafından yürütülen araştırmada kız ve erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme özelliklerini benzer biçimde işe koştuklarını ve cinsiyete bağlı özelliklerin öğrenme yaklaşımlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atacanlı (2007) de yaşam boyu öğrenme davranışını yordamaya çalıştığı araştırmasında öğrencilerin öğrenme tercihi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Canca (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada cinsiyete göre niversite ğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jenkins (2004) yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle kadınlar tarafından ihtiyaç duyulan bir özellik olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenleri olarak öncelikle kadının aile ve toplum yaşamındaki rol ve sorumlulukları nedeniyle iş değişikliği, işi bırakma ya da uzun aralar vermek zorunda kalmaları ve mesleki yükselmede erkeklerde eşit yeterliklerde olmalarının yetersiz kalacağını ve kendilerine başka özellikler kazandırmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme bu anlamda kadınlar için anahtar bir rol oynamaktadır. Ayrıca Jenkins, genel olarak kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanamadığını ve temel eğitim açıklarını kapatmak için yaşam boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde Vermeulen ve Schmidt (2008) tarafından yapılan araştırmada üniversitede öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin program dışı aktivitelere katılmaları ile öğrenme amaçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin program dışı aktivitelere katılma ile bilgi kazanma ve maaşlı işe sahip olma amaçları arasında anlamlı ilişki ( $p < 0.05$ ) bulunmuş; program dışı aktivitelere katılma ile iş yeterlilikleri kazanma, maaş arttırma amaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hacıhafızoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonunda da üniversitede okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini kurumlarına daha ait hissettikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik kadroyla ve yönetimle iletişim kurma konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

#### 4.4.2 Fakülterele Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fakülterele göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla önce fakültelerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları verilmiş, daha sonra bu puanların fakülterele göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

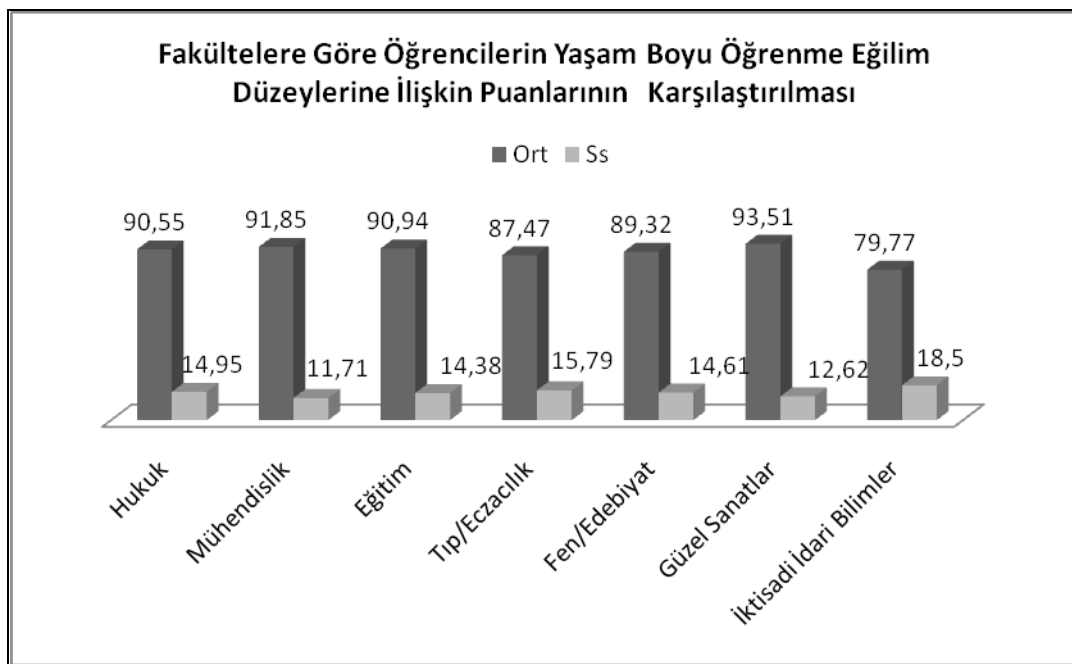
##### 4.4.2.1. Fakülterele Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9’de üniversite öğrencilerinin fakülterele göre yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 4.9. Fakülterele Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Fakülteler	$\bar{X}$	N	ss
Hukuk	90,55	147	14,95
Mühendislik	91,85	224	11,71
Eğitim	90,94	398	14,38
Tıp/Eczacılık	87,47	184	15,79
Fen/Edebiyat	89,32	236	14,61
Güzel Sanatlar	93,51	111	12,62
İktisadi İdari Bilimler	79,77	202	18,50
Genel	89,05	1502	15,29

Tablo 4.9 incelendiğinde fakültelerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait puanların minimum ( $\bar{X}=79,77$ ) (İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri); maksimum ( $\bar{X}=93,51$ ), (Güzel Sanatlar Fakülteleri) olduğu görülmektedir. Tüm fakültelerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları ortalamalar ölçek orta puanınının ( $\bar{X}=94,5$ ) altındadır. Bu durum grafik 6'da gösterilmiştir.



**Tablo 4.10. Fakültelere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	23582,414	6	3930,402	17,94	,000
Gruplar İçi	327507,535	1495	219,069		
Toplam	351089,949	1501			

$p < 0,05$

Tablo 4.10’da öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülterlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ( $F=17,94$   $p<0,05$ ) ilişkin ortalama puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 4.11. Fakülterlere Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları**

(I) Fakülte	(J) Fakülte	Ortalama		
		Farklılık (I-J)	St Hata	p.
Hukuk	Mühendislik	-1,29486	1,57107	,995
	Eğitim	-,39193	1,42853	1,00
	Tıp/Eczacılık	3,07956	1,63733	,739
	Fen/Edebiyat	1,23579	1,55516	,996
	Güzel Sanatlar	-2,95569	1,86114	,866
	İktisadi İdari Bilimler	10,78060(*)	1,60461	,000
Mühendislik	Hukuk	1,29486	1,57107	,995
	Eğitim	,90293	1,23629	,997
	Tıp/Eczacılık	4,37442	1,47261	,185
	Fen/Edebiyat	2,53064	1,38067	,762
	Güzel Sanatlar	-1,66083	1,71802	,988
	İktisadi İdari Bilimler	12,07545(*)	1,43613	,000
Eğitim	Hukuk	,39193	1,42853	1,00
	Mühendislik	-,90293	1,23629	,997
	Tıp/Eczacılık	3,47149	1,31947	,329
	Fen/Edebiyat	1,62771	1,21601	,938
	Güzel Sanatlar	-2,56376	1,58871	,856
	İktisadi İdari Bilimler	11,17252(*)	1,27864	,000
Tıp/Eczacılık	Hukuk	-3,07956	1,63733	,739
	Mühendislik	-4,37442	1,47261	,185
	Eğitim	-3,47149	1,31947	,329
	Fen/Edebiyat	-1,84377	1,45563	,952
	Güzel Sanatlar	-6,03525	1,77881	,075
	İktisadi İdari Bilimler	7,70103(*)	1,50834	,000
Fen/Edebiyat	Hukuk	-1,23579	1,55516	,996
	Mühendislik	-2,53064	1,38067	,762
	Eğitim	-1,62771	1,21601	,938
	Tıp/Eczacılık	1,84377	1,45563	,952
	Güzel Sanatlar	-4,19148	1,70348	,418
	İktisadi İdari Bilimler	9,54481(*)	1,41872	,000
Güzel Sanatlar	Hukuk	2,95569	1,86114	,866
	Mühendislik	1,66083	1,71802	,988
	Eğitim	2,56376	1,58871	,856



	Tıp/Eczacılık	6,03525	1,77881	,075
	Fen/Edebiyat	4,19148	1,70348	,418
	İktisadi İdari Bilimler	13,73629(*)	1,74874	,000
İktisadi İdari Bilimler	Hukuk	-10,78060(*)	1,60461	,000
	Mühendislik	-12,07545(*)	1,43613	,000
	Eğitim	-11,17252(*)	1,27864	,000
	Tıp/Eczacılık	-7,70103(*)	1,50834	,000
	Fen/Edebiyat	-9,54481(*)	1,41872	,000
	Güzel Sanatlar	-13,73629(*)	1,74874	,000

p<0,05

Fakülte	N			
	1	2	3	1
İktisadi İdari Bilimler	202	79,77		
Tıp/Eczacılık	184		87,47	
Mühendislik	236		89,32	89,32
Eğitim	147		90,55	90,55
Fen/Edebiyat	398		90,94	90,94
Hukuk	224		91,85	91,85
Güzel Sanatlar	111			93,51
p.		1,000	,227	,278

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi fakülteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine ait ölçek puan ortalamaları ( $\bar{X}=79,77$ ) ile Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine ait ölçek puan ortalamaları ( $\bar{X}=93,51$ ) arasında farklılıklar bulunmaktadır.

#### 4.12. Fakültele Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Fakültele göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puanları incelendiğinde tüm fakültelerin ölçek orta puanının (94,5) altında olduğu görülmektedir. Fakülteler arasında en yüksek ölçek ortalama puanı ( $\bar{X}=93,51$ ) Güzel Sanatlar, en düşük ölçek ortalama puanı ise ( $\bar{X}=79,77$ ) İktisadi İdari Bilimler Fakültesine aittir.

Güzel sanatlar fakültelerine ait bu farklılığın nedeni, öğrencilerin yetenek sınavıyla kendi arzuladıkları alanda eğitim alabilmesi ve diğer fakültele göre öğrencinin mesleki anlamda daha bilinçli tercih yaptığı bölümler olması ve güzel sanatlar fakültesinde okuyan öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun öğrenme yaşantılarını daha aktif ve ürün odaklı sürdürmesi olabilir. Güzel sanatlar fakültelerinde öğrenme-öğretme süreci disiplinlerarası ve etkileşimli biçimde gerçekleşmektedir. Bir sanat öğrencisinin felsefe, tarih, psikoloji, tarih, antropoloji, coğrafya, matematik alanları ile ilgili farkındalığı olması yaratıcı ve üretken olabilmesi için gerekmektedir. Öğrenciler bu alanlarla ilgili bazı bilgileri üniversite eğitiminde alabilmekteyse de bir çoğunu kendi kendine öğrenmek durumundadır. Sürekli öğrenme durumu öğrencilerin üretken bir sanatçı olmasını da sağlamaktadır. Öğretim sürecinin etkileşimli olması ise “ürün” odaklı eğitimin bir özelliğidir. Süreç boyunca öğrenci düşüncelerinin somut göstergesi çalışmaların (portfolyosunun) öğretici tarafından izlenmesine, yönlendirilmesine daha açıktır. Ayrıca güzel sanatlar fakültesi öğrencileri öğrenme süreci sonunda “öznellik” açısından değerlendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı düşünme ve özgünlük arayışını beraberinde getirmektedir.

Güzel sanatlar fakültesinden sonra ikinci en yüksek ortalamaya sahip olan Hukuk Fakültesinde de öğrencilerin öğrenme farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Bu alanda “yorum tekniğinin ve yorum metodlarının örnekler kullanılarak açıklanması ve öğrencinin bu alanda bilgilendirilmesi gereklilik kazanmıştır. Çünkü hukuk kuralının yorumu yalnızca hukuk bilgisini değil aynı zamanda geniş bir sosyal bilgiyi, yaşam bilgisini de gerektirmektedir” (Güriz, 2008) Bu yönüyle tıpkı güzel sanatlar fakültelerinde olduğu gibi öğrencilerin disiplinlerarası öğrenme sürecini yaşadıkları görülmektedir. “Sosyal nitelikli normatif bir bilim dalı olan hukuku iyi anlayabilmek, kavramak, kavratmak ve anlatabilmek; iyi öğrenmek ve öğretebilmek için gerek öğrencilerin gerekse öğreticilerin hukuk bilimiyle yakından ilişkili sosyal bilimlerin diğer alanlarında da gerekli ve yeterli bilgilere sahip olmaları gerekir” (Atay, 2001) Ancak diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin bir disiplinde uzmanlaşmaları ve farklı düşünmekten ziyade istenileni (öğretileni) düşünmesi gerekmektedir. Bu durum öğrencinin kendini farklı alanlarda geliştirmesini ve dolayısıyla kişisel gelişim isteğini

olumsuz etkilemektedir. Fakülteler arasında yaşam boyu öğrenme ölçeğinden en düşük ortalamaya sahip olan İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerine giren öğrenciler çoğunlukla o alana ilişkin özel yeteneği, ilgisi ya da isteğinden ziyade bir meslek sahibi olmak ya da açıkta kalmamak için tercihte bulunmaktadır. Bu nedenle üniversite eğitimi “diploma için zorunlu olan” derslerin öğrenilmesi ile sınırlı kalmaktadır. İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde ise öğrencilerin daha çok kuramsal bilgileri doğru kullanabilme becerisine göre değerlendirildiği, yoğun etkileşim gerektirmeyen özellikte olduğu söylenebilir.

Ekinci (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından diğer fakültelerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öğrenme-öğretme ortamı algıları diğer fakültelerden daha farklı bulunmuştur.

Duman (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Fen Bilimleri öğrencilerinde amaç yönelimli öğrenmenin baskın, Sosyal Bilimler öğrencilerinde ise öğrenme yönelimliliğinin baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güdüsel yönelimde başat olma oranları açısından yapılan karşılaştırma sonucunda sosyal bilimler öğrencileri arasında birden fazla güdüsel yönelimde başat olma oranı %71.3, fen bilimleri öğrencileri arasında ise birden fazla güdüsel yönelimde başat olma oranı %39 olarak hesaplanmıştır. Yani, sosyal bilimler öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerine göre güdüsel yönelimler açısından daha fazla çeşitlilik göstermektedir.

Pilavcı (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin kariyer seçimlerini etkileyen etmenler fakülteye göre incelenmiş ve iktisadi ve idari bilimler fakültesinde okuyan öğrencilerin kariyer seçimlerinde, “başarı”, “yönetim” ve “yönetici ile ilişkiler” değerlerine, diğer fakülte öğrencilerine göre daha çok önem verdiği, mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin; “ekonomik kazanç” değerini, diğer fakülteye nazaran daha çok önemli gördüğü, tıp fakültesi öğrencilerin ise; “fedakarlık” değerini ön planda tutmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hacıhafizoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da öğrencilerin bölümlerini tercih listesine yazma nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlası bölümlerini bu mesleğe ilgi duydukları için tercih listesine yazdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca % 56'sı puanlarının yeterli olmasını ve % 41'i üniversitenin itibarının yüksek olmasını tercih nedeni olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin % 30'u şehrin ve çevrenin cazibesinin üniversite seçiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sözel bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin % 42'si; yabancı diller eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin %13'ü alanlara ilgi duymaları nedeniyle bölümlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İşletme bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin % 23'ü sözel bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin % 39'u; yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim görenlerin % 10'u ve sayısal bölümlerde öğrenim görenlerin % 27'si puanları bu üniversitelere yettiği için tercih listelerine yazdıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin fakülteleri tercih etme nedenleri değişiklik göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin fakülte yaşamı ile ilgili birikim ve beklentileri de farklılık gösterebilmektedir. Ancak hangi fakülte olursa olsun öğrencilerin sahip olması gereken temel yaşam boyu öğrenme becerileri değişmemektedir. Bu nedenle fakültelerde uygulanan eğitim politikalarının ve program düzenlemelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini arttıracak nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir.

