



JOURNAL OF SOCIAL AND HUMANITIES SCIENCES RESEARCH

Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi

Open Access Refereed e-Journal & Refereed & Indexed

Article Type	Research Article	Accepted / Makale Kabul	18.08.2019
Received / Makale Geliş	18.05.2019	Published / Yayınlanma	20.08.2019

HAYAT BOYU ÖĞRENME MERKEZİ (HBOM) ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ İLE GENEL ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (İSMEK ÖRNEĞİ)

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFELONG LEARNING COMPETENCIES AND GENERAL SELF-EFFICIENCY OF LIFE LONG LEARNING CENTER (HBOM) STUDENTS (ISMEK EXAMPLE)

Mesude Süreyya BARUTCUOĞLU

İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü,
İstanbul / TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-0137-6734

Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/ TÜRKİYE,
ORCID: 0000-0002-9292-5072

ÖZET

Bu çalışmada; İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve genel öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi; bu yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumunun incelenmesi ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile genel öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, 2018-2019 eğitim dönemi içerisinde İstanbul Fatih ilçesinde eğitim alan; 293'ü kadın, 157'si erkek olmak üzere toplam 450 İSMEK öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve genel öz yeterliliklerini değerlendirmek üzere "Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği" ve "Genel Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği, Akçay ve Babanlı (2018) tarafından hazırlanmış olup, 8 boyutta toplam 68 maddeden meydana gelmektedir. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ise, farklı çevrelerin yeni ve zor görevler ile başa çıkabilme yeterlik inancını test etmek üzere geliştirilmiş olup, tamamı olumlu 10 maddeden meydana gelmektedir Aypay (2010). Ölçekler ile toplanan veriler SPSS 24.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; İSMEK öğrencilerinin genel yaşam boyu öğrenme yeterliği ile genel öz yeterlilikleri "yüksek" düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel öz yeterlilik arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Alt boyutlar bakımından; öğrencilerin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri "yüksek", yabancı dilde iletişim ile dijital yeterlikleri ise "orta" düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyet, yaş, medeni durum ile eğitim duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeyleri arasında cinsiyet, medeni durum ve eğitim duruma göre farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın yaşa göre bireylerin genel öz yeterlilik düzeyleri farklılaşmakta ve yaş arttıkça genel öz yeterlilik de artmaktadır.

Araştırma sonucunda İSMEK öğrencilerinin, genel öz yeterlilik düzeyleri "yüksek"tir. Buna karşılık kursiyerlerin, genel öz yeterlilik düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yaşa göre İSMEK öğrencilerinin genel öz yeterlilik düzeyleri arasında farklılık bulunmakta olup, yaş ile öz yeterlilik arasında pozitif ilişki bulunmakta ve bireylerin yaşları arttıkça öz yeterlilik algıları da artmaktadır. İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel öz yeterlilik düzeyleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olması olumlu bir sonuçtur. Bununla birlikte katılımcıların yabancı dilde iletişim yeterliklerinin diğer yeterliklerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, ülkemiz açısından uzun yıllardan beri önemli bir sorun alanı olan yabancı dil öğretimine yönelik olarak, kullanılan yöntem ve tekniklerde daha başarılı sonuçlar almaya yönelik çalışmalar/değişiklikler yapılabilir.

Sadece İSMEK öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarının kapsayıcılığının artırılması adına örgün eğitim kurumlarını da içerecek şekilde yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Yaşam boyu öğrenme ve bireylerin genel öz yeterliliğinin daha detaylı olarak ele alınabilmesi için detaylı görüşmeleri içeren nitel akademik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri, Genel Öz Yeterlilik, İsmek

ABSTRACT

In this study, the determination of lifelong learning and general self-efficacy levels of Istanbul Metropolitan Municipality Lifelong Learning Center (ISMEK) trainees, the relationship between gender, marital status, age, educational status and lifelong learning competencies and general self-efficacy of these competency levels were examined.

Correlational survey model, which is one of the research scanning models, was used in the research. A total of 450 ISMEK trainees (293 female and 157 male) participated in the study during the 2018-2019 academic year in Fatih district of İstanbul. In the study, "Lifelong Proficiency Scale" and "General Self-Efficacy Scale" were used to evaluate the lifelong learning and general self-efficacy of ISMEK trainees. The Lifelong Adequacy Scale was prepared by Akçay and Babanlı (2018) and consists of 68 items in 8 dimensions. The General Self-Efficacy Scale was developed to test the competence belief of different environments to cope with new and difficult tasks, and it consists of 10 positive items. Aypay (2010) The data collected with the scales were analyzed by SPSS 24.0 statistical software.

According to the findings of the research, the general lifelong learning competence and general self-efficacy of ISMEK trainees are "high". There is a positive relationship between lifelong learning competencies and general self-efficacy. In terms of sub-dimensions; The trainees' communication in the mother tongue, learning to learn, mathematical thinking, effective citizenship awareness, self-management, cultural and artistic awareness are "high" and foreign language communication and digital competencies are "intermediate".

Lifelong learning competencies show statistically significant differences according to gender, age, marital status and educational status. There was no difference between the general self-efficacy levels of the students according to gender, marital status and educational background. On the other hand, general self-efficacy levels of individuals differ according to age and general self-efficacy increases with age. As a result of the research, general self-efficacy levels of ISMEK trainees are "high. On the other hand, general self-efficacy levels of trainees do not differ according to gender, marital status and educational level. There is a difference between general self-efficacy levels of ISMEK students according to age, there is a positive relationship between age and self-efficacy and self-efficacy perceptions increase as the age of individuals increases. There is a weak and positive relationship between ISMEK trainees' lifelong learning competencies and general self-efficacy levels. Within the scope of the research, it is a positive result that lifelong learning competencies of ISMEK trainees are generally high. However, it was determined that the communication competencies of the participants were lower than the other competencies. From this point of view, studies / changes can be made in order to obtain more successful results in the methods and techniques used for foreign language teaching which has been an important problem area for many years for our country.

In order to increase the inclusiveness of the results of this research conducted with the participation of ISMEK trainees only, new researches can be carried out including formal education institutions. Qualitative academic studies including detailed interviews can be conducted in order to be able to deal with lifelong learning and general self-efficacy of individuals in more detail.

Keywords: Lifelong Learning, Lifetime Learning Competencies, General Self-efficacy, İsmek

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim ve öğrenme; kültürel, sosyal ve bilimsel fonksiyonlarına ilave olarak kalifiye insan ve çalışan yetiştirme, ekonomik ve küresel gelişime katkı verme boyutları ile giderek önemi daha fazla anlaşılan konular haline gelmektedir. Bu bağlamda bireyin eğitimi doğumundan yetişkinliğe ve oradan yaşlılığa kadar uzanan ve devamlılığı önemli olan bir süreç olarak önem kazanmaktadır (Kaya, 2016). Buna göre bireyin hayatı boyunca içinde bulunduğu çağın gereksinimlerine göre geri kalmaması, kendisini yeni çalışma koşullarına, teknolojik gelişime ve ortamlarına uyarlaması gerekir.

Toplumsal anlamda yaşanan çok süratli gelişmeler insanların mevcut olan niteliklerinin de hızla eskimesine ve kullanılmaz hale gelmesine neden olmaktadır (Gardner, 1991). Bu durum bireylerin kendilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır. İnsanların daima değişim içerisinde bulunan çalışma hayatındaki pozisyonlarını muhafaza edebilmeleri için bir takım niteliklere sahip olmaları ve var olan niteliklerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktada bireylerin ileriye dönük adımlar atabilmesi için, bilgi ve niteliklerini geliştirme, yeni niteliklere sahip olma faaliyetlerini kapsamakta olan "Hayat Boyu Öğrenme" kavramının önemi ortaya çıkmakta, bireylerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Gözübüyük Tamer, 2013).

Örgün eğitimi tamamlamayan ve yetersiz ve eksik kalan bilgilerin daha sonra tamamlanması veya kişinin henüz ortaya çıkarılmamış kabiliyetlerinin ortaya çıkarılmasında hayat boyu öğrenmenin önemli rolü vardır. Hayat boyu öğrenme, bireylerin veya toplulukların gereksinim duymaları neticesinde hayatlarının herhangi bir döneminde konu, mekân ve zaman kısıtlaması bulunmaksızın sivil ya da resmi toplum örgütleri ve özel kişilerce, bireylerin yeni beceri ve bilgiler edinmelerini gerçekleştirmek veya halihazırdaki beceri ve bilgi düzeylerini yükseltmek maksadıyla aldıkları her çeşit yaygın, örgün veya uzaktan eğitim biçiminde tanımlanmaktadır (Güleç vd., 2012).

Hayat boyu öğrenme, yaygın ve örgün eğitim evrelerini ihtiva eden bir olgudur. Örgün eğitime muadili olarak algılanmaktan ziyade, örgün eğitimi tamamlamayı müteakip yetersiz ve eksik kalan bilgilerin daha sonra tamamlanması veya kişinin henüz ortaya çıkarılmamış kabiliyetlerinin ortaya çıkarılması

biçiminde algılanmaktadır. Hayat boyu öğrenme, kişilerin veya toplulukların ihtiyaç duymaları neticesinde hayatlarının herhangi bir döneminde konu, mekân ve zaman kısıtlaması bulunmaksızın sivil veya resmi toplum örgütleri ve özel kişilerce, bireylerin yeni beceri ve bilgiler edinmelerini gerçekleştirmek veya halihazırdaki beceri ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla aldıkları her çeşit yaygın, örgün veya uzaktan eğitim şeklinde ifade edilmektedir (Güleç vd., 2012). Hayat boyu öğrenmeye ilişkin özellikler alanyazında kısaca kendini gerçekleştirme, demokratikleştirme, esneklik, entegrasyon ve bütünsellik biçiminde belirtilmiştir (Günüç vd., 2012:312).

- a. **Bütünsellik:** Hayat boyu öğrenme kavramının, ilk olarak okul öncesi eğitimle beraber başlayıp, ilerleyen dönemde yetişkin eğitimini de kapsayan, bütün yaş gruplarından kişilerin yer aldığı yaygın ve örgün eğitim sistemlerini ihtiva etmesidir.
- b. **Entegrasyon:** Ev ve toplum yaşamının, üniversite, okul benzeri örgün eğitim kurumlarında sürdürülen öğrenme sürecine entegre hale getirilmesidir.
- c. **Esneklik:** Hayat boyu öğrenmenin değişim gereksinimlerine tatbik edilebilirliği ile, yeni medya ve olanaklara imkân sağlamasıdır.
- d. **Demokratikleşme:** Hayat boyu öğrenmenin, değişik paydaşlara, motivasyon, ilgi ve entelektüel gelişimleri kapsamında eğitimden faydalanmaları olanağı sağlamasıdır.
- e. **Kendini gerçekleştirme:** Hayat boyu öğrenmenin birinci amacı kendini gerçekleştirmektir. Böylelikle hayat boyu öğrenme, kişinin hayat kalitesini artırmayı da hedeflemektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramının okul öncesi eğitimden itibaren yetişkin eğitimini de kapsayan, her yaş grubundan bireyin yer aldığı yaygın ve örgün eğitim sistemlerini içermesi, bütünsellik; ev ve toplum yaşamının üniversite, okul benzeri örgün eğitim kurumlarında sürdürülen öğrenme sürecine entegre hale getirilmesi, entegrasyon; değişim gereksinimlerine tatbik edilebilirliği ve yeni medyaya imkân sağlaması, esneklik; değişik paydaşların motivasyon, ilgi ve entelektüel gelişimleri kapsamında eğitimden faydalanmasına imkan sağlaması, demokratikleşme; kendini gerçekleştirmenin öncelikli hedeflerinden olması, kendini gerçekleştirme özelliğini ön plana çıkarmaktadır.

Hayat boyu öğrenme olgusunun öncelikli amacı, toplum genelinde bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve aktif nitelikteki yurttaşların yetişmesini cesaretlendirmektir. Eğitim ve öğrenmenin söz konusu olduğu tüm sahalarda işbirliği tesis ederek öğrenmenin hayat boyunca devamlılığını gerçekleştirmek ve bireylerde bu devamlılık bilincini oluşturmak, bu kapsamda kendisini sürekli olarak geliştiren ve güncelleyen insanlardan katılımcı ve aktif vatandaşlar ortaya çıkarmaktır (Güler, 2004:32). Bunların yanında kişilerin günümüz bilgi toplumuna ayak uydurmaları ve hayatlarını bu toplum içerisinde daha etkin şekilde kontrol altında tutabilmeleri amacıyla sosyal ve ekonomik yaşamın bütün safhalarına aktif biçimde dahil olmalarına olanak sunmaktır (MEB, 2009: 9).

Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu'nun 1996 yılında almış olduğu 2493/95 sayılı kararı kapsamında, 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" şeklinde kabul edilmiş, böylelikle Avrupa Birliği ülkelerinde hayat boyu öğrenim hususunda ortak karar verme süreci yürürlüğe girmiştir. Avrupa Parlamentosunca, sosyal bütünleşme ve fırsat eşitliğinin gerçekleştirebilmesi konusunda hayati öneme haiz bir husus kabul edilen Yaşam Boyu Öğrenme olgusuna ilişkin 4 temel amaç aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Gündoğan, 2003:299-312):

- a. Yaşam boyu öğrenmenin insanların kişisel gelişimi kapsamında anahtar bir etken şeklinde önemi hususunda toplumda farkındalık oluşturmak, Avrupa ülkelerinde emek yoğun bir rekabet ve kalkınma modeli yaratmak,
- b. Küçük ve orta boy işletmeler öncelikli olmak üzere, bu kurumların eğitim ve öğretim kurumları ile işbirliğini ilerletmek,
- c. Mesleki ve akademik niteliklerin tanımlanması aracılığıyla ortak bir Avrupa alanı meydana getirmek,
- d. Özellikle erkek ve kadın arasında eğitime girişte fırsat eşitliği oluşturmanın önemine vurgu yapmak.

Günümüzde ortaya çıkan bilgi seviyesindeki artışa ek olarak bilim, küreselleşme ve teknolojiadaki ilerlemeler insanların ihtiyaç duyacakları beceri ve bilgilerde değişikliklere yol açmıştır. Bilgi toplumunda mevcudiyetini sürdürebilmek amacıyla bireylerin haiz olmasına ihtiyaç duyulan becerilerden bir tanesinin de hayat boyu öğrenme olduğu ifade edilebilir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002: 20-40). Hayat boyu öğrenim, yaygın ve örgün eğitim safhalarında meydana gelen öğrenme pratiklerini içeren bir olgudur. Örgün eğitimin muadili olmaktan ziyade, örgün eğitim sonrasında yetersiz ve eksik durumdaki yetilerin ilerleyen dönemde tamamlanması ya da geçmiş zamanlarda keşfedilmemiş kabiliyetlerin keşfedilmesi şeklinde gerçekleşebilir (Göksan, vd., 2009:144).

16 Haziran 1949'da yetişkin eğitime ilişkin yükselen ilgi ve kazanılan başarı neticesinde ikinci uluslararası yetişkin eğitimi konulu konferans, Elsinore-Danimarka'da düzenlenmiştir. 22-31 Ağustos 1960 tarihinde, yani bahse konu konferansın onbir yıl ardından Montreal-Kanada'da düzenlenen "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" konulu uluslararası konferansta 51 ülkeden temsilciler yer almış ve yetişkin eğitiminin hedef ve fonksiyonları, dünyayı kapsayan bir çerçeve doğrultusunda ele alınmıştır. Delegeler tarafından, yetişkin eğitiminin mesleki eğitimi de ihtiva ettiği, seviyesi veya hedefi fark etmeksizin yetişkinleri eğitime doğrultusundaki düzenli gayretlerin tamamını kapsadığı konusunda mutabakata varılmıştır. Montreal Konferansı, devletlerin gelecekteki politikaları maksadıyla, hayat boyu öğrenmeyi bir hedef şeklinde ortaya koyan uluslararası toplantıların ilki niteliğindedir (Lowe, 1985:9).