#### **4.4.3. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden alınan puanların üniversiteye giriş puan türlerine göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla önce öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları üniversiteye giriş puan türüne göre karşılaştırılarak elde edilen bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

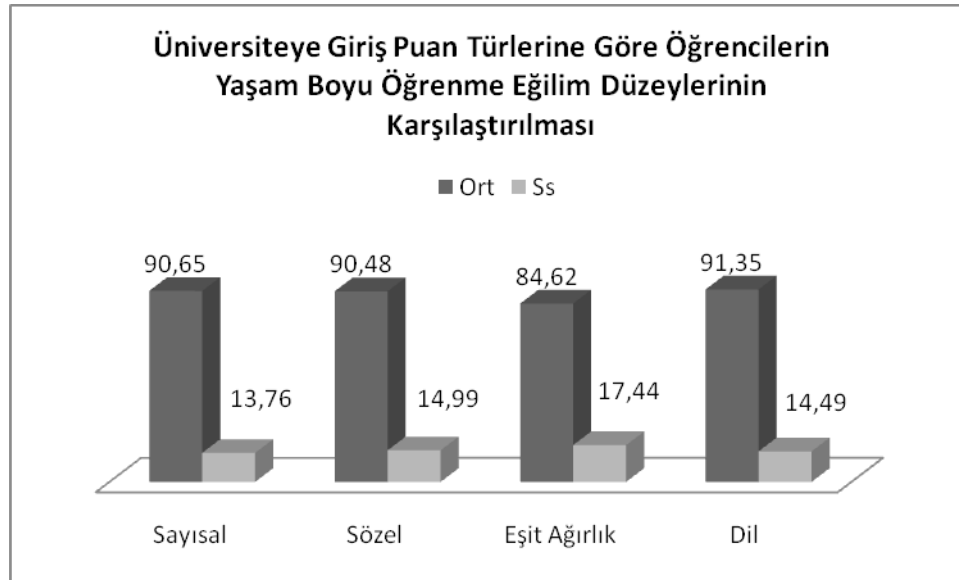
##### **4.4.3.1. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Tablo 4.12’de üniversite öğrencilerinin üniversiteye giriş puan türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 4.12. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Puan Türü	$\bar{X}$	N	ss
Sayısal	90,65	709	13,76
Sözel	90,48	301	14,99
Eşit Ağırlık	84,62	388	17,44
Dil	91,35	101	14,49
Toplam	89,12	1504	15,29

Tablo 4.11. incelendiğinde üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait puanların ortalamalarının sayısal alanda ( $\bar{X}=90,65$ ), sözel alanda ( $\bar{X}=90,48$ ), eşit ağırlıkta ( $\bar{X}=84,62$ ), dil alanında ise ( $\bar{X}=91,35$ ) olduğu görülmektedir. Bu durum grafik 7’de de gösterilmiştir.



Grafiğe göre dil alanındaki öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.13. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10614,884	4	2653,721	11,67	,000
Gruplar İçi	340796,333	1499	227,349		
Toplam	351411,217	1503			

p<0,05

Tablo 4.13. incelendiğinde öğrencilerin üniversiteye giriş puan türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=11,67 p<0,05) ilişkin ortalama puanları anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.14. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları**

(I) Puan	(J) Puan	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p
Sayısal	Sözel	,17970	1,03	,99
	Eşit Ağırlık	6,03920(*)	,950	,00
	Dil	-,68837	1,60	,98
Sözel	Sayısal	-,17970	1,03	,99
	Eşit Ağırlık	5,85951(*)	1,15	,00
	Dil	-,86806	1,73	,96
Eşit Ağırlık	Sayısal	-6,03920(*)	,95	,00
	Sözel	-5,85951(*)	1,15	,00
	Dil	-6,72757(*)	1,68	,00
Dil	Sayısal	,68837	1,60	,98
	Sözel	,86806	1,73	,96
	Eşit Ağırlık	6,72757(*)	1,68	,00

\* p<0,05

Puan	alpha = .05		
	1	2	1
Eşit Ağırlık	388	84,62	
Sayısal	301		90,48
Sözel	714		90,66
Dil	101		91,35
p.		1,000	,943

Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi puan türü arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre eşit ağırlık puan türü ( $\bar{X}=84,62$ ) ile sayısal ( $\bar{X}=90,65$ ), sözel ( $\bar{X}=90,48$ ) ve dil ( $\bar{X}=89,12$ ) puan türlerine göre üniversiteye girmiş öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre eşit ağırlık puanıyla üniversiteye girmiş olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait puan ortalamalarının diğer puan türlerine ait ölçek puanı ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.4.3.2. Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türüne göre yaşam boyu öğrenme ölçeği ortalamaları farklılık göstermektedir. (Tablo 4.14.) ÖSYM'nin kılavuzu (2009) incelendiğinde lise alanları ile ilgili gruplandırmalarında “eşit ağırlık” adlandırılan grubun liselerin Türkçe-Matematik alanından mezun olmuş olan adaylar olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin eşit ağırlık puan türünden herhangi bir bölüme girebilmesi için almaları gerekli olan puanlar incelendiğinde daha çok bilgi-kavrama basamağındaki hedeflere ilişkin Türkçe-matematik sorularını yanıtladıkları, bu alanlar dışındaki derslerle ilgili daha spesifik bilgileri kullanmalarına ihtiyaç duymadıkları düşünülebilir. Ancak araştırmanın bu bulgusu fakültelere göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği ortalamalarına ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Fakülteler arasında en yüksek yaşam boyu öğrenme ortalamasına sahip olan Güzel sanatlar fakülteleri öğrencileri sözel puan türünden üniversiteye girmektedir. Yine bir önceki bulguyu

destekleyecek biçimde üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eşit ağırlık puan türüyle üniversiteye girmiş olan öğrencilerin aleyhinedir. Buna göre eşit ağırlık puan türü ile bölümlerine öğrenci alan İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri yaşam boyu öğrenme ölçeği ortalamaları diğer gruplardan daha düşüktür. Bu durum öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaöğretimdeki alanlarından ya da üniversitede buldukları fakültelerin yapısından ya da eşit ağırlık öğrencilerinin öğrenme ile ilgili kullandıkları bilişsel süreçlerin farklılığından kaynaklanabilir.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ortaöğretimde Türkçe-Matematik alanından mezun olan eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme biçimi diğer alanlardan mezun olan öğrencilerden farklı bulunmuştur. Türkçe-matematik alanından mezun olan öğrencilerin global düşünme biçimine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “Global düşünme stili, bir konuya tepeden bakabilme, birbiriyle ilişkili öğeleri görebilme eğilimiyle ilişkilidir. Global düşünme stilini ağırlıklı gösteren bir birey, kuramsal fikirlere ve bir fikrin bütününe dikkat etmeye daha eğilimlidir. Detaylarla uğraşmaktan hoşlanmaz ve detaylara ilgi göstermezler.”

#### **4.4.4. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim diline göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrenim dillerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları belirlenmiş daha sonra bu puanlar karşılaştırılarak bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

##### **4.4.4.1 Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

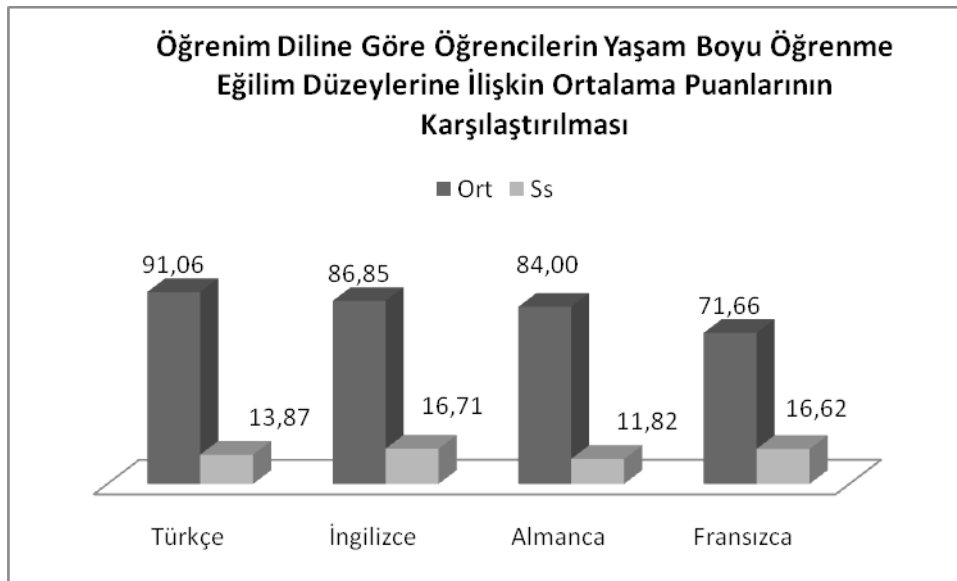
Tablo 4.14’de üniversite öğrencilerinin üniversitede aldıkları öğrenim diline göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.



**Tablo 4.15. Öğretim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	N	$\bar{X}$	ss
Türkçe	817	91,06	13,87
İngilizce	662	86,85	16,71
Almanca	27	84,00	11,82
Fransızca	39	71,66	16,62
Toplam	1545	89,18	15,33

Tablo 4.15. incelendiğinde öğrenim diline göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait puanların ortalamalarının öğrenim dili Türkçe olanların ( $\bar{X}=91,06$ ), İngilizce ( $\bar{X}=86,85$ ), Almanca ( $\bar{X}=84,00$ ), Fransızca ise ( $\bar{X}=71,66$ ) olduğu görülmektedir. Bu durum grafik 8’de de görülmektedir.



Grafiğe göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.16. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8224,772	4	2056,193	8,927	,000
Gruplar İçi	340647,020	1540	230,323		
Toplam	348871,792	1545			

p<0,05

Tablo 4.16. incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri dillere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=8,927, p<.05) ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.17. Öğrenim Diline Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları**

(I) Dil	(J) Dil	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p
Türkçe	İngilizce	4,26065(*)	,79679	,000
	Almanca	7,11449	5,39174	,783
	Fransızca	19,44783	8,77808	,297
İngilizce	Türkçe	-13,88551	10,74438	,796
	Almanca	-4,26065(*)	,79679	,000
	Fransızca	2,85385	5,39858	,991
Almanca	Türkçe	15,18718	8,78228	,560
	İngilizce	-18,14615	10,74782	,583
	Fransızca	-7,11449	5,39174	,783
Fransızca	Türkçe	-2,85385	5,39858	,991
	İngilizce	12,33333	10,27446	,837
	Almanca	-21,00000	11,99798	,547
	Fransızca	-19,44783	8,77808	,297

p<0,05

Dil	N			alpha = .05		
	1	2	1	2	1	
Fransızca	35	71,66				
Almanca	48	84,00	84,00			
İngilizce	650	86,85	86,85			
Türkçe	821	91,11	91,11			
Diğer	2		105,00			
p.		,371	,290			

Öğrencilerin öğrenim dil türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi öğrenim dilleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Türkçe ( $\bar{X}=91,11$ ) ile, İngilizce ( $\bar{X}=86,85$ ) ve Almanca ( $\bar{X}=84,00$ ) dillerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ( $p<0,05$ ), bu farklılığın Fransızca ( $\bar{X}=71,66$ ) dilinde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait puan ortalamalarının diğer öğrenim dillerine ait ölçek puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.4.4.2. Öğrenim Diline Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenim diline göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tablo (4.15.) incelendiğinde öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgiye ulaşma, yorumlama ve değerlendirme gibi özellikleri rahatlıkla işe koşabildikleri ana dillerinde öğrenim görmelerinin yaşam boyu öğrenme özelliğini de olumlu etkilediğini göstermektedir. Öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin ortalama puanları öğrenim dili Türkçe olanların puanlarından daha düşüktür.

Ülkemizde öğretim dili İngilizce olan bazı üniversiteler bulunmaktadır. Bunlardan bir kısmı üniversitedeki tüm programları İngilizce yürütmekte, bir kısmı ise bazı fakülte ya da bölümlerinde İngilizce olarak eğitim vermektedir. “Uluslar arasında siyasal, ekonomik, mali, kültürel, turistik v.b. ilişkilerin geliştiği; mal, hizmet, bilgi, bilim ve

teknolojinin transferinin hızla arttığı bir ortamda, bütün kurumların bu sürece aktif bir biçimde katılma isteklerinin bir sonucu olarak yabancı dile (ya da dillere) olan talep çok büyük boyutlara yükselmiştir. Türkiye de bu gelişmelerin dışında kalmamış, kamu ve özel kuruluşların işgücü taleplerinde yabancı dil bilmek, tercih nedeni olarak 'yer almıştır. Hatta bazı durumlarda sadece yabancı dil bilenlerin başvuruları işleme konabilsin diye, iş ilanları yabancı dilde yayınlanır olmuştur” (Cingi, 1997) Öğretim dilinin İngilizce olması öğrencilerin uluslar arası çalışmaların farkına varabilmelerini, izleyebilmelerini ve anlamalarını kolaylaştıran bir özellik olarak görülmektedir. Ancak yabancı dilde eğitimin halen tartışılmakta olan bir konu olduğu bilinmektedir.

Günümüzde bir öğrencinin yükseköğretim sistemi içinde ve eğitim sonrasında iş yaşamında başarılı olabilmesi için bir ya da birden fazla yabancı dile hakim olması gerektiği düşünülmektedir. Küreselleşme olgusu göz önüne alındığında bu gereklilik daha da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi çözülmesi gereken stratejik nitelikteki bir sorundur. Tabii en istenilen durum öğrencinin ortaöğretimden yabancı dil sorununu çözmüş olarak gelmesidir. Ama öğrenci ortaöğretimden bu konuda yeterli bir kapasiteyle donatılmış olarak gelmemektedir. Bu açığı kapatmak için yükseköğretimde gösterilen çabalar da çoğu kez başarısız olmaktadır (YÖK, 2007: 133).

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgular yukarıda sözü edilen tartışmaları destekler niteliktedir. Üniversitelerde öğrencilerin öncelikle mesleki bilgi beceriyi öğrenmesi mi yoksa yabancı dil öğrenmesi mi hedeflenmektedir. Bu sorunun yanıtı ülkemizin yaşam boyu öğrenme felsefesini de yansıtabilir. Çünkü yaşam boyu öğrenme özelliğine sahip bireyler ihtiyaç duydukları bir bilgiyi elde edebilmek için hangi niteliklere sahip olması gerektiğinin farkındadır ve bu özellikleri geliştirmek için her türlü fırsatı değerlendirmeye açıktır. Bu nedenle yabancı dil bilen ancak yeterli öğrenme hevesine sahip olmayan üniversite öğrencileri yaşam boyu öğrenen özelliğine sahip de olamayabilir.

Almanca ve Fransızca dillerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek ortalama puanları incelendiğinde öğrenim dili Türkçe ve İngilizce olan öğrencilerin

puan ortalamasına göre puanlarda dikkat çekici bir azalma görülmektedir. Ülkemizde her iki dilde de üniversitelerin sayıca belli fakülte ve bölümlerinde (ör: Alman dili ve edebiyatı ya da Fransızca Kamu Yönetimi vb.) kullanılmaktadır. Bu durum öğrencilerin sözü edilen dilleri öğrenmelerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili özelliklerini yeterli biçimde etkileyemediğini göstermektedir. Öğrencilerin bu dilleri üniversitede öğrenmeleri ve kullanım alanlarının da yine üniversite ile sınırlı kalması, günlük yaşamlarına transfer edememeleri, mesleki bilgi ve beceriyi öğrendiği dili aktif biçimde kullanamamaları merak, öğrenmeyi düzenleme, sebat ve motivasyon gibi yaşam boyu öğrenme özelliklerini de olumsuz etkileyebilir.

Yaşam boyu öğrenme sadece akademik bilginin kazanılması ile ilgili değildir. Bireylerin yaşamının kişisel, sosyal her alanına ilişkin öğrenme, kendini geliştirme ve farklılaştırma etkinliklerini de ifade etmektedir. Ancak üniversite bu özelliklerin kazanılmasında uygun ortam olarak varlığını sürdürmemektedir. “Yabancı dilde okuma ve anlama hızı, anadile göre daha yavaştır. Yabancı dille öğretim görmekte olan öğrencilerde bu hız, anadiline göre 3-5, kimi durumlarda 6-8 kat daha yavaş olabilmektedir” (Köksal, 2003).