Montreal Konferansı'nın en önemli başarısı hayat boyu öğrenmenin ilk defa uluslararası bir toplantıda ele alınması ve kavramın eğitim uygulamaları bakımından belirttiği anlamı vurgulamak kapsamında; OECD, UNESCO ve Avrupa Konseyi ile birlikte çok sayıda kuruluş tarafından ortaya konan kararlılıktır. 1972 yılında Tokyo'da uluslararası yetişkin eğitimi konusunda bir diğer konferans düzenlenmiş ve bahse konu konferans "Hayat Boyu Eğitim Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi" şeklinde isimlendirilmiştir. Tokyo Konferansı'nın hedeflerinden bir tanesi de yetişkin eğitiminin hayat boyu öğrenme sistemlerine geçme kapsamında nasıl verilebileceğini ortaya koymaktır (Lowe,1985: 9).

Tokyo ve Montreal konferanslarının ardından hayat boyu öğrenmenin uygulanıp uygulanamayacağı hususunda pek çok tartışma gerçekleştirilmiştir. Fakat uygulama bakımından tartışmalardan ileri gidilememiştir. Buna karşılık hayat boyu öğrenme konusuna üçüncü dünya ülkelerinde büyük önem verilmiş, hatta bahse konu ülkelerin gün geçtikçe artan etkisi Montreal Konferansı'nda iyice belirgin hale gelmeye başlamıştır. Kavramdan üst düzey beklentileri bulunan üçüncü dünya ülkelerinin Tokyo Konferansı'nda kuvvetli biçimde temsil edilmesi söz konusu durumu destekler niteliktedir. Bahse konu konferanslara gösterilen alaka, yetişkin öğrenmesinin şartlarını kavrama gayretindeki ülkelerde aydınlanmaya fayda sağlayarak, büyük sosyal yeniliklere zemin oluşturmuştur. 1960 senesinden itibaren, sömürgeleikten kurtulan ülke sayısı önemli ölçüde artış göstermiştir (Aksoy, 2013: 29).

Montreal Konferansı ile Tokyo Konferansı arasındaki on iki yıllık zaman boyunca, hayat boyu öğrenme ile eşdeğer kabul edilen yetişkin eğitime ilişkin etkinliklerde, dünyanın neredeyse her yerinde önemli ilerlemeler gerçekleştirilmiştir. (Bu ilerlemelerden bir tanesi de 1962 senesi Ağustos ve Eylül'ü boyunca icra edilen Hamburg-Almanya Yetişkin Eğitimi Konferansı'dır.) Yetişkin eğitimi 1960'lı yıllardan itibaren üzerine daha çok odaklanılan bir alan görüntüsüne bürünmüş olsa da UNESCO söz konusu alanın üç önemli hususta zayıf olduğunu saptamıştır (Aksoy, 2013: 30).

Bunlardan birincisi: yetişkin eğitimi ülkelerin büyük kısmı tarafından eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir bileşeni şeklinde kabul edilmemektedir. İkincisi: yetişkin eğitimi için sağlanan mali destek seviyesi bir ya da iki ülke haricinde oldukça alt seviyededir. Üçüncü konu ise genel anlamda bireyin eğitim seviyesi, meslekteki konumu ne denli alt düzeyde ise yetişkinlik yaşamında eğitimden faydalanma arzusunun o kadar düşük bir olasılık olmasından dolayı, eğitime en fazla gereksinim duyanlar yetişkin eğitimi programlarına dahil olma hususunda çekimser davranmaktadırlar (Lowe, 1985: 11).

1972'de oluşturulan UNESCO uluslararası eğitim geliştirilme komisyonu tarafından, eğitimin yaşam boyunca devam eden bir faaliyet olduğu düşüncesi kabul görmüştür. Eğitimin bireyleri, henüz olmayan bir toplum için hazır hale getirmeye gayret ettiği ifade edilmiş ve UNESCO eğitim komisyonu tarafından aşağıda belirtilen tavsiyeler ortaya konmuştur (Knowles, 1996:178):

- a. Eğitimin okul binaları, okul yaşı ile kısıtlanması doğru değildir,
- b. Eğitim, okul eğitimi ile birlikte okul dışı eğitimi ihtiva eden bütün eğitsel etkinliğin ana bileşeni şeklinde ele alınmalıdır,
- c. Eğitsel etkinlik daha esnek bir yapı özelliği göstermelidir,
- d. Eğitim tıpkı yaşam gibi, uzun süreli bir varoluşsal devamlılık şeklinde dizayn edilmelidir.

OECD tarafından 1973 yılında yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” isimli rapora istinaden, küresel rekabet ve ekonomi ortamında kişisel öğrenme ve mesleki girişkenlik ile alakalı olarak, hayat boyu öğrenmenin gerekli olduğu görüşü değer kazanmıştır (EURYDICE, 2000:7). OECD tarafından icra edilen bir dizi araştırmada, hedefi hükümetlere yaşam boyu eğitim sağlamanın pratik yollarını ortaya koymak olan, ‘tekrar eden eğitim’ isimli siyasi araçlar geliştirilmeye gayret edilmiştir.

1999’da OECD’nin hazırlamış olduğu rapor kapsamında: raporun tamamlandığı tarihe değin hayat boyu öğrenmenin yönetiminin, parasının ve ortamının kamu otoritesince karşılandığı ifade edilmektedir. Hayat boyu öğrenmenin tek başına kamuya yüklenemeyecek derecedeki karmaşık nitelikteki yapısı, yükümlülüklerin pay edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. İş dünyası tarafından gereksinim duyulan yüksek kaliteli iş gücünün eğitim sürecinde, kişilerin ve firmaların da sorumlulukları vardır (EURYDICE, 2000: 9).

2000 yılında Avrupa Komisyonu Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu ilan etmiş, hayat boyu öğrenme kavramını her eşit eğitim faaliyetini kapsayan bir çatı olarak tanımlamıştır. Komisyon bu memorandum ile hayat boyu öğrenme çatısı altında tüm bireylere fırsat eşitliği sunulması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin insanların taleplerine göre düzenlenmesini öngörmüştür. Bahse konu memorandum ile verilen 6 temel mesaj aşağıda açıklanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2000);

- a. Herkes açısından yeni kabiliyetlerin geliştirilmesi,
- b. Etkin öğretim ve öğrenme yöntemlerinin tespit edilmesi,
- c. İnsan kaynakları için daha çok yatırım sağlanması,
- d. Öğrenmenin takdir edilmesinin ve değer verilmesinin geliştirilmesi,
- e. Tüm bireylere hayat boyu öğrenme kapsamında gereken rehberlik ve danışmanlığın sunulması,
- f. Hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimin artırılması ve öğrenmenin insanların evlerine yakın olarak sağlanmasıdır.

2004 Maastricht Bildirgesi ile Avrupa’da eğitim ve öğretim sistemlerinin 2010 senesine kadar dünya çapında bir kalite referansı durumuna getirilmesi ve hayat boyu öğrenmenin tüm bireyler açısından somut bir gerçeğe dönüştürülmesi ve bu doğrultuda Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin oluşturulması ve öncelikli olarak Avrupa Birliği içerisinde uygulanması amaçlanmıştır. Bahse konu bildirme kapsamında, mesleki eğitim ve öğretim sistemleri ve uygulamaları için hayat boyu rehberlik, şeffaflık, kalite güvencesiyle hayattan ve yaygın öğrenimin kabul edilmesi benzeri hususlarda reformlar gerçekleştirilmesi ve bu reformlara destek verilmesine ilişkin müşterek araç, referanslar ve prensiplerin kullanımının benimsendiği görülmektedir (Aksoy, 2013: 41).

Avrupa Birliği 2020 senesi için geliştirmiş olduğu yeni stratejisi doğrultusunda eğitim ve öğretim ile alakalı “bilgi ve yenilik”, “yüksek istihdam ve sosyal içerme” ve “sürdürülebilir ekonomi” başlıklarına öncelik vermiştir. Bu önceliklerin hayata geçirilmesinde de toplumun her yaş düzeyinden vatandaşların toplumsal değişime uyum göstermesine yönelik olarak hayat boyu öğrenme sistemlerinin sürekli olarak geliştirilmesinin önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 80).

Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme alanındaki gayretlerin temeli, öncelikli olarak yaygın eğitimin müşterek bir merkezden idare edilmesi fikri ile 1977’de, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu temel alınarak, “Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü”nün faaliyete geçirilmesi ile atılmıştır. Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü sırayla; 1978’de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1983’de Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 1987’de Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu Başkanlığı, 1992’de Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Daire

Başkanlığı, 2011'de ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak dönüşüm göstermiştir (MEB, 2017).

Türkiye'de hayat boyu öğrenimin kurumsal ve yaygın hale getirilmesi amacıyla faaliyete geçirilen Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurumlar:

- a. Mesleki Eğitim Merkezleri
- b. Olgunlaşma Enstitüleri
- c. Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM)
- d. Halk Eğitim Merkezleri (HEM)
- e. Yerel Yönetim Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri

Hayat boyu öğrenmenin diğer eğitim ile ilgili kavramlardan farkının birey merkezli olması, okul dışında öğrenmelere odaklanması, devlet dışı eğitime ağırlık vermesi ve eğitimin belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmaması şeklinde ifade edilebilir. Hayat boyu öğrenme bireyin yalnızca eğitilmesi değil, ayrıca zihinlerdeki bilgi ile gerçek dünyadaki bilginin birbiri ile etkileşime geçmesine odaklanmaktadır (Norman, 1993).

2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ VE ALT BOYUTLARI

Hayat boyu öğrenme, hem formal hem de informal eğitim aracılığıyla, insanların mesleki, sosyal ve bireysel anlamda gelişimine yardımcı olan öğrenme etkinliklerinin tamamıdır. Kişinin bütün yaşamı boyunca gereksinimlerini giderebilmesi durumu ise, yalnızca beceri, bilgi ve tutumların bir bütünü olarak belirtilen hayat boyu öğrenme yeterlikleri aracılığıyla mümkün olmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 21). Okullarda sağlanan eğitim faaliyetlerinde hedeflenen, bireyin daimi bir öğrenici konumunda olmasına yardım etmek ve bu hedefe katkı sağlayan yeterlik ve becerileri daha üst düzeye çıkarmak olmalıdır. Bu gereksinim doğrultusunda, hayat boyu öğrenme yeterlik ve becerileri meydana gelmiştir (Karakuş, 2013: 26-35).

2.1. Anadilde İletişim Yeterliği

Anadil, kişinin yaşamı süresince içinde bulunduğu topluma istinaden biçimlenen, öncelikle beyinde bulunan dil merkezinin olgun bir forma kavuşması neticesinde sosyokültürel etkileşimler aracılığıyla gelişim gösteren, değişken bir göstergeler kümesidir. Dilsel göstergelerin iletişim sağlama, değer taşıma, kimlik oluşturma ve toplumsal yaşamı düzene koyma benzeri pek çok fonksiyonu bulunmaktadır (Çelebi, 2006: 285-307). Anadil öğretiminin hedefi H. Ragıp Bey tarafından, çocuklara dillerini öğretmek ve dilden faydalanabilmelerini sağlamak şeklinde belirtilmiştir. O, bir dilden faydalanabilmeyi, o dili zarafet ve kolaylıkla söyleyip yazabilmek şeklinde ifade etmektedir.

2.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

İletişimin yaşam boyu öğrenme doğrultusunda önemli bir yeti olması nedeniyle, kişi, anadilinde etkili biçimde iletişim gerçekleştirebilmenin yanında yabancı dil aracılığıyla da iletişim yetisi ve kabiliyetini edinmiş olmalıdır (Karakuş, 2013: 26-35). Teknoloji alanındaki ilerlemenin, gelişmenin ve kültürel değişimin çok ötesinde olduğu 21. asırda, yabancı bir dili öğrenmenin ve bilmenin değeri tartışılmaz niteliktedir (Çelebi, 2006: 285-307).

2.3. Matematiksel ve Bilim ve Teknolojide Temel Yeterlilikler

Teknoloji alanındaki değişimler, sağladıkları bu olanaklarla beraber, birey ve toplumlara yeni sorumluluklar da yüklemektedir. Bahse konu sorumluluklarının farkına varıp teknolojiyi hayatlarıyla bütünleştirebilen bireyler, başka toplumlara kıyasla daima bir adım öndedirler (Gündüz ve Odabaş, 2004:43-48). Öğretim alanında teknolojiden faydalanmanın farklı bir önemi bulunmaktadır. Bilhassa son zamanlarda teknoloji ağırlıklı pek çok bilimsel çalışma gerçekleştirilmekte, öğrenme ve beyin konularında çok önemli çalışmalar ortaya konmaktadır. Teknoloji ve bilimde gelişmekte olan bu süratli değişim, birey ve toplum yaşamına da etki etmektedir (Yılmaz, 2007:155-167).

2.4. Dijital Yeterlikler

Dijital yeterlik; iletişim, eğlence ve iş maksadıyla, bilgi toplumu teknolojilerinden kritik ve güvenli şekilde faydalanmayı ihtiva eden beceri, bilgi ve tutumların bir birleşimi olarak ifade edilmektedir (Coşkun vd., 2013: 1259-1272). Dijital yeterlik; gerekli temel teknik, bilgi ve beceriyi kavradıktan sonra bu bilgileri multidisipliner bir yaklaşımla başka kazanımlara dönüştürmeyi hedefler.

2.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Geleneksel eğitim sisteminin temelinde yaygın biçimde bilgi aktarma vardır. XXI. yüzyıldaki gelişmelerle birlikte, bilginin aktarılmasından ziyade bilgiye erişme yöntemlerinin öğretilmesi daha önemli hale gelmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmektense “öğrenmeyi öğrenme” ana gündem haline gelmiştir (Aksoy, 2013:23-48). Öğrenmeyi öğrenme, en yalın şekliyle, eldeki bilgilerden faydalanarak yeni durumlar kapsamında ihtiyaç duyulan bilgiyi elde edebilmektir. Bir yöntem ya da bilgi ile değil, bütünüyle düşünsel kapasiteyle alakalıdır. Kişi düşünme yetilerini geliştirmek suretiyle zekâsını kullanabilir (Özden, 2002:13).

2.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri

Sosyal yeterlik, kişinin sosyal bir görev kapsamında göstermiş olduğu performansın, spesifik bir ölçüt grubuna istinaden uygun olup olmadığının değerlendirilmesinin neticesidir (Bacanlı, 1999:17). Sosyal yeterliğin genel anlamda; açık iletişim, akranlarının değerlerine ayak uydurma, işbirlikçi tutum sergileme ve karşıdaki insana gülümseme kavramlarını ihtiva ettiği gözlenmektedir (Altay ve Güre, 2012: 2699-2718).

2.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği

Girişimcilik, kişinin düşüncelerini faaliyete geçirebilmesi kabiliyetini belirtir. Yaratıcılık, risk alma ve buluşçuluk kadar, hedeflere erişme adına plan ortaya koyma ve proje idare etme kabiliyetini de ihtiva eder. Söz konusu yeterlik, insanlara toplum hayatında ve evde daima destek sağlar. Kendi işinin değişik yanlarının bilincinde olan iş görenler, iş olanaklarını da elde edebilirler. Ticari veya toplumsal faaliyetlere kalkışan girişimcilerin ihtiyaç duydukları bunlar haricindeki özel bilgi ve beceri için de bir temel teşkil eder (Avrupa Komisyonu, 2007).

Teknoloji ve bilim alanında bu dönemde gerçekleşen süratli gelişmeler, toplumların yapısını da hızlı bir şekilde farklılaştırırken, bunun bir bileşeni olarak girişimciliğin ve girişimcinin toplumdaki önemini ve ekonomik değerini de artırmıştır. Birey ve bireysel yetenek temeline dayanan girişimcilik, bunun bir yansıması olarak ön planda yer almaya başlamış ve entelektüel üretkenlik daha önemli hale gelmiştir.