Bu bulguyu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Tevruz (1989) tarafından yürütülen araştırmada Marmara Üniversitesi birinci ve ikinci sınıf İngilizce işletme bölümünde okuyan 48 öğrencide ders konusu olabilecek bazı kavramları içeren bir metin kullanılarak, bu kavramların öğrencilerin yaşamlarına girmiş olan bazı durumlara uygulanması istenmiştir. Ayrıca, yine bir ders konusu içinde kullanılabilir bir dizi kelime listesi hazırlanarak bunların çağrışımları istenmiştir. Söz konusu metin ve listeler hem Türkçe hem de İngilizce olarak geliştirilmiş, verilen cevaplar arasında olup olmadığı araştırılmıştır. Metin ve kelime listeleriyle ilgili olarak dört grup oluşturulmuştur. Bunlar, İngilizce metin - İngilizce cevap (LL), İngilizce metin - Türkçe cevap (LT), Türkçe metin - İngilizce cevap (TI), - Türkçe metin - Türkçe cevap (TT). Dört ayrı durumu içeren metin ve listeler bir ders saati içinde öğrencilere rastgele dağıtılmış ve cevaplama sonrasında deneklerin kullandığı süre de kâğıtlarına kaydedilmiştir. Deneklerden alınan cevaplar da dört açıdan incelenmiştir. Bunlar, metindeki iki kavramla ilgili olarak günlük yaşamdan verilen örnek sayısı, listedeki

kelimelerden çıkarılan çağrışım sayısı, kavramları anlama derecesi, cevap süresidir. Araştırmaya sonucunda örnek sayısı çağrışım sayısı ve anlama derecesi itibariyle en yüksek ortalama değer Türkçe cevap (TT) grubunda yer aldığını ortaya koymuştur. Ayrıca İngilizce cevap (IT) grubunda ortalama cevaplama süresi de en düşük çıkmıştır (Cingi, 1997).

Bu bulguyu destekleyen bir diğer çalışma ise Aydın, Bilgen, Çıkrıkçı, Ergenç, Müftüoğlu ve Yücel (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yabancı dille yapılan üniversite eğitiminin, öğrencilerin anadili becerileri üzerindeki etkisini irdelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışma, İngilizce eğitim gören Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin İktisadi ve İdari İlimler Fakültesi öğrencileri ile Türkçe eğitim gören Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma, her iki üniversitenin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerince yazılan metinlerin değerlendirilmesini içermektedir. Deneklerden iki metin yazmaları istenmiştir: Birinci metinde öğrenciler o yıl içinde okulda gördükleri derslerden herhangi birinde ilgilerini çeken bir konuyu özetlemişler, ikinci metinde ise, üniversite sınavının kendi yaşamlarını nasıl değiştirdiğini anlatmışlardır. Birinci metin, öğrencinin eğitim alanındaki görece teknik içerikli dil kullanımını, ikincisi ise öğrencinin bireysel yaşamına ilişkin, “günlük” olarak nitelendirilebilecek dil becerisini ortaya koyması amacıyla seçilmiştir. Değerlendirmede kullanılan sayısal ve öznel ölçütler kullanılmıştır. Öznel ölçütler dil uzmanlarınca kağıtların değerlendirilmesi sayısal değişkenler ise; deneklerin yazdıkları tümce sayıları, metinlerde anlam bozukluk ve bulanıklığı, tümceler arası bağlantısızlık, tekil/çoğul ve özne/yüklem uyumsuzluklarına yol açan hataların sayısı, “mi”, “de” ve “ki” eklerinin doğru ve yanlış yazım sayılarıdır. Başta tarafsız uzmanların değerlendirmeleri olmak üzere, Nesnel Yazım Ölçütü dışındaki tüm göstergeler, birinci sınıftan üçüncü sınıfa gidildiğinde ODTÜ öğrencileri için düşmekte, AÜ öğrencileri içinse yükselmektedir. Kullanılan ölçütlerin biri dışında tümü, üniversite eğitimlerini yabancı dille yapan ODTÜ öğrencilerinin anadili becerilerinde azalma, Türkçe eğitim gören AÜ öğrencilerinininkinde ise yükselme göstermiştir.

Sav, Yeğen, Fak ve İskit (2003) tarafından yürütülen çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. İngilizce tıp eğitimine bakış açılarının değerlendirilmesi amacıyla, Marmara Üniversitesi öğretim elemanlarına (öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri) bir anket gönderilmiş, klinik öncesi dönemdeki öğrencilerle bir atölye çalışması düzenlenmiş 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle de bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ankete yanıt veren (% 81,2) öğretim elemanlarının %71,6'sı teorik dersleri İngilizce anlattıklarını belirtirlerken, klinik uygulamalarda İngilizce kullananların sadece %11,4 olduğu anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu dersin sonunda Türkçe özet yapma gereksinimi duyduklarını ve bunun çoğu kez öğrencilerin isteği doğrultusunda olduğunu belirtmişlerdir (hemen her zaman %31,0, zaman zaman %32,2). Öğretim üyelerinin yalnızca %39,7'si İngilizce ders anlatmaktan memnundur. Ankete yanıt veren öğretim elemanlarının %26,3'ü İngilizce ders anlatmanın öğrencilerin eğitimine olumlu katkısı olduğunu düşünmekteyken, %22,1'i kararsız kalmıştır. İngilizce ders anlatmanın öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini düşünenler %67,5'dir. Ayrıca, İngilizce tıp eğitiminin öğrenci-hasta iletişimini olumsuz yönde etkilediğini düşünen öğretim elemanları %59,5 dur.

Öğretim elemanlarından %54,2'si eğitim dilinin İngilizce olmasının öğrencilerin güncel tıbbi izlemelerinde olumlu katkısı olduğunu düşünmekteyken, %16,3'ü bu konuda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının yarısı (%51,8) fakülte tercihinde İngilizce eğitimin olumlu rolü olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanlarının yazdıkları kişisel görüşlerinde ise şu ifadeler dikkat çekmektedir: (1) tıp eğitimi süresince yabancı dil eğitimi konusunda öğrencilere olanak sağlanmasının öğrenci kalitesini yükselteceği, ancak meslek öğretiminin İngilizce olmaması gerektiği, ; (2) İngilizce ders anlatımı sırasında deneyim aktarma, tartışma noktalarında dil engeliyle karşılaşıldığı (3) özellikle interaktif eğitimin gerçekten etkin olabilmesi için anadilde yapılması gerektiği; (4) öğrencilerin fakülte tercihlerinde eğitimin İngilizce olmasının önemli yer tutmasına rağmen fakülteye başladıktan sonra bu düşüncelerinin değiştiği ve Türkçe ders anlatılmasını istedikleri; (5) öğrencilerin İngilizce dersleri izlemekte yetersiz oldukları belirtilmiştir.

#### 4.4.5. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları belirlenmiş daha sonra bu puanlar karşılaştırılarak elde edilen bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

##### 4.4.5.1. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

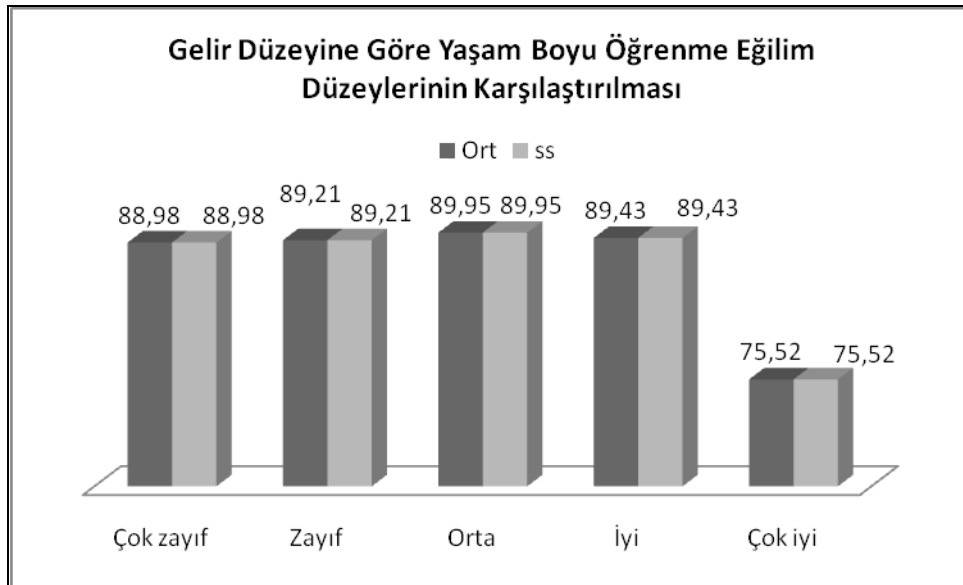
Tablo 4.18.'de üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 4.18. Gelir Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	N	$\bar{X}$	ss
Çok zayıf	85	88,98	88,98
Zayıf	163	89,21	89,21
Orta	672	89,95	89,95
İyi	557	89,43	89,43
Çok iyi	68	75,52	75,52
Toplam	1545	89,07	89,07

Tablo 4.18. incelendiğinde aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ait puan ortalamalarının aylık gelir düzeyi çok zayıf olanların ( $\bar{X}$  =88,98), zayıf olanların ( $\bar{X}$  =89,21), orta olanların ( $\bar{X}$  =89,95), iyi olanların ( $\bar{X}$  =89,43), çok iyi olanların ( $\bar{X}$  =75,52) olduğu görülmektedir. Bu durum grafik 9'da da gösterilmiştir.





Tablo

**4.19. Gelir Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	11424,710	5	2856,178	12,614	,000
Gruplar İçi	337830,301	1542	226,428		
Toplam	349255,011	1545			

p<0,05

Tablo 4.19.'da öğrencilerin aylık gelir düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=12,61, p<0,05) ilişkin ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.20. Gelir Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıkları Gösteren Scheffe Testi Sonuçları**

(I) Gelir	(J) Gelir	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p
Çok zayıf	Zayıf	-,23156	2,25256	1,00
	Orta	-,97226	1,98358	,993

	İyi	-,45214	2,00015	1,00
	Çok iyi	13,45870(*)	2,72614	,000
Zayıf	Çok zayıf	,23156	2,25256	1,00
	Orta	-,74070	1,34923	,990
	İyi	-,22058	1,37347	1,00
	Çok iyi	13,69026(*)	2,30601	,000
Orta	Çok zayıf	,97226	1,98358	,993
	Zayıf	,74070	1,34923	,990
	İyi	,52013	,86430	,985
	Çok iyi	14,43097(*)	2,04408	,000
İyi	Çok zayıf	,45214	2,00015	1,00
	Zayıf	,22058	1,37347	1,00
	Orta	-,52013	,86430	,985
	Çok iyi	13,91084(*)	2,06016	,000
Çok iyi	Çok zayıf	-13,45870(*)	2,72614	,000
	Zayıf	-13,69026(*)	2,30601	,000
	Orta	-14,43097(*)	2,04408	,000
	İyi	-13,91084(*)	2,06016	,000

p<0,05

Gelir	N			alpha = .05
	1	2	1	
Çok iyi	68	75,52		
İyi	557		88,98	
Çok zayıf	85		89,21	
Zayıf	163		89,43	
Orta	672		89,95	
P.		1,000	,993	

Öğrencilerin gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre aylık gelir düzeyi çok iyi olanların ( $\bar{X}=75,52$ ) yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğine ilişkin ortalama puanları ile çok zayıf olanların ( $\bar{X}=89,21$ ), zayıf olanların ( $\bar{X}=89,43$ ), orta olanların ( $\bar{X}=89,95$ ) ve iyi olanların ( $\bar{X}=88,98$ ) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

#### 4.4.5.2. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum

Üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde aylık gelirini orta düzey olarak gören

öğrencilerin en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=130,39$ ) sahip olduğu aylık gelir düzeyini çok iyi gören öğrencilerin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme özelliğine sahip öğrencilerin ne maddi kaygılardan tamamen uzak olduğunu ne de sadece maddi kaygılarla hareket eden bir grup olmadığını göstermektedir. Ülkemizde üniversitede okuyan gençlerin daha çok alt orta ya da üst orta grup ailelere mensup öğrenciler oluşturmaktadır. (YÖK, 2007: 125) Bu durum özel üniversiteler açısından incelendiğinde öğrencilerin gelir düzeyinin orta-üst ya da üst düzey gelir grubuna ait olduğu bilinmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu yapılan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Kuştepe ve Gülcan (2002) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi öğrencileriyle yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı orta gelir düzeyindeki ailelerden gelmektedir. Ailelerin, %41.9'luk bir kısmı 300-600 bin TL, % 37'si 600- 1 200 bin TL gelire sahiptir. Ancak öğrencilerin %16.5'lik gibi büyük bir kısmı ise ailelerinin aylık 100-300 bin TL geliri olduğunu belirtmektedirler. Üst düzey gelir seviyesine sahip ailelerden gelen öğrencilerin oranı ise % 4.6'dır.

Gavcar, Ülkü, Ekmekçi (2001) tarafından yapılan araştırmada ise Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin üniversite başarıları üzerine ailenin gelir durumunun etkisi olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyi ile yaşam boyu öğrenme ilişkisi pek çok açıdan incelenmelidir. Ülkemizde üniversite eğitiminin amacı, öğrenciler tarafından "kültür/bilgi birikimini artırmak" ve "toplumda daha prestijli/avantajlı bir konumda olmak" yönünde tanımlanmaktadır (Kuştepe, Gülcan, 2002) Yani bir anlamda iyi bir meslek edinmek için neredeyse en önemli yol olarak görülmektedir. Bu araştırmada da aylık gelir düzeyini "çok iyi" olarak belirten öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği puan ortalamalarının diğer gruplardan daha düşük bulunmuştur. Bu durum yaşam boyu öğrenme özelliklerini gösteren öğrencilerin bu özelliklerini daha çok mesleki gelişim ve kariyer amaçlı (maddi kazanç, statü elde etme ve saygınlık vb) işe koştukları için geliştirdikleri biçiminde de yorumlanabilir.

#### 4.4.6. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrencilerin akademik başarı algılarına göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrencilerin başarı algısına göre yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları belirlenmiş daha sonra bu puanlar karşılaştırılarak elde edilen bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

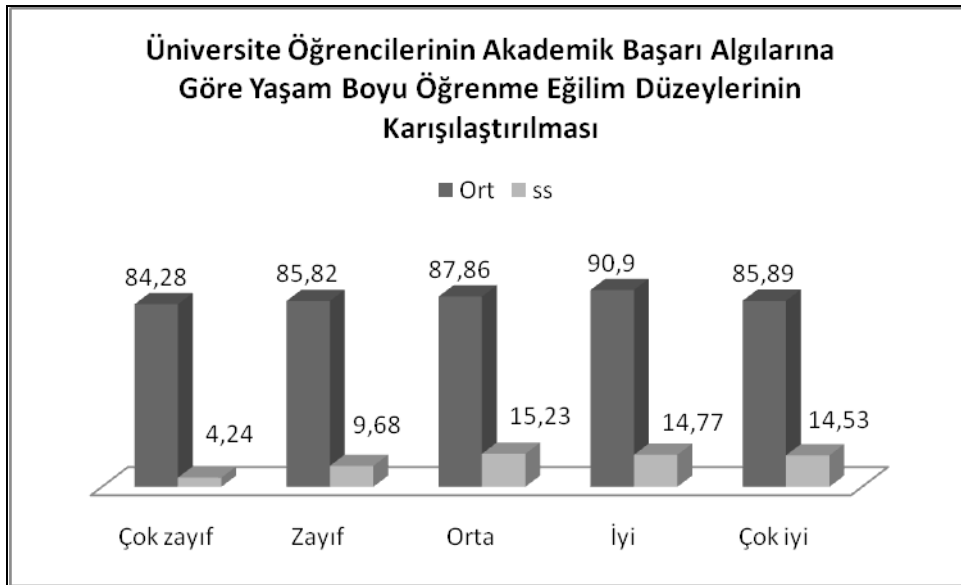
##### 4.4.6.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.21.'de üniversite öğrencilerinin başarı algılarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 4.21. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar**

	N	$\bar{X}$	ss
Çok zayıf	34	84,28	4,24
Zayıf	97	85,82	9,68
Orta	437	87,86	15,23
İyi	788	90,90	14,77
Çok iyi	189	85,89	14,53
Toplam	1545	89,07	18,79

Tablo 4.20 incelendiğinde bugüne kadar gösterdikleri akademik başarı algılarına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait puan ortalamalarının başarı algısı çok zayıf olanların ( $\bar{X}=84,28$ ), başarı algısı zayıf olanların ( $\bar{X}=85,82$ ), başarı algısı orta olanların ( $\bar{X}=87,86$ ), başarı algısı iyi olanların ( $\bar{X}=90,90$ ), başarı algısı çok iyi olanların ( $\bar{X}=85,89$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgular grafik 10'da da gösterilmiştir.