2.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği

Avrupa Birliği temel yeterlik sahaları arasında yer alan kültürel ifade, görsel sanatlar, edebiyat, sahne sanatları ve müziği de kapsayan kitle iletişim araçları vasıtasıyla duyguların, tecrübe ve düşüncelerin yaratıcı şekilde ortaya konmasının önemini takdir etme biçiminde ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007). Kültürel bilgi ve farkındalık, estetik faktörün günlük yaşamda ifade ettiği önemi ve onları muhafaza etme ihtiyacını hissettirir. Kültürel anlatım ya da dışavurum, yaratıcı kabiliyetlerin gelişim göstermesi hususunda temel dayanak noktasıdır. Kültürel hayata dahil olma ve kendini sanatsal anlamda dışa vurma, estetik kapasite ve yaratıcılığı geliştirmek üzere olumlu ve arzulu bir yaklaşımı da ihtiva etmektedir (Alpan ve Durdubaşoğlu, 2013: 55-68).

2.9. Özyeterlilik Kavramı ve Alt Boyutları

Bir bireyin bir mesleği etkin biçimde yapabilmesi, mesleki yeterlilikle birlikte, o mesleğin gereklerini gerçekleştirebileceğine ilişkin inancı ile de ilgilidir. Sosyal Öğrenme Kuramı ile Bandura tarafından ilk kez kullanılan öz yeterlilik (self-efficacy), kişinin belirli bir performans sergileyebilmek adına ihtiyaç duyulan faaliyetleri organize edip, başarılı biçimde tamamlayabilme kapasitesi ile alakalı kendine yönelik inancı, yargısı ve algısıdır (Chen vd., 2001:62).

“Olası durumları idare etmek adına ihtiyaç bulunan eylem planlarını tertiplemek ve yürütmek üzere, bireyin yeteneklerine inanması” öz yeterlilik olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1995:2).

Bireyin belli bir görevle ilgili olarak, yeterli düzeyde beceri, bilgi ve kabiliyeti bulursa dahi, bunların farkında olmaması ya da kabiliyet ve becerilerine ilişkin kuşkularının bulunması söz konusu olabilir. Birey bahse konu kuşku sebebiyle, göreve yönelik davranış sergilemeye dahi başlamaya yeltenmeyebilir. Bireyin belirli bir görevi gerçekleştirmek üzere ihtiyaç duyulan beceri, bilgi ve yeteneklerinin bulunduğuna inanması gerekir.

Öz Yeterlilik, bir faaliyetin planlanması, ihtiyaç duyulan becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla beraber elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi neticesinde oluşan güdülenme seviyesi benzeri öğeleri ihtiva etmektedir. Yüksek öz yeterlilik, başarı ve iyi halin meydana gelmesinin yanı sıra, becerilerin çeşitliliğini ve kişisel gelişimi de mümkün kılmaktadır. Olumlu duygudurum öz yeterlilik inancına katkı sağlayan kaynaklar, çevreden edinilen pozitif geri bildirimler, geçmiş başarılı deneyimler ve kişisel bakımdan aynı niteliklere sahip diğer insanların tecrübe ettiği başarı örnekleri olarak ifade edilebilir. Öz yeterliliği fazla olan birey, bir faaliyetin başarısızlıkla neticelenmesi durumunda, başarısızlığı kendi eksikliğinden ziyade yanlış yöntem ve stratejilerin tercih edilmesine bağlamaktadır (İlhan ve Yıldırım, 2010: 302).

Öz yeterlilik beklentileri Bandura tarafından, aşağıda açıklanan üç boyut çerçevesinde ele alınmaktadır (Bandura, 1977a:25):

- a. **Büyüklik Boyutu:** Kişiyeye verilen görevin onun yeterlilik beklentilerini, zor görevler, kısmen zor görevler ve basit görevler şeklinde sınırlandırmasıdır. Kişiyeye verilen işte bir engel bulunmuyorsa, işin kolay olması nedeniyle, bütün bireylerin yüksek yeterlilik sahibi olmaları beklenir. Fakat başarılı performans değişik seviyelerde zorlukların ve engellerin üstesinden gelinmesi ihtiyacını doğuruyorsa, algılanan yeterliliğin düzeyi görevin zorluk seviyesine istinaden ölçülür.
- b. **Genellik Boyutu:** Kişinin deneyimlerinin, yeterlilik algısına ilişkin olarak zaman zaman kısıtlı zaman zaman da geniş etkileri vardır. Faaliyetlerin benzerlik seviyesi, yeteneklere vurgu yapılan etkisel, bilişsel ve davranışsal durum ile kişisel özelliklere ve durumun nicel özelliklerine istinaden değişkenlik gösterir.
- c. **Dayanıklılık Boyutu:** Beklenti seviyesi fazla olan kişiler, güçlüklerle mücadele edebilmek adına uzun süre çabalarlar. Tam aksi durumda olan bireyler ise, beklentilerinin pekiştirilmemesi nedeniyle kolay bir şekilde vazgeçme eğilimindedirler.

İçsel bir durum özelliğindeki, bireyin yaşamını sürdürebilmek adına kendisine yönelik olarak duyduğu yeterlilik ve başarı hissi ile kendini önemli görme ve kendine saygı hislerinin tamamı öz yeterlilik kapsamında ele alınmaktadır. Bireyin müteakip maddelerde ifade edilen üç boyuttaki yaklaşımı, öz yeterliliğin gelişmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Korkmaz, 2002:211) :

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmada; İBB Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleriyle genel özyeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çerçevede aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt bulunması hedeflenmiştir:

S₁ İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?

S₂ İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

S₃ İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilikleri hangi düzeydedir?

S₄ İSMEK öğrencilerinin genel yeterlilik düzeyleri demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

S₅ İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve genel özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Eğitim toplumların gelişimi açısından çok önemli bir konudur. Bu kavram bireyler, kurumlar, hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası kuruluşlar tarafından öncelikli olarak önem verilen konulardan biridir. Bu kapsamda bireyin yaşamı boyunca eğitilmesi açısından Hayat Boyu öğrenme Kavramı giderek önemli hale gelen bir konu haline almaktadır. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi ve

dönüşüm çağında yaşanan bilgi seviyesindeki artışa ek olarak bilim, küreselleşme ve teknolojiye ilişkin ilerlemeler insanların ihtiyaç duyacakları beceri ve bilgilerde değişikliklere yol açmakta, bireylerin bilgi toplumunda mevcudiyetini sürdürebilmek amacıyla hayat boyu öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002: 20-40).

Hayat boyu öğrenmenin bireyi birçok yönden etkilediği görülmektedir. Hayat boyu öğrenmenin birey üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yönelik akademik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Karakuş, 2013; Ayra vd., 2015; Özçiftçi vd., 2015). Bu çalışmada ise hayat boyu öğrenmenin bireylerin genel özyeterlilikleri üzerindeki etkisi araştırılacaktır. Zira bireylerin özyeterliliklerine yönelik algıları bireylerin yaşamlarına önemli katkılar sağlayabilmektedir. Özyeterlilik inancı, davranışı başlatan, devamlılığı ve güdülenmeyi artırıcı, bu sayede performansın gösterilmesini ve artırılmasını gerçekleştiren bir role sahip olması nedeniyle önemli bir kavramdır. Bu bağlamda bireyin hayat boyu öğrenme sayesinde özyeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler sağlanabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim, özyeterlilik inancı bilgi, yetenek ve beceri benzeri diğer değişkenlere aracılık yaparak ve bağdaştırarak, bu değişkenlerin etkin biçimde birlikte işlemlerini mümkün kılmaktadır (Gelfand ve Teti, 1991:927; Miller ve Pajares, 1994:201). Bu durum eğitim ve öğrenim ile özyeterlilik arasındaki ilişki açısından önemli bir bilgi vermektedir. Buradan sonuçla öğrenmenin özyeterlilik inancını arttırdığı ve ayrıca yüksek özyeterlilik inancının öğrenmeyi destekleyeceği ifade edilebilir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme ve özyeterlilik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

İBB Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK); öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama deseni olarak yürütülmüştür.