**Tablo 4.22. Öğrencilerin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6425,054	5	1285,011	5,566	,000
Gruplar İçi	346772,328	1543	230,874		
Toplam	353197,382	1545			

p<0,05

Tablo 4.21’de öğrencilerin başarı algılarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=5,56 p<0,05) ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.23. Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklar**

(I) Gelir	(J) Gelir	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p
Çok zayıf	Zayıf	-,07716	4,15697	1,000
	Orta	-2,11270	3,86760	,990
	İyi	-5,15102	3,83705	,772
	Çok iyi	-,14247	3,95870	1,000
Zayıf	Çok zayıf	,07716	4,15697	1,000
	Orta	-2,03554	1,83812	,874
	İyi	-5,07385	1,77295	,085
	Çok iyi	-,06531	2,02278	1,000
Orta	Çok zayıf	2,11270	3,86760	,990
	Zayıf	2,03554	1,83812	,874
	İyi	-3,03831(*)	,90627	,024
	Çok iyi	1,97023	1,33027	,700
İyi	Çok zayıf	5,15102	3,83705	,772
	Zayıf	5,07385	1,77295	,085
	Orta	3,03831(*)	,90627	,024
	Çok iyi	5,00854(*)	1,23866	,003
Çok iyi	Çok zayıf	,14247	3,95870	1,000
	Zayıf	,06531	2,02278	1,000
	Orta	-1,97023	1,33027	,700
	İyi	-5,00854(*)	1,23866	,003

p<0,05

Akademik	N	alpha = .05
	1	1
Çok zayıf	34	85,75
Orta	437	85,82
Zayıf	97	85,89
Çok iyi	189	87,86
İyi	788	90,90
p.		,489

Öğrencilerin başarı algılarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, başarı algısı iyi olan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =90,90) yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanlarının; çok zayıf olanların ( $\bar{X}$  =85,75), zayıf olanların ( $\bar{X}$  =85,89), orta olanların ( $\bar{X}$  =85,82) ve çok iyi olanların ( $\bar{X}$  =87,86) ortalama puanlarından anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05).

#### 4.4.6.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum

Üniversite öğrencilerinin kendilerini bugüne kadar gösterdikleri akademik başarı açısından algılarına göre yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, kendisini akademik başarı olarak “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenme becerisi, çalışma stratejileri gibi akademik başarıyı olumlu etkileyen özelliklere sahip olmalarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili özelliklere de sahip olabileceğini göstermektedir. Ancak kendisini akademik başarı açısından “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeği ortalama puanları olması beklenen en yüksek yaşam boyu öğrenme ölçek puanından oldukça uzaktır. Bu durum yaşam boyu öğrenme becerisinin akademik başarı ile ilişkili ancak ondan daha kapsamlı bir takım özellikler içerdiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede gerekli olan “öğrenmeyi öğrenme” becerilerine sahip olsalar bile yaşam boyu sürekli öğrenme hevesi (sebat) ve motivasyonu açısından yetersiz olabileceğini göstermektedir. Bu özellikler ise okul yaşamı yani bir anlamda örgün eğitim sonrasında devamlılık göstermesi istenen “öğrenmeye yönelimli birey”in duyuşsal yönüyle ilişkilidir. Kişinin öz yönelimli öğrenme isteğine sahip, öğrenme faaliyetlerine katılmaya açık olması ise yaşam boyu öğrenmede önemli bir özelliktir.

Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler kendi öğrenme sürecini etkin biçimde yönlendirebilmektedir. Ancak burada önemli olan akademik başarı olarak “zayıf” ve “çok zayıf” olduğunu algılayan öğrencilerle ilgili yeterli düzenlemelerin yapılması ihtiyacıdır. “Yükseköğretim kurumlarında, sınırlı kaynaklardan yararlanarak hazırlanan ders notlarına ya da öğrenciye not tutturularak bellettirilme esasına dayanan bir öğretim yöntemi oldukça yaygındır. Derslerinde yeni öğretim teknolojilerinden yararlanan öğretim üyelerinin de genelde bu teknolojinin olanaklarından yeterli düzeyde yararlanmadıkları görülmektedir. Bu durum, üniversitelerde “ne öğreteceğiz” sorusunun, “nasıl öğreteceğiz” sorusunun önüne geçmesiyle yakından ilişkilidir. “Nasıl öğreteceğiz” sorusuna önem verilmedikçe, yeni teknolojilerin doğru kullanımı

gerçekleştirilemediği gibi, bu teknolojilerin öğretim kalitesine yapabilecekleri katkılardan da yeterince yararlanılamaz” (YÖK, 2007: 189).

“Neyin öğretileceği” sorusunun yanı sıra, “nasıl öğretileceği” sorusuna da önem vermeye başlanınca, öğreten-öğrenen ilişkisinin kurulmasında, teknolojinin en iyi nasıl kullanılacağı da düşünölmeye başlanmış olur. Ancak, esas olan herhangi bir teknolojik ortamın çarpıcı ya da üstün nitelikleri değil, bu ortam yoluyla aktarılan eğitsel içeriğin kalitesidir. Bu kalitenin artırılması için de öğrenme kaynaklarının ve faaliyetlerinin tasarımı gerekli hale gelir” (YÖK, 2007: 189).

Etkin öğrenmenin akademik başarı ile ilişkili olduğuna ilişkin bulgular vardır. Araştırmalar ders çalışma alışkanlıklarına sahip, bilişsel ve bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek başarıya sahip olduğunu göstermektedir (Dart & Clarke, 1991; Pintrich & Johnson, 1990; Nist, 1991; Volet, 1991; Westman & Lewandowski, 1991, akt. Harpe ve Radloff,2000).

Ekinci (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre de öğrencilerin başarı düzeyleri onların öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkileyen bir değişkendir. Öğrencilerin başarı düzeyi puanları yükseldikçe derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları da yükselmektedir. Bu araştırmada da benzer bir bulgu elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin olumlu akademik algısına sahip olmalarının yaşam boyu öğrenme özelliklerini etkilediğini ve öğrenme eğilimlerini etkilediğini söyleyebiliriz.

#### **4.4.7 Üniversite Öğrencilerinin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrencilerin lisansüstü çalışma yapma istekleriyle karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrencilerin lisansüstü çalışma yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları belirlenmiş daha sonra bu puanlar karşılaştırılarak bulgular ve yoruma yer verilmiştir.



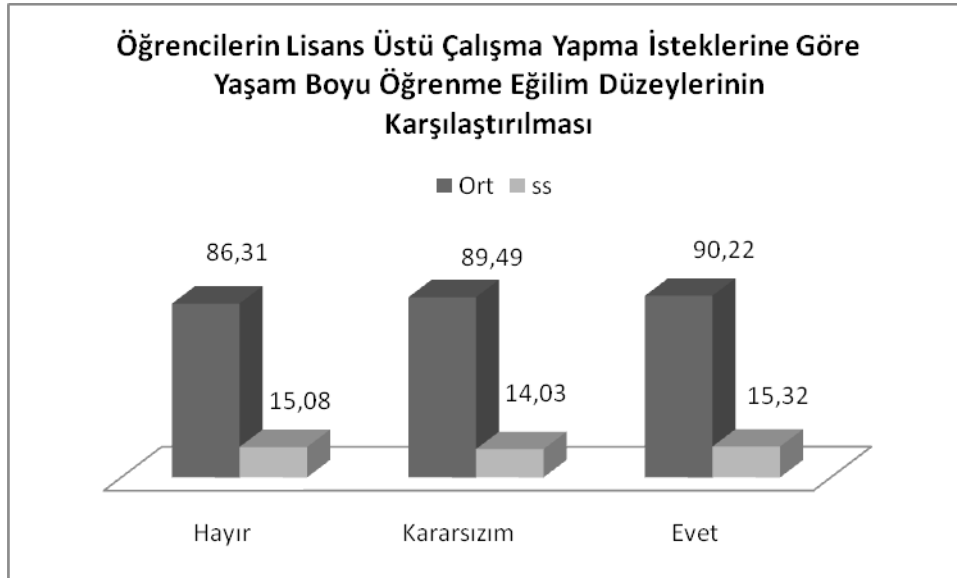
#### 4.4.7.1 Öğrencilerin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.24.' de üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma yapma istekleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 4.24. Öğrencilerin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Lisansüstü			
Çalışma Yapmak			
İstiyor Musunuz?	N	$\bar{X}$	ss
Hayır	293	86,31	15,08
Kararsızım	332	89,49	14,03
Evet	920	90,22	15,32
Toplam	1545	89,09	15,29

Tablo 4.24.'de lisansüstü çalışma yapma isteklerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ait puan ortalamaları incelendiğinde lisans üstü çalışma yapmak istemeyenlerin ( $\bar{X}=86,31$ ), lisans üstü çalışma konusunda kararsızların ( $\bar{X}=89,49$ ), lisans üstü çalışma yapmak isteyenlerin ( $\bar{X}=90,22$ ) olduğu görülmektedir. Lisans üstü çalışma yapmak isteyenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha fazladır. Bu durum grafik 11'de de gösterilmiştir.



**Tablo 4.25. Lisansüstü Çalışma Yapma İsteklerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Kaynağı	Varyansın		Kareler		
	Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6184,911	5	1546,228	6,69	,000
Gruplar İçi	347012,471	1542	230,880		
Toplam	353197,382	1545			

$p < 0,05$

Tablo 4.25.'de öğrencilerin lisansüstü çalışma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ( $F=6,69$ ,  $p < 0,05$ ) ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.26. Lisansüstü Çalışma İsteklerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklar**

		Ortalama		
(I) YL	(J) YL	Farklılık (I-J)	St Hata	p
Hayır	Kararsızım	-2,15316	1,22	,18
	Evet	-3,91161(*)	1,03	,00
Kararsızım	Hayır	2,15316	1,22	,18
	Evet	-1,75845	,97	,16
Evet	Hayır	3,91161(*)	1,03	,00
	Kararsızım	1,75845	,97104	,166

p<0,05

YL	N		alpha = .05
	1	2	1
Hayır	283	86,31	
Kararsızım	340	88,46	88,46
Evet	889		90,22
p.		,139	,269

Öğrencilerin lisansüstü çalışma yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrenciler ( $\bar{X}$  =90,22) ile, lisansüstü çalışma yapmak istemeyenlerin ( $\bar{X}$  =86,31) ve kararsızların ( $\bar{X}$  =88,46) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır ( $p<0,05$ ) ve bu fark lisans üstü çalışma yapmak isteyen öğrenciler lehinedir.

#### **4.4.7.2 Öğrencilerin Lisans Üstü Çalışma Yapma İstekleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum**

Lisans üstü çalışma yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ortalama puanları incelendiğinde lisans üstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanlarının lisans üstü çalışma yapmak istemeyenlerden ve kararsızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans üstü çalışma yapma isteğine sahip öğrencilerin araştırmaya, öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu düşünülmektedir. Lisans üstü eğitim bir meslek edinmenin ötesinde özellikle kişisel gelişim amaçlı yürütülmekte ve tamamen bireysel tercihlere göre gerçekleştirilmektedir. “Bireyin hangi düzeyde ne kadar bilgi-beceri-tutum ve davranışlara sahip olması gerekliliği, piyasa tarafından belirlenmekte, bu belirleme aşamasında kariyer kavramı, kariyer olgusunun işletmelerde sistemli bir biçimde ele alınmasıyla birlikte de kariyer rehberliği sistemleri ortaya çıkmaktadır. Kariyer rehberliği sistemlerinin en önemli amaçlarından birisi kariyer amaçlı faaliyetlerin bir bütün olarak ele alınmasıdır. Kariyerde durum tespiti, varılmak istenen hedef ve hedefe ulaşmanın yolları kariyer rehberliğinin konusunu oluştururken, hedefe ulaşmak için eyleme geçmek yaşam boyu öğrenmenin kapsamındadır” (Aksoy, 2008:8).

#### **4.4.8 Üniversite Öğrencilerinin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinden elde edilen puanlarının öğrencilerin gelecekteki iş başarısına ilişkin inanç düzeyleriyle karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrencilerin gelecekteki iş başarısına ilişkin inanç düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları betimsel puanları belirlenmiş daha sonra bu puanlar karşılaştırılarak bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

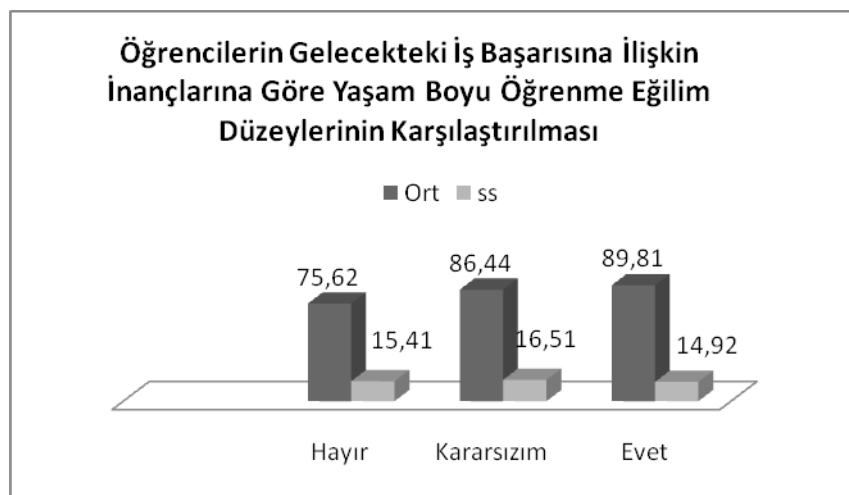
#### 4.4.8.1 Üniversite Öğrencilerinin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.27’de üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarısına ilişkin inanç düzeyleriyle yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 4.27. Öğrencilerin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Gelecekteki İş Yaşamında Başarılı			
Olacağına Olan İnanç	N	$\bar{X}$	SS
Hayır	47	75,62	15,41
Kararsızım	152	86,44	16,51
Evet	1346	89,81	14,92
Toplam	1545	89,09	15,28

Tablo 4.27’de gelecekteki iş başarısına ilişkin inançlarına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ait puan ortalamaları incelendiğinde hayır diyenlerin ( $\bar{X}=75,62$ ), kararsızların ( $\bar{X}=86,44$ ), evet diyenlerin ( $\bar{X}=89,81$ ) olduğu görülmektedir. Bu durum grafik 12’de gösterilmiştir.



**Tablo 4.28. Öğrencilerin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7599,320	5	3799,660	16,59	,000
Gruplar İçi	345808,591	1540	229,012		
Toplam	353407,911	1545			

p<0,05

Tablo 4.28’de öğrencilerin gelecekteki iş başarısına ilişkin inançlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=16,59, p<0,05) ilişkin ortalama puanları 0,5 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.29. Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonucunda Elde Edilen Ortalama Farklılıklar**

(I) IB	(J) IB	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p
Hayır	Kararsızım	-10,41864(*)	3,03044	,003
	Evet	-14,19171(*)	2,84118	,000
Kararsızım	Hayır	10,41864(*)	3,03044	,003
	Evet	-3,77308(*)	1,20911	,008
Evet	Hayır	14,19171(*)	2,84118	,000
	Kararsızım	3,77308(*)	1,20911	,008

p<0,05

IB	N			alpha = .05
	1	2	1	
Hayır	29	75,62		
Kararsızım	178		86,03	

Evet	1306	89,81
p.	1,000	,320

Öğrencilerin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, gelecekte iş yaşamında başarılı olacaklarına inanmayanların ( $\bar{X}=75,62$ ) yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları ile, inanların ( $\bar{X}=89,81$ ) ve kararsızların ( $\bar{X}=86,03$ ) ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

#### **4.4.8.2 Üniversite Öğrencilerinin Gelecekteki İş Başarısına İlişkin İnançları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Yorum**

Üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarısına ilişkin inançlarına göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri incelendiğinde iş yaşamında başarılı olacağını düşünen öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=89,81$ ) sahip olduğu görülmektedir. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olamayacağını düşünen öğrenciler ile iş yaşamındaki başarısına ilişkin kararsız olanların daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin iş yaşamına kendilerini hazır hissetmeleri, iş yaşamında karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelebileceklerine ilişkin özyeterlik inançları ile ilgili olabilir.

Günümüzde bir mesleğe ilişkin temel bilgi ve beceriye sahip olmak o mesleğin sürdürülmesi için yeterli olmamaktadır. Bilim ve teknolojideki değişimler, küreselleşme, bilgi toplumuna dönüşüm nedeniyle bir mesleğin, işin nitelikli biçimde yerine getirilmesinde “günceli izleme ve öğrenme” zorunlu hale gelmiştir. Üniversite eğitimi sonrasında karşılaşacağı mesleki sorunların çözümünde mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri öğrenme potansiyeline sahip olan bireyler iş yaşamında da başarılı olabilmektedir. Mesleki bir kursun, seminer, konferans ya da diğer öğrenme kaynaklarının farkında olan bireyler iş yaşamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri nerede ve nasıl öğrenebileceklerini bilerek, sürekli gelişime açık, çalışan profilini oluşturmaktadır.

Üniversite eğitiminin bir meslek sahibi olmak, yaşamını devam ettirmek için yeterli olduğunu düşünen kişilerin üniversite eğitimini tamamladıktan sonra var olan bilgi ve becerilerine yenilerini ekleme, bilgi teknolojilerini mesleki gelişim amaçlı kullanmaya ilişkin yeterli çaba göstermedikleri düşünülmektedir. Ülkemizde üniversite eğitiminin sadece bir meslek sahibi olabilmek için bir gereklilik olarak değil, yaşam becerilerine dönük, kişisel gelişimi sağlayan, kültürel, sosyal farkındalık yaratabilen bir süreç olarak algılanması gerekmektedir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**



Bu bölümde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

### 1.1. Araştırma Sonuçları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur.
2. Araştırma kapsamında yer alan Marmara ve Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları arasında Marmara Üniversitesi lehine farklılık bulunmuştur.
3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri aldıkları üniversite eğitimi süresince değişmemektedir.
4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.
5. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları fakültelere göre farklılık göstermektedir. En yüksek yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük puan ortalamasına sahip fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur. Diğer fakültelerin (mühendislik, eğitim, tıp/eczacılık, fen/edebiyat) yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur.
6. Üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur. En yüksek ölçek puan ortalamasına sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahip iken, en düşük ölçek puan ortalaması eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahiptir.

7. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamaları diğer dillerden (İngilizce, Fransızca, Almanca) daha yüksek bulunmuştur.
8. Üniversite öğrencilerinin gelir düzeyine göre yaşam boyu öğrenme ölçek puanları değişmektedir. Buna göre gelir düzeyi “orta” olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamaları en yüksektir. Gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur. Gelir düzeyi “çok zayıf”, “zayıf” ve “iyi” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları birbirine yakındır.
9. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre yaşam boyu öğrenme ölçek puanları farklılık göstermektedir. Buna göre akademik başarı olarak kendisini “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.
10. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme ölçek puanları değişmektedir. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.
11. Üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançları ile yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlar değişim göstermektedir. Gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek puana sahip bulunmuştur.

Öz olarak sıralanan araştırma bulguları ışığında ülkemizde yükseköğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenme paradigmasının daha etkin hale getirilmesi gerektiği ve öğrenme-öğretme süreçlerinin de bu bulgular ışında düzenlenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Üniversitelere devam eden öğrencilerin “öğrenme hevesi”ne yeterince

sahip olamadığı düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme öğrenme hevesi olmadan gerçekleşemez. Öğrenme hevesi ve bu doğrultuda performans gösterme sadece bireylerin kişisel özellikleriyle ilgili olarak düşünülmemelidir. Öğrencilere sunulan öğrenme ortamları, akademik atmosfer ve geçmiş öğrenme yaşantıları bu hevesin ortaya çıkmasında ya da yönlendirilmesinde azımsanmayacak öneme sahiptir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversite öğrenimleri süresince sürekli öğrenme durumlarında gözle görünür farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Bu durum ülkemizdeki akademik anlayışın nasıl şekillenmekte olduğunu da düşündürmektedir. Üniversiteler bilgi aktarılan değil bilgi üretilen, uygulamaya dönük, pragmatik kurumlar olmalıdır. Ancak ülkemizde üniversiteler neredeyse sadece ekonomik bir kaynak olarak algılanmakta yeterince yatırım yapılmadan işlevsel olması beklenmektedir. Öğrencilerin gerçekten toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına dönük, üretici düşünceyi temele alan bir eğitim sürecinin içinde yer almadığı söylenebilir. Ülkemizin tatmin edici bir yüksek öğretim felsefesi olmadığı araştırma bulguları ile desteklenen pratikteki bu durum ile ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçları bu anlayışın da bir sonucu olarak düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirmelerinde belli başlı faktörlerin halen geçerli olduğunu göstermektedir. Bu durum ülkemizde üniversite eğitiminin de felsefesini göstermesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçları yorumlanırken bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin öğrencilerin gelir düzeyi öğrenmeye ilişkin performanslarını, motivasyonlarını etkilemekte ve öğrenme sürecine etkin katılımın halen yüksek gelir, sosyal statü elde etme gibi faktörlere göre şekillendiğini işaret etmektedir. Bu sonuçla benzer biçimde kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması toplumsal cinsiyet algılarıyla birlikte düşünülmelidir. Günümüzde de yükseköğretim ve bu basamakta elde edilen başarı kadınların toplum yaşamında olumlu katkılar getirmektedir. Bu durum da kız öğrencilerin sürekli öğrenme ve kendini ilerletme motivasyonunu açıklamaktadır.

## **5.2. Öneriler**

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenme yaşantılarının geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara dönük öneriler sunulmuştur.

### 5.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum ilköğretimden üniversiteye tüm eğitim-öğretim kurumlarının eğitim programlarının yapılandırılmasında yeni düzenlemeler yapılması gerektiğini işaret etmektedir. Milli eğitimin uzak hedefleri arasında “yaşam boyu öğrenen vatandaş” mutlaka özelliği yer almalıdır. Yaşam boyu öğrenme eğitim sistemini etkileyen bir eğitim felsefesi olarak ele alındığında “bilgi” ve “bilgili” olabilme kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. “Bilgiye ve bilginin gücüne inanma” değerini benimsemiş bir toplum bilgili insana da değer verecektir. Günümüzde toplumsal olarak yaşanan en büyük sorun bilimin yol göstericiliğinden uzaklaşmadır. Bilim; bilgi ve bu bilgiye sahip bilim insanları tarafından üretilir ve aktarılır. Bilimsellikten uzaklaşma sonucunda içi boş söylemlere, sloganlara sorgulamadan inanan ve sadece kişisel çıkarlar doğrultusunda hareket eden, analitik düşüneyemeyen ve bu nedenle başkasının fikirlerini, değerlerini kolayca kabul eden insanların oluşturduğu kümeler çeşitli sebeplerle (hastalık, göç, savaş, ekonomik çöküş vb) kolayca dağılıbilir. Bu dağılımın işaretçileri eski ve yeni nesiller tarafından çözümsüzlüğüne inanılan (eğitim, sağlık, doğa alanındaki) toplumsal sorunlardır. Bu nedenle bilim, sanat, kültür “öğrenme” bir değer olarak toplum yaşamına yön vermeli ve eğitim bir bilim olarak izlenip değerlendirilmelidir. Böylece toplumum sosyal, siyasal yaşamda karşılaşılan sorunların çözümsüzlüğüne inanan ya da sorunların çözümünü bilim ve akıl dışı yöntemlerle arayan bireyler yerine konu ile ilgili (günümüz bilginleri, düşünürleri sayılabilecek) akademisyenlerin görüş ve önerilerine değer veren ve yaşama geçiren, bir anlamda “bilgi sahibine değer veren” bireylerden oluşabilecektir. Bilgiye sahip kişiler de kendi etki alanları ile sınırlı kalmayacak, toplumsal sistemin işleyişine yönelik olumlu etkiler yapabilecektir.

2. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yıllara göre farklılık göstermemektedir. Bu durum üniversite eğitiminin niteliği açısından düşündürücüdür. Üniversite, toplumsal yaşama yakın, öğrencilerin “tartışma” ve “bilgi paylaşımı” yapabileceği, bilgi ve değer üreten bir yapıda olmalıdır. Kurumsallaşma bu yapının oluşturulmasında önemli bir adımdır. Üniversite sadece bir bina ve

dersliklerden oluşmamaktadır. Bilim ve öğrenme süreci üniversitenin temelidir. Bu iki öğrenin bir üniversitede varlık gösterebilmesi akademik nitelik, liyakat ve demokratik katılım ile sağlanabilir. Üniversiteler herhangi bir ilin ekonomik kaynağı olmadan önce o ilin bilgi kaynağı olmalıdır. Bunun için evrensel ve toplumsal değerlerin birlikte yaşatıldığı, özünün farkında olan ve geleceği bu anlayışla bugünden planlayan, nitelikli öğretim yapan, kültür ve sanatın doğal iklim olarak varlık gösterdiği bir üniversite ortamı yaratılmalıdır. Bu üniversitenin odak noktası “bilim ve öğrenci” olmalıdır. Öğrencinin sisteme girip çıkan bir çıktı olduğu algısı yerine o sistemin paydaşı ve kurum içi-dışı devamı olduğu ve üniversite kazanımlarının bir anlamda yaşam boyu öğrenileceklerin bir belirleyicisi olduğu anlayışı kabul görmelidir.

3. Yaşam boyu öğrenme öğrencilerin tüm eğitim yaşamlarında geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Sadece üniversite eğitimi almış olmak bu özelliği kazanabilmek için yeterli olamamaktadır. Bu nedenle okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yaşam boyu öğrenme felsefesi temele alınmalı ve “öğrenmeyi öğrenme”. “öğrenme kaynaklarını etkili kullanma”, “öğrenme hedefi belirleme ve ulaşma”, “bilgiye ve kişisel gelişime değer verme” gibi özellikleri kazandıracak eğitim yaşantıları oluşturulmalıdır. Sözü edilen bu eğitim yaşantılarının slogan olmanın ötesinde milli eğitimin temel uygulamaları arasında yer alması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeni bir öğretim yöntemi olarak algılanmamalıdır. “Öğrenme”nin gerçekleştiği tüm eğitim ortamlarının felsefesi olarak benimsenmelidir.

4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özelliklerinin geliştirilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin sürekli öğrenme kaynaklarına (kütüphane, internet, e-okul uygulamaları, kurs ve seminerler vb) kolayca erişebileceği kampus içi ve dışı sistemler oluşturulmalı ve öğrencilerin bu kaynakları etkin biçimde kullanmaları sağlanmalıdır. Bu olanaklardan etkin biçimde yararlanılması için özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrencilere üniversite bilgi kaynaklarının kullanımına dönük oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır.

5. Üniversite eğitimi sadece bir meslek kazandırma amacını taşımamalı aynı zamanda “çağdaş, öğrenmeye ve gelişmeye açık” bireyler yetiştirmeye dönük eğitim vermelidir.

Bu amaçla öğretim teori ile birlikte uygulamaya dönük olmalı aynı zamanda geniş bir alt yapı oluşturacak zenginlikte gerçekleştirilmelidir. Dersler “öğrenen odaklı” olmalı ve bilginin tek taraflı aktarıldığı ve sınav için öğrenildiği sistemlerden uzaklaşılmalıdır. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu zamanda her meslek için gerekli olan en temel özellik “bilgiyi öğrenme ve kullanma” becerisidir. Tüm dersler bu beceriye dönük şekillendirilmeli, derslerin değerlendirmelerinde bu özellik ölçüt olarak alınmalıdır.

6. Üniversitede her öğrencinin kendini geliştirmek için alabileceği ders çeşitliliği yaratılmalı, farklı bölümlerden ders alma, kredi aktarma gibi öğrenme yaşamını zenginleştirecek fırsatlar yaratılmalıdır. Bunun için özellikle üniversitenin ilk yıllarında öğrenciyi geliştirecek temel bilgi ve beceriler bölüm farkı gözetilmeksizin kazandırılmalıdır. Bu beceriler araştırma yapma, okuma, kaynak kullanma, toplum çalışmaları ve kültür sanat projeleri gibi her alana temel oluşturacak özellikte olmalıdır.

7. Hem öğrenci hem öğretim elemanları için yurt içi ve yurt dışı üniversiteler arası hareketlilikler hızlandırılmalıdır. Bu amaçla ortak dersler ya da projeler geliştirilmeli öğrencilerin ve öğretim elemanlarının farklı ortamlardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaları kolaylaştırılmalıdır. Bu amaçla yurt dışı hareketlilik için ERASMUS, yurt içi hareketlilik için FARABİ programları daha fazla desteklenmeli ve yararlanıcı sayısı artırılmalıdır.

8. Üniversite ortamının yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirme niteliği kazanması için geliştirilmesi ve örgütlenmesi gerekir. Bu amaçla sosyal kültürel olanakların öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlendiği, sistemli biçimde öğrenci gelişimine dönük yaşayan kampus ortamları yaratılmalıdır. Üniversite aynı zamanda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaşam alanını oluşturmaktadır. Bu nedenle kampus içerisinde bulunan her birimin (kütüphane, yurt, yemekhane, sosyal merkezler, öğrenci klüpleri vb yaşam boyu öğrenme felsefesine uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

9. Öğrenci konseyleri üniversitelerin demokratik kültürü ve yönetim süreçleri içerisinde daha önemli hale getirilmelidir. Bu birimler kendilerini, öğrencileri temsil edecek, görüş ve isteklerini üniversite yönetimine iletecek, üniversite öğrencileri ile toplum arasındaki

ilişkileri düzenleyecek öğrenci kuruluşları olarak çalışmalıdır. Böylece üniversite öğrencilerinin başta öğrenme ihtiyaçları olmak üzere, kişisel gelişime dönük talepleri daha sağlıklı biçimde ele alınabilir.

10. Üniversite öğretim görevlilerinin de yaşam boyu öğrenme özelliğine sahip bireyler olmasına dikkat edilmelidir. Bu konuyla ilgili bazı ölçütler ya da yeterlikler belirlenmeli ve üniversite sistemiyle bütünleştirilmelidir. Ayrıca öğretim görevlilerinin de kendilerini sürekli geliştirebilmelerini sağlayacak bir yapı oluşturulmalıdır. Bu amaçla özellikle doktora sonrası çalışmalar için burslar ve projeler geliştirilmeli, öğretim elemanları yaşam boyu üretim için özendirilmelidir.

11. Üniversite öğrencilerinin, öğretim görevlilerinin ve akademik kadroyu destekleyen idari personelin yaşam boyu öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecek bilgi okuryazarlığı, teknoloji kullanımı, yabancı dil kullanımı gibi özellikleri geliştirmeye dönük önlemler alınmalıdır.

12. Üniversitelerde kariyer merkezleri oluşturulmalı ya da var olanlar daha etkin hale getirilmelidir. Kariyer, yaşam boyu öğrenmede önemli bir olgudur. Her öğrenci üniversite eğitimi süresince kariyerini belirleme, değiştirme ya da geliştirme amacıyla etkili danışmanlık ve bilgilendirme hizmeti alabilmelidir. Bu durum ülkemizin iş gücünün etkili kullanımı açısından da önem taşımaktadır.

13. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri daha etkili hale getirilmelidir. Bu merkezlerin birçok farklı alana dönük bilgi ve beceriyi kazandırmaya dönük olması, öğrencilere ücretsiz ya da makul ücretlerle hizmet vermesi sağlanmalıdır. Sadece toplumda genel olarak bilinen, talep gören ve maddi getirileri kesin olduğu için öncelik verilen kurslar (ALES, KPSS, KPDS vb) yanında üniversite paydaşlarına farklı bilgi ve beceriler kazandırabilecek nitelikte programlar, kurslar tasarlanmalı ve sunulmalıdır.