Yapılan literatür taramasında hayat boyu öğrenme ve özyeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın literatüre özgün bir katkı yapacağı değerlendirilmekte ve bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçekler, verilerin toplanması ve nasıl çözümlendiğine dair bilgiler yer almaktadır.

4.1. Desen

İBB Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama deseni olarak yürütülmüştür.

4.2. Evren Örnekleme

Araştırma kapsamında çalışmanın evrenini İstanbul ili Fatih ilçesindeki İSMEK kursiyerleri oluşturmaktadır. İstanbul ili Fatih ilçesindeki İSMEK kurslarında eğitim gören toplam 27453 kursiyer, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki bireyler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından basit rastgele (seçkisiz) örnekleme yöntemi ile tespit edilen 293'ü kadın, 157'si erkek olmak üzere 450 İSMEK öğrencisi araştırma örneklemini meydana getirmiştir. Araştırmaya katılan İSMEK öğrencilerinin demografik özellikleri Çizelge 1'de olduğu gibidir.

Çizelge 1. Demografik Özellikler

DEĞİŞKEN	N	%
Cinsiyet		
Kadın	293	65,1
Erkek	157	34,9
Medeni Durum		
Evli	154	34,2
Bekâr	196	65,8
Yaş (Yıl)		
18-29 Yaş arası	244	54,2
30-39 Yaş arası	98	21,8
40 Yaş üstü	108	24,0
Eğitim Durumu		
İlköğretim	37	8,2
Lise	103	22,9
Lisans ve üstü	310	68,9

Çizelge 1’de yer alan demografik özelliklerden de görüleceği üzere, araştırmaya katılan İSMEK öğrencilerinin % 65.1 ile çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Medeni durumlarına göre evlilerin oranı % 34.2 iken, bekârlar % 65.8 düzeyindedir. Yaş gruplarına göre dağılımlar ele alındığında; 18-29 yaş arası katılımcıların % 54.2, 30-39 yaş arası katılımcıların % 21.8 ve 40 yaş üstündeki katılımcıların da % 24.0 düzeyinde olduğu görülmektedir. Son olarak eğitim durumlarına bakıldığında; İSMEK öğrencilerinin % 68.9 ile büyük çoğunluğunun lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu, ilköğretim mezunlarının % 8.2 düzeyinde ve lise mezunlarının da % 22.9 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. Söz konusu ölçekler; Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliği Ölçeği ve Genel Özyeterlik Ölçeği şeklinde üç ayrı veri toplama aracını içermektedir.

4.3.1. Bilgi Formu

Ankete iştirak eden katılımcıların demografik özellikleri araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılara cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve yaş ile ilgili 4 adet soru yöneltilmiştir.

4.3.2. Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği

Yaşam boyu yeterlilik ölçeği, 5’li likert tipte bir ölçek olup, Akçay ve Babanlı tarafından 2018 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 8 boyutta toplam 68 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek katılımcılar ifadelerden 1 ile 5 arasında puan almaktadır. (Hiç Katılmıyorum:1 - Tamamen Katılıyorum:5). Ölçeğe ilişkin olarak Babanlı (2018)’nın yaptığı güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları ile içerdiği madde sayıları Çizelge 2’de belirtilmiştir.

Çizelge 2. Ölçek Boyutları ve Madde Sayıları

BOYUT	MADDE SAYISI
Ana Dilde İletişim Yeterliliği	6 madde
Yabancı Dilde İletişim Yeterliliği	4 madde
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	12 madde
Dijital Yeterlik	13 madde
Matematiksel Düşünme Yeterliliği	5 madde
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği	10 madde
Özyönetim Yeterliliği	10 madde
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliliği	8 madde

4.3.3. Genel Özyeterlik Ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem tarafından 1979'da 20 madde olacak şekilde geliştirilmiş, müteakiben 1981'de yapılan revizelerle 10 maddeye indirilmiş, 1995 yılında da nihai hale getirilmiştir. Genel özyeterlik ölçeği farklı çevrelerin yeni ve zor görevler ile başa çıkabilme yeterlik inancını test etmek üzere geliştirilmiş olup, tamamı olumlu 10 maddeden meydana gelmektedir. Aypay (2010) ölçeğe ilişkin olarak yaptığı güvenilirlik analizi neticesinde Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısını 0.83 olarak belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında da verilerin elde edilmelerini müteakip güvenilirlik analizi yinelenmiş ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0.85 olarak tespit edilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipte bir ölçek olup, katılımcılar ifadelerden 1 ile 4 arasında puan almaktadır. (Tamamen Yanlış:1 - Tamamen Doğru:4). Ölçek maddelerinden yüksek puan alınması yüksek düzeydeki genel özyeterliliği göstermektedir.

4.4. Faktör Analizi

Bu araştırma kapsamında verilerin elde edilmesi sonrasında Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği faktör analizi ile güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Analizde "Temel Bileşenler Analizi" yöntemi ile "Varimax" döndürme tekniği kullanılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğu KMO değeri, ölçek maddeleri arasında faktör analizi için yeteri düzeyde ilişki olup olmadığı ise Barlett testi ile incelenmiştir. Analiz kapsamında faktör sayısının belirlenmesinde; özdeğerlerin 1'den büyük olması, çizgi grafiği ve her bir faktörün varyans oranı ile açıklanan toplam varyans oranı kriterleri dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonuçları Çizelge 3'de belirtilmiştir.

Çizelge 3: Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği Faktör Analizinin Sonuçları

MADDE NU	FAKTÖR YÜKÜ	AÇIKLAYICILIK (%)	CRONBACH ALFA
Madde 19	0,727	11,877	0,904
Madde 12	0,715		
Madde 17	0,698		
Madde 20	0,695		
Madde 15	0,684		
Madde 13	0,675		
Madde 14	0,668		
Madde 18	0,661		
Madde 22	0,657		
Madde 16	0,651		
Madde 11	0,608	9,427	0,904
Madde 29	0,849		
Madde 30	0,828		
Madde 34	0,797		
Madde 33	0,787		
Madde 28	0,784		
Madde 27	0,632		
Madde 32	0,579	8,416	0,885
Madde 61	0,748		
Madde 59	0,727		
Madde 57	0,720		
Madde 60	0,688		
Madde 62	0,656		
Madde 58	0,627		
Madde 56	0,627	7,719	0,916
Madde 38	0,854		
Madde 37	0,825		
Madde 39	0,796		
Madde 40	0,759	7,730	0,881
Madde 36	0,706		
Madde 3	0,829		
Madde 1	0,819		

MADDE NU	FAKTÖR YÜKÜ	AÇIKLAYICILIK (%)	CRONBACH ALFA
Madde 2	0,817		
Madde 4	0,747		
Madde 5	0,709		
Madde 67	0,819		
Madde 66	0,770		
Madde 68	0,734		
Madde 63	0,697	7,231	0,881
Madde 64	0,641		
Madde 65	0,589		
Madde 8	0,909		
Madde 9	0,886		
Madde 10	0,878	7,143	0,946
Madde 7	0,865		
Madde 46	0,687		
Madde 52	0,686		
Madde 47	0,669	5,882	0,850
Madde 49	0,667		
Madde 48	0,640		

Faktör analizi sonucunda KMO değeri 0,913 olarak tespit edilmiş, bahse konu değer 0,5'ten yüksek olması nedeniyle araştırmanın veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca Barlett testinde anlamlı sonuç elde edilmiş ($p=0,000<0,05$) ve ölçek maddelerinin faktör analizi için yeterli düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ortak varyans (Communality) değeri 0,5'in altında olan 1 madde, iki faktörde bulunan yük değeri arasında 0,10'dan daha az fark bulunan ve binişik madde olarak nitelenen 4 madde ile % 5'ten daha düşük varyansa sahip faktörler altında toplanan 13 madde olmak üzere toplam 18 madde analize dahil edilmemiştir. Analiz sonucunda; tüm maddelerin ortak varyans değerlerinin 0,5'ten büyük olduğu, döndürülmüş faktör matrisinde yer alan faktör yüklerinin tamamının 0,3'ün üzerinde olduğu ve ölçeğin orijinal ölçek yapısına benzer şekilde 8 boyutlu bir yapı sergilediği tespit edilmiştir. Ölçek faktörleri ise orijinal ölçekle aynı şekilde isimlendirilmiştir.