14. Dünyanın en iyi üniversiteleri en iyi kütüphanelere sahip olanlardır. Çünkü kütüphane sadece kitapların saklandığı, korunduğu yerler değildir. Kütüphaneler yaşayan, süreklilik gösteren kurumlardır. İnsanların farklı konu alanlarını tanıdığı,

bilginin paylaşıldığı, sanat ve kültür çalışmalarının tanıtıldığı merkezlerdir. Varlık amacı bilgi üretmek ve paylaşmak olan üniversitelerin de en önemli kaynağı kütüphanelerdir. Kütüphaneler üniversitenin bilgi üretme işlevinin yerine getirecek biçimde düzenlenmelidir. Özellikle üniversite öğrencilerinin “açık raf” sistemi ile istedikleri her türlü bilgi kaynağını inceleme, karşılaştırma ve farkında olması sağlanmalıdır. Üniversite kütüphaneleri yaşam boyu öğrenme merkezlerine dönüştürülmelidir. Üniversitenin en önemli parçası olması gereken kütüphaneler günceli takip eden, yayın sayısı ve sunum olanaklarıyla zengin, kısa ve uzun süreli öğrenme fırsatları sunan, sosyal ve kültürel paylaşım alanları olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme felsefesinin kurumsal bir gelenek olarak kabul edilme derecesi kütüphane zenginliği ile orantılıdır.

### **5.1.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının ülkemiz eğitim sistemi içindeki yeri eğitim felsefesi oluşturma açısından incelenebilir. Bu amaçla geçmişten günümüze eğitim felsefesi politikalarımız ile güncel yaşam boyu öğrenme politikalarımız karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
2. Farklı nitelikteki üniversite öğrencilerinin (ikinci öğretim, açık öğretim, yüksek lisans, doktora öğrencisi vb.) yaşam boyu öğrenme özellikleri araştırılabilir.
3. Üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının da yaşam boyu öğrenme düzeyleri belirlenebilir. Böylece öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırması beklenen öğretim elemanlarının da kişisel gelişim ihtiyaçları da belirlenebilir ve bunların giderilmesine dönük önlemler alınabilir.
4. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir. Böylece yaşam boyu öğrenme olgusunun ülkemize özgü özellikleri ve nitel bulguları ortaya konabilir.



5. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili okul öncesi, ilköğretim ve lise düzeyine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar yaşam boyu öğrenmenin süreklilik özelliğinin bir gereği olarak ülkemizde hangi düzeyde ne gibi düzenlemeler yapılacağını gösterebilir.

6. Yaşam boyu öğrenme özelliği ile farklı değişkenlerin (kariyer seçimi, mesleki ilerleme süreci, kıdem vb.) ilişkisi araştırılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Akaydın, M. (2003). "Türk Yükseköğretiminin Sorunları Nelerdir?" *Üniversite ve Toplum dergisi*, Cilt 3, Sayı 2.

- Akbaş, O., M. Özdemir S. (2002). “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> Erişim: 12.02.2007
- Akkoyunlu, B. (2008). “Bilgi Okuryazarlığı Ve Yaşam Boyu Öğrenme.” Information Literacy And Lifelong Learning. (Açılış Konuşması) International Educational Technology Conference (IECT) 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, C. C. (2007). “Yüksek öğretimde değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar” Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf> Erişim: 06.04.2007
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı.
- Altun, S., M. Erden. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Edu 7* (Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi) , Cilt:2, Sayı:1. Kasım
- Anonuevo, C.M., Ohsako, T. Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for The 21<sup>st</sup> Century*. Germany. UNESCO Institute For Education.
- Appleby, D. (2008). “The Covert Curriculum: Life Long Learning Skills.” [http://www.pscihi.org/pubs/articles/article\\_59.asp](http://www.pscihi.org/pubs/articles/article_59.asp) Erişim: 22. 06. 2008

- Arda, B. (2003). “ Üniversitenin Araştırma İşlevi ve Etik” *Cumhuriyet Üniversitesi. Tıp Fakültesi Dergisi* 25 (4), 2003 Özel Eki. Erişim tarihi: 09.06.2009  
<http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/479.pdf>
- Ata, N. (2006). Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon bilim dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Atay, C. (2001). “Hukuk öğretimi ve hukukçu eğitime bakış: sorunlar ve çözüm önerileri.” *Türkiye Barolar Birliği. Elektronik OrtamYayını.*  
<http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/cevdetatay.doc> Erişim tarihi: (24.06.2009)
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercih Değerlendirme Ölçeği Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Avrupa Komisyonu. What is LifeLong Learning?  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lill/life/what\\_islill\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lill/life/what_islill_en.html) Erişim: 19. 06. 2008
- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu 23-25 Mayıs, Eskişehir.  
[http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan\\_Aydin2.doc](http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin2.doc) Erişim: 01.07.2009
- Aydın, Ö., S.Bilgen, S. Çıkrıkçı, İ.Ergenç, G.Müftüoğlu, M.Yücel. (2004). “Yabancı Dille Yapılan Üniversite Eğitiminin Anadili Becerileri Üzerindeki Etkisi” *Bilim ve Ütopya Dergisi*, Mayıs. <http://www.eee.metu.edu.tr/~bilgen/Bilim-Utopya.pdf>  
Erişim: 10.06.2009

- Bağcı, Ş. E. (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Halk Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 61-82.  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1022.pdf> Erişim: 14. 06.2009
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA. Prentice Hall.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara. ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. Turgut, F. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara. ÖSYM Yayınları.
- Bembenutty, H., B. J. Zimmerman. (2003). The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chiago, 21-25 April. ERIC Document. ED 477 449 Erişim: 12. 03. 2009
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London. Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Bezanson, L. (2003). *Connecting Career Development and Lifelong Learning: A Background Paper on The Contribution of Career Development to a Productive Learning and Working Force*. The Working Connections Initiative The Pan-Canadian Symposium on Career Development, Lifelong-Learning and Workforce Development. [www.crccanada.org/symposium](http://www.crccanada.org/symposium) Erişim: 09.07.2009
- Bloom, B.S., Hastings,T. and Madaus, G. (1971). *Handbook Of Formative And Summative Evaluation Of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Budge, D. (2000). *Motivating Students for Lifelong Learning: What Works in Innovation in Education*. OECD Raporu. Alındığı kaynak: <http://electrade.gfi.fr/cgi-bin> Erişim: 10. 02. 2009
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çev. İ. Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul. Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçeri Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Boynak, F. (2004). “Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı Dersi Uygulaması”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* Jan.2004 Vol. 3 Iss. 1 Erişim: 14. 06. 2007
- Brahmi, A. F. (2007). “Medical Students’ Perceptions Of Lifelong Learning At Indiana University School Of Medicine.” Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University. School of Library and Information Science. USA.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students To Learn*. Second Edition. USA. Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers.
- Brinke, D. J. Ten; S., D. M. A.; Jochems, W. M. G. (2009) “*Self-Assessment in University Assessment of Prior Learning Procedures*”. *International Journal of Lifelong Education*, v28 n1 p107-122 Jan 2009.
- Canca, D. (2005). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı.

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

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

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>

(10.04. 2008).

Catts, R. (2004). "Lifelong Learning and Higher Education Reflections and Prospects".

<http://content.cqu.edu.au/FCWViewer/getFile.do?id=21549> Erişim: 10.05. 2008

Cingi, S. (1997). "Toplam Kalite Yönetimi Açısından Türk Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Dili Seçimi Sorunu." *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. Cilt 52. Sayı 1.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/480/5569.pdf> Erişim: 12.06.2009

Cobb, R. (2003). *The Relationship Between Self-regulated Learning Behaviours and Academic Performance in Web-Based Courses*. Virginia Polytechnic Institute and State University. Yayınlanmamış doktora tezi. Blacksburg, Virginia.

[http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03212003130332/unrestricted/srlonline\\_dis](http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03212003130332/unrestricted/srlonline_dis)

Erişim: 10. 07. 2008

Cornford, I. R. (Tarihi yok) "Cognitive and Metacognitive Strategies as a Basis for Effective Life Long Learning: How far we progressed?"

<http://www.aare.edu.au/04pap/cor04942.pdf> Erişim: 14.04.2008

Cresson C. J., G. J. Dean. (2000). "Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice." *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol.

9,87-98. [www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/](http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/) Erişim: 10. 03. 2009

Darwin, A., E. Palmer (2008). "Mentoring circles in higher education." *Higher Education Research & Development*, Vol. 28, No. 2. pp. 125-136.

Deakin Crick R., Broadfoot P. & Claxton G. (2004). "Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project", *Assessment in Education*, 11, 3.

Deakin, C. R. (2005). "Effective Life Long Learning Inventory". [www.beinglearnercenterd.co.uk](http://www.beinglearnercenterd.co.uk). Erişim: 21.07.2007

Deakin Crick, R. & Joldersma, C. (2006). "Habermas, Lifelong Learning and Citizenship", *Studies in Philosophy and Education*, s. 11217-006-9015-1.

Deakin Crick, R. (2007). "Learning to learn: The dynamic assessment of learning power." *Curriculum Journal*, 18,2,135-153.

Deakin Crick, R. (2008). "Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care?" *European Educational Research Journal*, 7,3,311-318.

Deakin Crick, R. & Yu, G. (2008). "The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI): Is it valid and reliable as an assessment tool?" *Educational Research*, 50,4, 387-402.

Deci, E. L. , R. M. Ryan. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4.

[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PI](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_DeciRyan_PI) Erişim: 08. 03. 2009

- Deci, E. L. , R. M. Ryan. (2000). “Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.” *American Psychologist*. Jan. Vol, 55. No. 1. s. 68-78  
[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf).  
 Erişim: 02.03.2009
- De La Harpe, B. , Radloff, A. (2000). 'Informed Teachers and Learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning', *Studies in Continuing Education*, 22:2, 169 - 182
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme” 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri kitabı, Kùltür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji.” *Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference (IETC 2009)*.6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Derrick, M. G. (2003). “Creating Enviroments conducive for Lifelong Learning.” *New Directions For Adult And Continuing Education*. Wiley Periodicals S. 100
- Devlet Planlama Teşkilatı. Özel İhtisas Komisyon Raporu. (2001).  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf> Erişim: 19.05.2007
- Duman, A. (2003). “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programına Kayıtlı Olan Öğrencilerin Gùdùsel Yönelimleri.” *Bilim Eğitim Toplum Dergisi*. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/589.pdf> Erişim: 27.06.2009



- Duman, A. (2004). “Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” ( Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencileri Örneği ) XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dunlap, J.C. (2005). “Changes in students’ use of lifelong learning skill during a problem-based learning project”, *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 18, Sayı. 1, s. 5-33.
- Edelman, S. (1997). Curiosity and Exploration.  
<http://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/explore.htm> Erişim: 01. 02. 2009
- Eggen, P. Kauchak. D. (2001). *Educational Psychology: Windows on classrooms*. 5. Basım. USA. Merill Prentice Hall.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.
- Elsen, G.M.F., Visser-Wijnveen, G.J., Van der Rijst, R.M., & Van Driel, J.H. (2009). How to strengthen the connection between research and teaching in undergraduate university education. *Higher Education Quarterly*, 63(1), 64-85.
- Eren, A. (2002). Fen, Sosyal Ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Ertürk, Selahattin. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.Yelkentepe Yayınları.

- Fischer, G. (1999). "Life Long Learning: Changing Mindsets".  
<http://13d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/icce99.pdf> Erişim: 19.05.2007
- Frijo, T. (2000) "Improving The Foundations For Lifelong Learning In Secondary Schools." <http://lifelonglearning.cqu.edu.au/2000/papers/frigo.htm> Erişim: 02.04.2007
- Fulcher, K. H. (2004). Towards Measuring Lifelong Learning: The Curiosity Index. James Madison University. Department of Graduate Psychology. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA.
- Gavcar, E., Ülkü, M., Ekmekçi S. (2001). "Üniversite Öğrencilerinin Başarıları Üzerinde Etki Eden Bazı Faktörlerin Araştırılması (Muğla Üniversitesi İİBF Örneği)" *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* Bahar 2001 Sayı 5. [http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/5\\_2.pdf](http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/5_2.pdf) Erişim: 09. 06. 2009
- Gardiner, H. P.; T.J. B. Kline. (2007). "Development of the Employee Lifelong Learning Scale. (ELLS)". *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 16, 2007, 63-72. <http://www.iup.edu/assets/0/347/349/4951/4977/10271/2F113C4C-FE6B-4792-8613-7412B56A00A5.pdf> Erişim: 26. 05. 2008
- Given, L. M. (2000). The Social Construction of the 'Mature Student' Identity: Effects And Implications For Academic Information Behaviours. Yayınlanmamış Doktora Teziç Faculty of Graduate Studies The University of Western Ontario, Canada.
- Göker, Aykut (2001). "Bilim ve Teknoloji Politikalarına Giriş İçin 'Enformasyon Toplumu' Üzerine Kavramsal Bir Yaklaşım Denemesi". *Mülkiye Dergisi*. Cilt 25. Sayı. 230.
- Gredler, M. E. (2001). Learning and Instruction. Theory Into Practice. 4. Basım. USA. Merrill Prentice Hall.

- Güriz, A. (2008). “Türkiye’de Hukuk Öğretimi”. Türkiye Barolar Birliği.  
<http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/adnanguriz.doc> Erişim:  
 24.06.2009
- Gürdal, O. (2000). “Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliği: Enformasyon Okuryazarlığı.”  
*Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. Sayı, 14/2 s. 176-187  
[http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?  
 action=6&type=6&target=contentShow&id=1223&node\\_id=147](http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&type=6&target=contentShow&id=1223&node_id=147) Erişim: 14.  
 06. 2009
- Hacıhafızoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Ve  
 Türkiye Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim  
 Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Hansen, D. T. (2000). “Dewey and the Contours of an Enviroment for Teaching and  
 Learning.” Annual Meeting of the American Educational Research Association.  
 New Orleans. ERIC Document ED 441 005 Erişim: 06. 03. 2009
- Hake, B. (2005). “AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin  
 Stratejik Bir Rol,” . 9-10 Aralık 2005. (Derleyenler: F. Sayılan-A.Yıldız) Ankara.  
 Pegema Yay.
- Harpe, B., & Radloff, A. (2000). “Informed teachers and learners: The importance of  
 assessing the characteristics needed for lifelong learning.” *Studies in Continuing  
 Education*, 22(2), 169-182.
- Haşlaman, T. (2005). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile  
 başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli. Yayınlan-  
 mamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Bil-  
gisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

- Hojat M, Nasca TJ, Erdmann JB, Frisby AJ, Veloski JJ, Gonnella JS. (2003). “Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. *Health Policy Newsletter*. 16(4): Article 4.
- Hoskins, B., U. Fredrikson. (2008). “Learning to Learn: What is it and can it be measured?” European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL) Report. Erişim: 24.03.2008  
<http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn>
- Jarvis, P. (Edit.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. USA: Routledge.
- Jenkins, A. (2004). Women, Lifelong Learning and Employment Report. Centre for the Economics of Education. U.K. London School of Economics and Political Science.
- Kang M. J. ve diğerleri (2006). The Hunger for Knowledge: Neural Correlates of Curiosity. The Southern California Innovation Project.  
<http://scip.usc.edu/assets/docs/neuro/Camerer.pdf> Erişim: 02.07.2009
- Kara, D., D. Kürüm. (2007). Sınıf  ğretmeni Adaylarının “Yaşamboyu  ğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  rneği) 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5–7 Eylül.
- Karasar, N. 2003. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Kirkpatrick. D., R. Mc Laughlan. (2000). “Flexible Lifelong Learning in Professional Education.” *Educational Technology & Society* 3 (1)

- Kıran, İ. (2008). Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitimi merkezi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kiley M., R. Cannon. (2000). “Leap into... Life Long Learning” Adelaide Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Kılavuzu.  
www.adelaide.edu.au/clpd/materia/leap/leapinto/LifelongLearning. Erişim: 07.05.2007
- Knapper, C., Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, London. Kogan Page.
- Knowles, S. M. (1972). Çev. Serap Ayhan. “Yaşam Boyu Eğitimde Bir Modele Doğru”. *ABECE Dergisi*. Yıl, 1994. Sayı: 28 Sayfa:37-38
- Köksal, A. (2002). “Yabancı dille öğretim: Türkiye’nin önündeki en büyük engel”. Dil, Kültür, Çağdaşlaşma Sempozyumu. Sözel bildiri. Hacettepe Üniversitesi, 7-8 Kasım 2002.
- Köymen, Ü. (2002). Sınıfta Demokrasi- Editör. Ali Şimşek. Eğitim Sen Yayınları.  
<http://e-utuphane.egitimsen.org.tr/index.php?sf=detay&main=&id=1605&sayfa=1>  
Erişim: 25.02.2008
- Kuştepelı, Y., Gülcan, Y. (2002). “Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi öğrenci profili: Yansımalar ve öneriler.” *Dokuz Eylül University Journal of Faculty of Business*, 3(2): 98-114.

- Lederman, E. (1998). *Maintaining Competence: Understanding How Professionals Learn*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada.
- Lavender, M. M. A (2005). *Comparison Of Academic Motivation Of Academically Prepared And Academically Unprepared Community College*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Educational Leadership and Policy Studies. Florida State University. USA.
- Lin, T., & Kinshuk (2005). Cognitive profiling in life-long learning. In C. Howard, J.V. Boettcher, L. Justice, K. Schenk, P.L. Rogers, G.A. Berg, *Encyclopedia of international computer-based learning* (pp. 245-255). Hershey, PA: Idea Group Inc. Retrieved 23 July,  
[http://infosys.massey.ac.nz/~kinshuk/papers/2005\\_encyclopedia\\_cognitive.pdf](http://infosys.massey.ac.nz/~kinshuk/papers/2005_encyclopedia_cognitive.pdf).
- Litman, J. (2005). "Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information." *Cognition & Emotion*, 19:6,793 -814
- Litzinger, T., J. Wise, S. Lee, T. Simpson, S. Joshi (2001). *Assessing Readiness for Lifelong Learning. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.  
<http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn>
- Loads, D. (2007). "Effective Learning Advisers' Perceptions of their role in supporting lifelong learning". *Teaching in Higher Education*. 12:2, s. 235-245
- Loewenstein, G. (1994). "The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation." *Psychological Bulletin* . Vol. 116, No. 1.75-98 Erişim: 28.02.2009

- Mahiroğlu, A. (2005). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme.” *Milli Eğitim Dergisi*, 33/167  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> Erişim: 10. 12. 2006
- Maslow. A. H. A (1943). “Theory of human motivation.” *Psychological Review*, 50, 370-396. [http://www.advancedhiring.com/docs/theory\\_of\\_human\\_motivation.pdf](http://www.advancedhiring.com/docs/theory_of_human_motivation.pdf)  
 Erişim: 26.02.2009
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006) . “Stratejik Plan Hazırlık Programı.”  
[http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb\\_stratejik\\_plan\\_hazirlik\\_programi.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf)  
 Erişim: 14. 05. 2007
- Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (2007). MESS Avrupa Birliği Eğitim Programları Kılavuzu. <http://www.mess.org.tr/ab/PDF/Ya>. Erişim: 24.03.2007
- McGivney, V. (2004). “Understanding Persistence In Adult Learning.” *The Journal of Open and Distance Learning*,19:1,33-46  
<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713440064> Erişim: 05. 02. 2009
- Miller, R. (2005). Essential Skillls and Lifelong Learning: Friend or Foe. *Literacies*. Fall 6, 31-33 <http://www.literacyjournal.ca/literacies/6-2005/pdf/millar.pdf>.  
 Erişim: 08.05.2007
- Montalvo, F. & Torres, R. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Mourtos, N. J. (2003). Defining, Teaching and assesing lifelong learning skills.  
<http://fie.engrng.pitt.edu/fie2003/papers/1367.pdf> Erişim: 17.05.2007
- Muis, K. R. (2007). “The role of epistemic beliefs in self-regulated learning.” *Educational Psychologist*, 42(3), 173–190

- Noone, S. M. (1994). *Mandatory Versus Voluntary Adult Learners: Implications For Trainers*. Oregon State University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA.
- Okçabol, R. (1996). *Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi*. İstanbul. Der Yayınları.
- Oğuz, A. (2004). **“Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları” *Milli Eğitim Dergisi*. Güz. Sayı, 164. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm>. Alındığı tarih: 10 Haziran 2009**
- Ozan, Ö. Y, Özarıslan (2009). Yüksek Öğretimde Kapasite Sorunu İçin Uzaktan Eğitim Yaklaşımı. XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. <http://ab.org.tr/ab09/bildiri/20.pdf> Erişim: 18. 09. 2008
- Özer, B. (1989). “Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesi'nin uygulamaları.” [www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/1989.T%C3%BCrkiye'de%20uzaktan](http://www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/1989.T%C3%BCrkiye'de%20uzaktan). Erişim tarihi: 10.05.2009
- Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü GSE Anabilimdalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Pilavcı, D. (2007). Bilgi Çağında Değişen Kariyer Anlayışı Ve Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Uygulama. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Petersen, R. Ellen Lavelle, A. J. Guarino. (2006).“The Relationship Between College Students’ Executive Functioning and Study Strategies” *Journal of College Reading and Learning*, 36 (2), Spring.



- Pintrich, P. R., D. Schunk (2002). *Motivation in Education*. Second Edition. USA. Merrill Prentice Hall.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, C. (2006). "Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi". A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 12 (30): 249-266.
- Polat, H., Odabaş, C. (2008). "Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı". *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* s. 596-606
- Puustinen M., L. Pulkkinen (2001). "Models of Self-regulated Learning: a review". *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 3, 2001. Erişim: 26. 02. 2009
- Reio, T. G. (1997). *Effects Of Curiosity On Socialization-Related Learning And Job Performance In Adults*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State University. USA.
- Royle, T. H. (1997). *Toward Learner Empowerment and Adult Self-Directed Learning in Distance Education*. Yayımlanmamış Master Tezi. Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, Canada.
- Sağlam, M., D. Kürüm. (2005). "Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi." *Milli Eğitim Dergisi*, 33/167. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm> Erişim: 10. 12. 2006

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu N. (2008). “Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması”. 14-16 Mayıs 2008 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu. Sözlü Bildiri. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/saracaloglu\\_](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/saracaloglu_)
- Sav, A. , Berrak Ç. Y. , Ali S. F., Serdar İ. (2003). “Tıp Eğitiminde Dil Tartışması.” *Üniversite-Toplum Dergisi*. Cilt 3, Sayı 2, S. 4 <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=129> Erişim: 14.05.2008
- Sayılan, F., Yıldız A. (Editör) (2005). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Schunk, H. D. (2005). “Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich.” *Educational Psychologist*. 40:2, 85 -94 <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653642>
- Schunk, H. D. (1995). Social orijins of self regulatory competence: the role of observational learning through peer modeling. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. ERIC Document ED 381 275. Erişim: 15 Şubat 2009
- Schunk, D. H. & Pintrich, P. R., (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2. Basım). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Senemoğlu, Nuray. (1987). "Tam Öğrenme-Avantajları ve sınırlılıkları". *Eğitim ve Bilim*, 12:66, ss.28-34.
- Senemoğlu, N. (2001). "Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri" Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen

Hüseyin Hüsni TEKIŞİK, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, 11-13 Ocak

Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara. Gazi Kitabevi.

Sideris, G. D. (2007). Persistence of performance-approach individuals in achievement situations: an application of the rasch model. *Educational Psychology*, 27:6,753-770 <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415498> Erişim: 14. 10. 2008

Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. USA. Paramount Publishing.

Smith, D.N. (2001). "Collaborative research: policy and the management of knowledge creation in UK universities". *Higher Education Quarterly*. 55 (2), 131-157.

Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). "Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 201-210.

Spitzer, K.L., M. B. Eisenberg, C. A. Lowe. (1998). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. IR-104

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. İstanbul. Seçkin Yayıncılık

Şirin, A. (2008). Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri Ve Önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı.

TDK- Türk Dil Kurumu-(2009). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr>

Tremlett, L. (1997). An Investigation of Lifelong Learning in the Context of Traditional Educational Policy and Practice. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Theory and Policy Studies in Education. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. Canada.

Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. C:5, No:1, s. 87-98

Uebersfeld, J. (1998). The Role of Continuing Education in the Ongoing Changes in Higher Education in the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 1469-8358, Volume 23, Issue 3, 1998, Pages 357 – 365

Ulusal Ajans. (2007). Yaşamboyu öğrenme programı. [www.ua.gov.tr/ulusal\\_ajans/docs/tur/Yasamboyu\\_ogrenme\\_Programi.doc](http://www.ua.gov.tr/ulusal_ajans/docs/tur/Yasamboyu_ogrenme_Programi.doc) – Erişim: 15. 04. 2008

Uğurlu, O. (2007). Kariyer Değerleri: Lise Öğrencilerinin Kariyer Değerleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Araştırma Projesi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı. Ankara.

Ünal, H. (2005). The Influence Of Curiosity And Spatial Ability On Preservice Middle And Secondary Mathematics Teachers’ Understanding Of Geometry. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida State University. College Of Education. USA.

Woodrow, M. (1999). “The struggle for the soul of lifelong learning” *Widening Participation and Lifelong Learning Journal*. <http://www.staffs.ac.uk/journal/volume1> Erişim: 24.09.2009

Vermeulen, L., Schmidt, H. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, Volume 33, Number 4, August 2008 , s. 431-451

Yılmaz, B. (1998). “Bilgi Toplumu: Eleştirel Bir Yaklaşım”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: 15 , Sayı: 1 , ss.147-158.

Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi İnceleme Raporu. [http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr\\_TR/](http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/) Erişim: 12.08.2009

Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17  
<http://www.informaworld.com/smpp/title> Erişim: 06. 03. 2009

Zimmerman, B., J. D. H. Shunk. Edit. (2001). *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. NY. USA. Lawrence Erlbaum Ass.

**EKLER**

### KAYNAKÇA

- Akaydın, M. (2003). “Türk Yükseköğretiminin Sorunları Nelerdir?” *Üniversite ve Toplum dergisi*, Cilt 3, Sayı 2.
- Akbaş, O., M. Özdemir S. (2002). “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> Erişim: 12.02.2007
- Akkoyunlu, B. (2008). “Bilgi Okuryazarlığı Ve Yaşam Boyu Öğrenme.” Information Literacy And Lifelong Learning. (Açılış Konuşması) International Educational Technology Conference (IECT) 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, C. C. (2007). “Yüksek öğretimde değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar” Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf> Erişim: 06.04.2007
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı.
- Altun, S., M. Erden. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *Edu 7* (Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi) , Cilt:2, Sayı:1. Kasım
- Anonuevo, C.M., Ohsako, T. Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for The 21<sup>st</sup> Century*. Germany. UNESCO Institute For Education.

- Appleby, D. (2008). "The Covert Curriculum: Life Long Learning Skills." [http://www.pscihi.org/pubs/articles/article\\_59.asp](http://www.pscihi.org/pubs/articles/article_59.asp) Erişim: 22. 06. 2008
- Arda, B. (2003). " Üniversitenin Araştırma İşlevi ve Etik" *Cumhuriyet Üniversitesi. Tıp Fakültesi Dergisi* 25 (4), 2003 Özel Eki. Erişim tarihi: 09.06.2009 <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/479.pdf>
- Ata, N. (2006). Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon bilim dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Atay, C. (2001). "Hukuk öğretimi ve hukukçu eğitime bakış: sorunlar ve çözüm önerileri." *Türkiye Barolar Birliği. Elektronik Ortam* Yayını. <http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/cevdetatay.doc> Erişim tarihi: (24.06.2009)
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercih Değerlendirme Ölçeği Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Avrupa Komisyonu. What is LifeLong Learning? [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what\\_islll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html) Erişim: 19. 06. 2008
- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu 23-25 Mayıs, Eskişehir. [http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan\\_Aydin2.doc](http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin2.doc) Erişim: 01.07.2009
- Aydın, Ö., S.Bilgen, S. Çıkrıkçı, İ.Ergenç, G.Müftüoğlu, M.Yücel. (2004). "Yabancı Dille Yapılan Üniversite Eğitiminin Anadili Becerileri Üzerindeki Etkisi" *Bilim*



ve *Ütopya Dergisi*, Mayıs. <http://www.eee.metu.edu.tr/~bilgen/Bilim-Utopya.pdf>  
Erişim: 10.06.2009

Bağcı, Ş. E. (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Halk Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 61-82.  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1022.pdf> Erişim: 14. 06.2009

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA. Prentice Hall.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara. ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y. Turgut, F. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara. ÖSYM Yayınları.

Bembenutty, H., B. J. Zimmerman. (2003). The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chiago, 21-25 April. ERIC Document. ED 477 449 Erişim: 12. 03. 2009

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London. Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Bezanson, L. (2003). *Connecting Career Development and Lifelong Learning: A Background Paper on The Contribution of Career Development to a Productive Learning and Working Force*. The Working Connections Initiative The Pan-Canadian Symposium on Career Development, Lifelong-Learning and Workforce Development. [www.crccanada.org/symposium](http://www.crccanada.org/symposium) Erişim: 09.07.2009

- Bloom, B.S., Hastings,T. and Madaus, G. (1971). *Handbook Of Formative And Summative Evaluation Of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Budge, D. (2000). *Motivating Students for Lifelong Learning: What Works in Innovation in Education*. OECD Raporu. Alındığı kaynak: <http://electrade.gfi.fr/cgi-bin> Erişim: 10. 02. 2009
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çev. İ. Deniz Erguvan Sarioğlu. İstanbul. Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçeri Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Boynak, F. (2004). “Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı Dersi Uygulaması”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* Jan.2004 Vol. 3 Iss. 1 Erişim: 14. 06. 2007
- Brahmi, A. F. (2007). “Medical Students’ Perceptions Of Lifelong Learning At Indiana University School Of Medicine.” Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University. School of Library and Information Science. USA.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students To Learn*. Second Edition. USA. Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers.
- Brinke, D. J. Ten; S., D. M. A.; Jochems, W. M. G. (2009) “*Self-Assessment in University Assessment of Prior Learning Procedures*”. *International Journal of Lifelong Education*, v28 n1 p107-122 Jan 2009.
- Canca, D. (2005). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı.

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

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

<http://www.ncelis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>

(10.04. 2008).

Catts, R. (2004). "Lifelong Learning and Higher Education Reflections and Prospects".

<http://content.cqu.edu.au/FCWViewer/getFile.do?id=21549> Erişim: 10.05. 2008

Cingi, S. (1997). "Toplam Kalite Yönetimi Açısından Türk Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Dili Seçimi Sorunu." *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. Cilt 52. Sayı 1.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/480/5569.pdf> Erişim: 12.06.2009

Cobb, R. (2003). *The Relationship Between Self-regulated Learning Behaviours and Academic Performance in Web-Based Courses*. Virginia Polytechnic Institute and State University. Yayınlanmamış doktora tezi. Blacksburg, Virginia.

[http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-](http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03212003130332/unrestricted/srlonline_dis)

[03212003130332/unrestricted/srlonline\\_dis](http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03212003130332/unrestricted/srlonline_dis)

Erişim: 10. 07. 2008

Cornford, I. R. (Tarihi yok) "Cognitive and Metacognitive Strategies as a Basis for Effective Life Long Learning: How far we progressed?"

<http://www.aare.edu.au/04pap/cor04942.pdf> Erişim: 14.04.2008

- Cresson C. J., G. J. Dean. (2000). "Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice." *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 9,87-98. [www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/](http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/) Erişim: 10. 03. 2009
- Darwin, A., E. Palmer (2008). "Mentoring circles in higher education." *Higher Education Research & Development*, Vol. 28, No. 2. pp. 125-136.
- Deakin Crick R., Broadfoot P. & Claxton G. (2004). "Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project"., *Assessment in Education*, 11, 3.
- Deakin, C. R. (2005). "Effective Life Long Learning Inventory". [www.beinglearnercenterd.co.uk](http://www.beinglearnercenterd.co.uk). Erişim: 21.07.2007
- Deakin Crick, R. & Joldersma, C. (2006). "Habermas, Lifelong Learning and Citizenship"., *Studies in Philosophy and Education*, s. 11217-006-9015-1.
- Deakin Crick, R. (2007). "Learning to learn: The dynamic assessment of learning power." *Curriculum Journal*,18,2,135-153.
- Deakin Crick, R. (2008). "Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care?" *European Educational Research Journal*, 7,3,311-318.
- Deakin Crick, R. & Yu, G. (2008). "The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI): Is it valid and reliable as an assessment tool?" *Educational Research*, 50,4, 387-402.
- Deci, E. L. , R. M. Ryan. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*,Vol. 11, No. 4.

[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PI](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_DeciRyan_PI) Erişim: 08.03.2009

Deci, E. L. , R. M. Ryan. (2000). "Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist*. Jan. Vol, 55. No. 1. s. 68-78

[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf).