4.5. Güvenilirlik Analizi

68 maddeden oluşan İSMEK kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı incelendiğinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı 0.94 olarak belirlenmiştir.

4.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 24.0 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Test/analizler için anlamlılık düzeyi $p=0,05$ esas alınmıştır. Araştırma kapsamında; katılımcıların demografik özellikleri ile her iki ölçek ifadelerine verdikleri yanıtlara ilişkin yüzde, aritmetik ortalama, frekans hesaplamalarına yönelik olarak *Betimsel İstatistikler* yapılmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile genel özyeterlilik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği *Fark Testleri* ile incelenmiştir. Uygulanacak fark testinde karşılaştırılacak grup sayıları dikkate alınmış, iki grup ortalaması için bağımsız grup t-testi, üç ve daha fazla grup için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)'nden yararlanılmıştır. Son olarak yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile genel özyeterlilik arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Bu kısımda araştırma ölçeklerinden elde edilen veriler yer almakta, araştırma amacı doğrultusunda yanıt aranan beş adet araştırma sorusuna yönelik bulgular açıklanmakta ve bahse konu bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmaktadır.

5. BULGULAR

Bu kısımda araştırma ölçeklerinden elde edilen veriler yer almakta, araştırma amacı doğrultusunda yanıt aranan beş adet araştırma sorusuna yönelik bulgular açıklanmakta ve bahse konu bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin normal dağılımına ilişkin sonuçlar Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği ve Genel Özyeterlilik Ölçeğine İlişkin Normal Dağılım Sonuçları

Ölçek / Boyut	İstatistik	Sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Ana Dilde İletişim Yeterliği	0,187	449	0,000	-1,149	0,950
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	0,103	449	0,000	0,133	-1,071
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	0,090	449	0,000	-0,844	1,427
Dijital Yeterlik	0,051	449	0,007	-0,235	-0,487
Matematiksel Düşünme Yeterliği	0,144	449	0,000	-0,936	0,486
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	0,082	449	0,000	-0,505	0,287
Özyönetim Yeterliği	0,115	449	0,000	-0,940	1,013
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	0,109	449	0,000	-0,769	0,498
Yaşam Boyu Öğrenme TOPLAM	0,062	449	0,000	-0,503	0,191
Genel Özyeterlilik	0,288	449	0,000	-1,943	1,434

Yapılan normal dağılım analizi sonucunda, araştırmının bundan sonraki aşamasında, parametrik (normal dağılım) analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 5. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliği Ölçeğine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek Boyutu	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
Ana Dilde İletişim Yeterliği	1	5	4,41	0,66
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	1	5	2,69	1,21
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	1	5	4,15	0,60
Dijital Yeterlik	1	5	3,16	0,86
Matematiksel Düşünme Yeterliği	1	5	3,81	0,95
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	1	5	3,80	0,69
Özyönetim Yeterliği	1	5	3,98	0,71
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	1	5	3,84	0,83
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	1	5	3,76	0,54

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma

Çizelge 5’de bulunan boyut ve ölçek ifadelerine ilişkin ortalama değerleri incelendiğinde; araştırmaya iştirak eden İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim yeterliği puan ortalaması 4.41 ± 0.66 , yabancı dilde iletişim yeterliği puan ortalaması 2.69 ± 1.21 , öğrenmeyi öğrenme yeterliği puan ortalaması 4.15 ± 0.60 , dijital yeterlilik puan ortalaması 3.16 ± 0.86 , matematiksel düşünme yeterliği puan ortalaması 3.81 ± 0.95 , etkin vatandaşlık bilinci puan ortalaması 3.80 ± 0.69 , özyönetim yeterliği puan ortalaması 3.98 ± 0.71 , kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği puan ortalaması 3.84 ± 0.83 ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği puan ortalaması 3.76 ± 0.54 olarak tespit edilmiştir. Bahse konu ortalama değerlere istinaden İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri ile genel yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu, yabancı dilde iletişim ile dijital yeterliklerinin ise “orta” düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

5.1. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Fark Testleri

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru “İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri demografik özelliklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?” sorusudur. İSMEK öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri Bağımsız Örneklem T-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S	t	p
Ana Dilde İletişim	Kadın	293	4,43	0,66	0,820	0,413
	Erkek	157	4,38	0,66		
Yabancı Dilde İletişim	Kadın	293	2,48	1,19	-5,164	0,000*
	Erkek	157	3,08	1,15		
Öğrenmeyi Öğrenme	Kadın	293	4,17	0,62	1,108	0,268
	Erkek	157	4,11	0,55		

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S	t	p
Dijital Yeterlik	Kadın	292	3,04	0,89	-4,421	0,000*
	Erkek	157	3,40	0,77		
Matematiksel Düşünme	Kadın	293	3,70	1,01	-3,685	0,000*
	Erkek	157	4,02	0,79		
Etkin Vatandaşlık Bilinci	Kadın	293	3,79	0,67	-0,177	0,860
	Erkek	157	3,80	0,73		
Özyönetim	Kadın	293	3,97	0,72	-0,363	0,717
	Erkek	157	3,99	0,71		
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	Kadın	293	3,85	0,86	0,228	0,820
	Erkek	157	3,83	0,78		
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	Kadın	292	3,72	0,55	-2,113	0,035*
	Erkek	157	3,83	0,51		

*p<0.05

Çizelge 6'da bulunan cinsiyete göre bağımsız grup t-testi sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim (t(448)=0,820; p>0.05), öğrenmeyi öğrenme (t(448)=1.108; p>0.05), etkin vatandaşlık bilinci (t(448)=-0,177; p>0.05), özyönetim (t(448)=-0,363; p>0.05), kültürel ve sanatsal bilinç (t(448)=0,228; p>0.05) yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre kadın ve erkek İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterliklerinin aynı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dilde iletişim (t(448)=-5,164; p<0.05), matematiksel düşünme (t(448)=-3,685; p<0.05), dijital (t(448)=-4.421; p<0.05) ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği (t(448)=-2.113; p<0.05) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu ve söz konusu farklılığın erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen bulgulara istinaden İSMEK öğrencilerinin cinsiyete göre yabancı dilde iletişim, matematiksel düşünme, dijital ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklılık gösterdiği ve erkeklerin söz konusu yeterliklerinin kadınlardan daha fazla olduğu söylenebilir.

Çizelge 7: Medeni Duruma Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	\bar{X}	S.S	t	p
Ana Dilde İletişim	Evli	154	4,39	0,68	-0,661	0,509
	Bekâr	296	4,43	0,65		
Yabancı Dilde İletişim	Evli	154	2,14	1,21	-7,339	0,000*
	Bekâr	296	2,97	1,11		
Öğrenmeyi Öğrenme	Evli	154	4,18	0,59	0,848	0,397
	Bekâr	296	4,13	0,60		
Dijital Yeterlik	Evli	154	2,84	0,88	-5,865	0,000*
	Bekâr	295	3,34	0,80		
Matematiksel Düşünme	Evli	154	3,60	1,01	-3,371	0,001*
	Bekâr	296	3,93	0,90		
Etkin Vatandaşlık Bilinci	Evli	154	3,75	0,72	-1,002	0,317
	Bekâr	296	3,82	0,67		
Özyönetim	Evli	154	3,89	0,76	-1,833	0,067
	Bekâr	296	4,02	0,69		
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	Evli	154	3,65	0,86	-3,684	0,000*
	Bekâr	296	3,95	0,80		
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	Evli	154	3,61	0,57	-4,301	0,000*
	Bekâr	295	3,84	0,50		

*p<0.05

Çizelge 7'de bulunan medeni duruma göre bağımsız grup t-testi sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim (t(448)=-0,661; p>0.05), öğrenmeyi öğrenme (t(448)=0.848; p>0.05), etkin vatandaşlık bilinci (t(448)=-1.002; p>0.05) ve özyönetim (t(448)=-1.833; p>0.05) yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre evli ve bekâr İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci ve özyönetim yeterliklerinin benzer olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dilde iletişim (t(448)=-