Erişim: 02.03.2009

De La Harpe, B. , Radloff, A. (2000). 'Informed Teachers and Learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning', *Studies in Continuing Education*, 22:2, 169 - 182

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara. PegemA Yayıncılık.

Demirel, M. (2009). "Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme" 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri kitabı, Kùltür Üniversitesi, İstanbul.

Demirel, M. (2009). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji." *Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference (IETC 2009)*.6-8 Mayıs 2009. Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.

Derrick, M. G. (2003). "Creating Enviroments conducive for Lifelong Learning." *New Directions For Adult And Continuing Education*. Wiley Periodicals S. 100

Devlet Planlama Teşkilatı. Özel İhtisas Komisyon Raporu. (2001). <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf> Erişim: 19.05.2007

Duman, A. (2003). "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programına Kayıtlı Olan Öğrencilerin Gùdùsel Yönelimleri." *Bilim Eğitim*

*Toplum Dergisi.* <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/589.pdf> Erişim: 27.06.2009

Duman, A. (2004). “Yetişkin Öğrenenlerin GÜdüsel Yönelimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” ( Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencileri Örneği ) XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Dunlap, J.C. (2005). “Changes in students’ use of lifelong learning skill during a problem-based learning project”, *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 18, Sayı. 1, s. 5-33.

Edelman, S. (1997). *Curiosity and Exploration.*

<http://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/explore.htm> Erişim: 01. 02. 2009

Eggen, P. Kauchak. D. (2001). *Educational Psychology: Windows on classrooms.* 5. Basım. USA. Merill Prentice Hall.

Ekinci, N. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.

Elsen, G.M.F., Visser-Wijnveen, G.J., Van der Rijst, R.M., & Van Driel, J.H. (2009). How to strengthen the connection between research and teaching in undergraduate university education. *Higher Education Quarterly*, 63(1), 64-85.

Eren, A. (2002). Fen, Sosyal Ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

- Ertürk, Selahattin. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.Yelkentepe Yayınları.
- Fischer. G. (1999). “Life Long Learning: Changing Mindsets”.  
<http://13d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/icce99.pdf> Erişim: 19.05.2007
- Frigo, T. (2000) “Improving The Foundations For Lifelong Learning In Secondary Schools.” <http://lifelonglearning.cqu.edu.au/2000/papers/frigo.htm> Erişim: 02.04.2007
- Fulcher, K. H. (2004). Towards Measuring Lifelong Learning: The Curiosity Index. James Madison University. Department of Graduate Psychology. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA.
- Gavcar, E., Ülkü, M., Ekmekçi S. (2001). “Üniversite Öğrencilerinin Başarıları Üzerinde Etki Eden Bazı Faktörlerin Araştırılması (Muğla Üniversitesi İİBF Örneği)” *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* Bahar 2001 Sayı 5.  
[http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/5\\_2.pdf](http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/5_2.pdf) Erişim: 09. 06. 2009
- Gardiner, H. P.; T.J. B. Kline. (2007). “Development of the Employee Lifelong Learning Scale. (ELLS)”. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 16, 2007, 63-72. <http://www.iup.edu/assets/0/347/349/4951/4977/10271/2F113C4C-FE6B-4792-8613-7412B56A00A5.pdf> Erişim: 26. 05. 2008
- Given, L. M. (2000). The Social Construction of the 'Mature Student' Identity: Effects And Implications For Academic Information Behaviours. Yayınlanmamış Doktora Teziç Faculty of Graduate Studies The University of Western Ontario, Canada.
- Göker, Aykut (2001). “Bilim ve Teknoloji Politikalarına Giriş İçin ‘Enformasyon Toplumu’ Üzerine Kavramsal Bir Yaklaşım Denemesi”. *Mülkiye Dergisi*. Cilt 25. Sayı. 230.

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and Instruction. Theory Into Practice*. 4. Basım. USA. Merrill Prentice Hall.
- Güriz, A. (2008). “Türkiye’de Hukuk Öğretimi”. Türkiye Barolar Birliği.  
<http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/adnanguriz.doc> Erişim:  
 24.06.2009
- Gürdal, O. (2000). “Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliği: Enformasyon Okuryazarlığı.”  
*Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. Sayı, 14/2 s. 176-187  
[http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&type=6&target=contentShow&id=1223&node\\_id=147](http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&type=6&target=contentShow&id=1223&node_id=147) Erişim: 14. 06. 2009
- Hacıhafızoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri Ve Türkiye Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Hansen, D. T. (2000). “Dewey and the Contours of an Enviroment for Teaching and Learning.” Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. ERIC Document ED 441 005 Erişim: 06. 03. 2009
- Hake, B. (2005). “AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol,” . 9-10 Aralık 2005. (Derleyenler: F. Sayılan-A.Yıldız) Ankara. Pegema Yay.
- Harpe, B., & Radloff, A. (2000). “Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning.” *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Haşlaman, T. (2005). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.



- Hojat M, Nasca TJ, Erdmann JB, Frisby AJ, Veloski JJ, Gonnella JS. (2003). “Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. *Health Policy Newsletter*. 16(4): Article 4.
- Hoskins, B., U. Fredrikson. (2008). “Learning to Learn: What is it and can it be measured?” European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL) Report. Erişim: 24.03.2008  
<http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn>
- Jarvis, P. (Edit.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. USA: Routledge.
- Jenkins, A. (2004). Women, Lifelong Learning and Employment Report. Centre for the Economics of Education. U.K. London School of Economics and Political Science.
- Kang M. J. ve diğerleri (2006). The Hunger for Knowledge: Neural Correlates of Curiosity. The Southern California Innovation Project.  
<http://scip.usc.edu/assets/docs/neuro/Camerer.pdf> Erişim: 02.07.2009
- Kara, D., D. K r m. (2007). Sınıf  ğretmeni Adaylarının “Yaşamboyu  ğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  rneği) 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5–7 Eylül.
- Karasar, N. 2003. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Kirkpatrick. D., R. Mc Laughlan. (2000). “Flexible Lifelong Learning in Professional Education.” *Educational Technology & Society* 3 (1)

- Kıran, İ. (2008). Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitimi merkezi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kiley M., R. Cannon. (2000). “Leap into... Life Long Learning” Adelaide Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Kılavuzu.  
www.adelaide.edu.au/clpd/materia/leap/leapinto/LifelongLearning. Erişim: 07.05.2007
- Knapper, C., Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, London. Kogan Page.
- Knowles, S. M. (1972). Çev. Serap Ayhan. “Yaşam Boyu Eğitimde Bir Modele Doğru”. *ABECE Dergisi*. Yıl, 1994. Sayı: 28 Sayfa:37-38
- Köksal, A. (2002). “Yabancı dille öğretim: Türkiye’nin önündeki en büyük engel”. Dil, Kültür, Çağdaşlaşma Sempozyumu. Sözel bildiri. Hacettepe Üniversitesi, 7-8 Kasım 2002.
- Köymen, Ü. (2002). Sınıfta Demokrasi- Editör. Ali Şimşek. Eğitim Sen Yayınları.  
<http://e-utuphane.egitimsen.org.tr/index.php?sf=detay&main=&id=1605&sayfa=1>  
Erişim: 25.02.2008
- Kuştepelı, Y., Gülcan, Y. (2002). “Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi öğrenci profili: Yansımalar ve öneriler.” *Dokuz Eylül University Journal of Faculty of Business*, 3(2): 98-114.

- Lederman, E. (1998). *Maintaining Competence: Understanding How Professionals Learn*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada.
- Lavender, M. M. A (2005). *Comparison Of Academic Motivation Of Academically Prepared And Academically Unprepared Community College*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Educational Leadership and Policy Studies. Florida State University. USA.
- Lin, T., & Kinshuk (2005). Cognitive profiling in life-long learning. In C. Howard, J.V. Boettcher, L. Justice, K. Schenk, P.L. Rogers, G.A. Berg, *Encyclopedia of international computer-based learning* (pp. 245-255). Hershey, PA: Idea Group Inc. Retrieved 23 July, [http://infosys.massey.ac.nz/~kinshuk/papers/2005\\_encyclopedia\\_cognitive.pdf](http://infosys.massey.ac.nz/~kinshuk/papers/2005_encyclopedia_cognitive.pdf).
- Litman, J. (2005). "Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information." *Cognition & Emotion*, 19:6,793 -814
- Litzinger, T., J. Wise, S. Lee, T. Simpson, S. Joshi (2001). *Assessing Readiness for Lifelong Learning. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.  
<http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn>
- Loads, D. (2007). "Effective Learning Advisers' Perceptions of their role in supporting lifelong learning". *Teaching in Higher Education*. 12:2, s. 235-245
- Loewenstein, G. (1994). "The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation." *Psychological Bulletin* . Vol. 116, No. 1.75-98 Erişim: 28.02.2009

- Mahiroğlu, A. (2005). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme." *Milli Eğitim Dergisi*, 33/167  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> Erişim: 10. 12. 2006
- Maslow. A. H. A (1943). "Theory of human motivation." *Psychological Review*, 50, 370-396. [http://www.advancedhiring.com/docs/theory\\_of\\_human\\_motivation.pdf](http://www.advancedhiring.com/docs/theory_of_human_motivation.pdf)  
 Erişim: 26.02.2009
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006) . "Stratejik Plan Hazırlık Programı."  
[http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb\\_stratejik\\_plan\\_hazirlik\\_programi.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf)  
 Erişim: 14. 05. 2007
- Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (2007). MESS Avrupa Birliği Eğitim Programları Kılavuzu. <http://www.mess.org.tr/ab/PDF/Ya>. Erişim: 24.03.2007
- McGivney, V. (2004). "Understanding Persistence In Adult Learning." *The Journal of Open and Distance Learning*,19:1,33-46  
<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713440064> Erişim: 05. 02. 2009
- Miller, R. (2005). Essential Skillls and Lifelong Learning: Friend or Foe. *Literacies*. Fall 6, 31-33 <http://www.literacyjournal.ca/literacies/6-2005/pdf/millar.pdf>.  
 Erişim: 08.05.2007
- Montalvo, F. & Torres, R. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Mourtos, N. J. (2003). Defining, Teaching and assesing lifelong learning skills. <http://fie.engrng.pitt.edu/fie2003/papers/1367.pdf> Erişim: 17.05.2007
- Muis, K. R. (2007). "The role of epistemic beliefs in self-regulated learning." *Educational Psychologist*, 42(3), 173–190

- Noone, S. M. (1994). *Mandatory Versus Voluntary Adult Learners: Implications For Trainers*. Oregon State University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA.
- Okçabol, R. (1996). *Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi*. İstanbul. Der Yayınları.
- Oğuz, A. (2004). “Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları” *Milli Eğitim Dergisi*. Güz. Sayı, 164. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm>. Alındığı tarih: 10 Haziran 2009
- Ozan, Ö. Y, Özarıslan (2009). Yüksek Öğretimde Kapasite Sorunu İçin Uzaktan Eğitim Yaklaşımı. XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. <http://ab.org.tr/ab09/bildiri/20.pdf> Erişim: 18. 09. 2008
- Özer, B. (1989). “Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesi'nin uygulamaları.” [www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/1989\).T%C3%BCrkiye'de%20uzaktan](http://www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/1989).T%C3%BCrkiye'de%20uzaktan). Erişim tarihi: 10.05.2009
- Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü GSE Anabilimdalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Pilavcı, D. (2007). Bilgi Çağında Değişen Kariyer Anlayışı Ve Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Uygulama. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Petersen, R. Ellen Lavelle, A. J. Guarino. (2006).“The Relationship Between College Students’ Executive Functioning and Study Strategies” *Journal of College Reading and Learning*, 36 (2), Spring.

- Pintrich, P. R., D. Schunk (2002). *Motivation in Education*. Second Edition. USA. Merrill Prentice Hall.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, C. (2006). "Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi". A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 12 (30): 249-266.
- Polat, H., Odabaş, C. (2008). "Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı". Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı s. 596-606
- Puustinen M., L. Pulkkinen (2001). "Models of Self-regulated Learning: a review". *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 3, 2001. Erişim: 26. 02. 2009
- Reio, T. G. (1997). *Effects Of Curiosity On Socialization-Related Learning And Job Performance In Adults*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State University. USA.
- Royle, T. H. (1997). *Toward Leamer Empowerment and Adult Self-Directed Learning in Distance Education*. Yayınlanmamış Master Tezi. Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, Canada.
- Sağlam, M., D. Kürüm. (2005). "Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi." *Milli Eğitim Dergisi*, 33/167. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm> Erişim: 10. 12. 2006

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu N. (2008). “Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması”. 14-16 Mayıs 2008 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu. Sözlü Bildiri. <http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/saracaloglu>
- Sav, A. , Berrak Ç. Y. , Ali S. F., Serdar İ. (2003). “Tıp Eğitiminde Dil Tartışması.” *Üniversite-Toplum Dergisi*. Cilt 3, Sayı 2, S. 4 <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=129> Erişim: 14.05.2008
- Sayılan, F., Yıldız A. (Editör) (2005). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Schunk, H. D. (2005). “Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich.” *Educational Psychologist*. 40:2, 85 -94 <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653642>
- Schunk, H. D. (1995). Social orijins of self regulatory competence: the role of observational learning through peer modeling. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. ERIC Document ED 381 275. Erişim: 15 Şubat 2009
- Schunk, D. H. & Pintrich, P. R., (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2. Basım). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Senemoğlu, Nuray. (1987). "Tam Öğrenme-Avantajları ve sınırlılıkları". *Eğitim ve Bilim*, 12:66, ss.28-34.
- Senemoğlu, N. (2001). "Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri" Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen

Hüseyin Hüsni TEKIŞİK, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, 11-13 Ocak

Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara. Gazi Kitabevi.

Sideris, G. D. (2007). Persistence of performance-approach individuals in achievement situations: an application of the rasch model. *Educational Psychology*, 27:6,753 - 770 <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415498> Erişim: 14. 10. 2008

Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. USA. Paramount Publishing.

Smith, D.N. (2001). "Collaborative research: policy and the management of knowledge creation in UK universities". *Higher Education Quarterly*. 55 (2), 131-157.

Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). "Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 201-210.

Spitzer, K.L., M. B. Eisenberg, C. A. Lowe. (1998). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. IR-104

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. İstanbul. Seçkin Yayıncılık

Şirin, A. (2008). Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri Ve Önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı.



TDK- Türk Dil Kurumu-(2009). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr>

Tremlett, L. (1997). An Investigation of Lifelong Learning in the Context of Traditional Educational Policy and Practice. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Theory and Policy Studies in Education. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. Canada.

Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. C:5, No:1, s. 87-98

Uebersfeld, J. (1998). The Role of Continuing Education in the Ongoing Changes in Higher Education in the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 1469-8358, Volume 23, Issue 3, 1998, Pages 357 – 365

Ulusal Ajans. (2007). Yaşamboyu öğrenme programı. [www.ua.gov.tr/ulusal\\_ajans/docs/tur/Yasamboyu\\_ogrenme\\_Programi.doc](http://www.ua.gov.tr/ulusal_ajans/docs/tur/Yasamboyu_ogrenme_Programi.doc) – Erişim: 15. 04. 2008

Uğurlu, O. (2007). Kariyer Değerleri: Lise Öğrencilerinin Kariyer Değerleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Araştırma Projesi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı. Ankara.

Ünal, H. (2005). The Influence Of Curiosity And Spatial Ability On Preservice Middle And Secondary Mathematics Teachers' Understanding Of Geometry. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida State University. College Of Education. USA.

Woodrow, M. (1999). "The struggle for the soul of lifelong learning" *Widening Participation and Lifelong Learning Journal*. <http://www.staffs.ac.uk/journal/volume1> Erişim: 24.09.2009

Vermeulen, L., Schmidt, H. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, Volume 33, Number 4, August 2008 , s. 431-451

Yılmaz, B. (1998). “Bilgi Toplumu: Eleştirel Bir Yaklaşım”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: 15 , Sayı: 1 , ss.147-158.

Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi İnceleme Raporu. [http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr\\_TR/](http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/) Erişim: 12.08.2009

Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17  
<http://www.informaworld.com/smpp/title> Erişim: 06. 03. 2009

Zimmerman, B., J. D. H. Shunk. Edit. (2001). *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. NY. USA. Lawrence Erlbaum Ass.