7.339; $p \leq 0.05$), matematiksel düşünme ($t_{(448)} = -3,371$; $p \leq 0.05$), dijital ($t_{(448)} = -5.865$; $p \leq 0.05$), kültürel ve sanatsal bilinç ($t_{(448)} = -3,684$; $p \leq 0.05$) ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği ($t_{(448)} = -4.301$; $p \leq 0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu ve söz konusu farklılığın bekârlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

İSMEK öğrencilerinin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Ana Dilde İletişim	18-29 yaş	244	4,42	0,66	0,697	0,499	-
	30-39 yaş	98	4,47	0,61			
	40 yaş ve üstü	108	4,36	0,69			
	Toplam	450	4,41	0,66			
Yabancı Dilde İletişim	18-29 yaş	244	2,94	1,11	20,526	0,000*	1-3 2-3
	30-39 yaş	98	2,72	1,28			
	40 yaş ve üstü	108	2,08	1,17			
	Toplam	450	2,69	1,21			
Öğrenmeyi Öğrenme	18-29 yaş	244	4,10	0,59	2,602	0,075	-
	30-39 yaş	98	4,17	0,61			
	40 yaş ve üstü	108	4,25	0,58			
	Toplam	450	4,15	0,60			
Dijital Yeterlik	18-29 yaş	243	3,39	0,75	27,084	0,000*	1-2 1-3 2-3
	30-39 yaş	98	3,14	0,89			
	40 yaş ve üstü	108	2,69	0,88			
	Toplam	449	3,16	0,86			
Matematiksel Düşünme	18-29 yaş	244	3,91	0,92	6,716	0,001*	1-3 2-3
	30-39 yaş	98	3,88	0,88			
	40 yaş ve üstü	108	3,53	1,03			
	Toplam	450	3,81	0,95			
Etkin Vatandaşlık Bilinci	18-29 yaş	244	3,80	0,69	0,199	0,820	-
	30-39 yaş	98	3,82	0,61			
	40 yaş ve üstü	108	3,76	0,75			
	Toplam	450	3,80	0,69			
Özyönetim	18-29 yaş	244	4,03	0,68	2,433	0,089	-
	30-39 yaş	98	4,00	0,63			
	40 yaş ve üstü	108	3,85	0,84			
	Toplam	450	3,98	0,71			
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	18-29 yaş	244	3,98	0,76	8,086	0,000*	1-3
	30-39 yaş	98	3,79	0,85			
	40 yaş ve üstü	108	3,60	0,91			
	Toplam	450	3,85	0,83			
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	18-29 yaş	243	3,84	0,50	9,132	0,000*	1-3 2-3
	30-39 yaş	98	3,77	0,52			
	40 yaş ve üstü	108	3,58	0,58			
	Toplam	449	3,76	0,54			

Çizelge 8’de bulunan yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim ($F_{(2-447)} = 0,697$; $p > 0,05$), öğrenmeyi öğrenme ($F_{(2-447)} = 2,602$; $p > 0,05$), etkin vatandaşlık bilinci ($F_{(2-447)} = 0,199$; $p > 0,05$) ve özyönetim ($F_{(2-447)} = 2,433$; $p > 0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre yaş grubuna göre İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci ve özyönetim yeterliklerinin aynı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte yabancı dilde iletişim ($F_{(2-447)} = 20,526$; $p \leq 0,05$), dijital yeterlik ($F_{(2-447)} = 27,084$; $p \leq 0,05$), matematiksel düşünme ($F_{(2-447)} = 6,716$; $p \leq 0,05$), kültürel ve sanatsal bilinç ($F_{(2-447)} = 8,086$; $p \leq 0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($F_{(2-447)} = 9,132$; $p \leq 0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bahse konu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan

tamamlayıcı post-hoc testleri sonucunda; yabancı dilde iletişim boyutunda 40 yaş üstü grubunun yeterlik puanlarının diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu, dijital yeterlik boyutunda tüm yaş grupları yeterlik puanları arasında fark olduğu ve yaştaki artışla birlikte dijital yeterliğin azaldığı, matematiksel düşünme boyutunda 40 yaş üstü bireylerin yeterlik puanlarının diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu, kültürel ve sanatsal bilinç boyutunda 18-29 yaş grubu ile 40 yaş üstü grubu puan ortalamaları arasında fark olduğu ve yaştaki artışla birlikte kültürel ve sanatsal bilinç yeterliğinin azaldığı, son olarak genel yaşam boyu öğrenme yeterliğinde 40 yaş üstü grubunun yeterlik puanlarının diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İSMEK öğrencilerinin eğitim durumuna göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Eğitim Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dilde İletişim	İlköğretim	37	4,22	0,70	8,330	0,000*	1-3 2-3
	Lise	103	4,23	0,73			
	Lisans ve üstü	310	4,50	0,61			
	Toplam	450	4,41	0,66			
Yabancı Dilde İletişim	İlköğretim	37	1,52	0,83	42,635	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Lise	103	2,18	1,13			
	Lisans ve üstü	310	2,99	1,14			
	Toplam	450	2,69	1,21			
Öğrenmeyi Öğrenme	İlköğretim	37	4,07	0,78	0,363	0,696	-
	Lise	103	4,17	0,62			
	Lisans ve üstü	310	4,15	0,56			
	Toplam	450	4,15	0,60			
Dijital Yeterlik	İlköğretim	37	2,38	0,87	34,588	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Lise	102	2,85	0,90			
	Lisans ve üstü	310	3,36	0,76			
	Toplam	449	3,16	0,86			
Matematiksel Düşünme	İlköğretim	37	3,14	1,22	30,765	0,000*	1-3 2-3
	Lise	103	3,40	1,07			
	Lisans ve üstü	310	4,03	0,77			
	Toplam	450	3,81	0,95			
Etkin Vatandaşlık Bilinci	İlköğretim	37	3,45	0,82	8,229	0,000*	1-3
	Lise	103	3,69	0,78			
	Lisans ve üstü	310	3,87	0,62			
	Toplam	450	3,80	0,69			
Özyönetim	İlköğretim	37	3,49	0,97	17,366	0,000*	1-3 2-3
	Lise	103	3,80	0,80			
	Lisans ve üstü	310	4,10	0,61			
	Toplam	450	3,98	0,71			
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	İlköğretim	37	3,27	1,00	15,120	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Lise	103	3,68	0,90			
	Lisans ve üstü	310	3,97	0,75			
	Toplam	450	3,85	0,83			
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	İlköğretim	37	3,28	0,63	33,202	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Lise	102	3,58	0,57			
	Lisans ve üstü	310	3,88	0,46			
	Toplam	449	3,76	0,54			

Çizelge 9'da bulunan eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme ($F_{(2-447)}=0,363$; $p>0.05$) yeterlik puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre yaş grubuna göre İSMEK öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin aynı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte ana dilde iletişim ($F_{(2-447)}=8,330$; $p\leq 0.05$), yabancı dilde iletişim ($F_{(2-447)}=42,365$; $p\leq 0.05$), dijital yeterlik ($F_{(2-447)}=34,588$; $p\leq 0.05$), matematiksel düşünme ($F_{(2-447)}=30,765$; $p\leq 0.05$), etkin

vatandaşlık bilinci ($F_{(2,447)}=8,229$; $p \leq 0.05$), özyönetim ($F_{(2,447)}=17,366$; $p \leq 0.05$), kültürel ve sanatsal bilinç ($F_{(2,447)}=15,120$; $p \leq 0.05$) ve genel yaşam boyu öğrenme ($F_{(2,447)}=33,202$; $p \leq 0.05$) yeterlik puan ortalamaları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı post-hoc testleri sonucunda; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç, dijital yeterlik ile genel yaşam boyu öğrenme yeterlik puan ortalamalarında ilköğretim mezunlarının en düşük, lisans ve üstü mezunlarının ise en yüksek puanlara sahip olduğu, eğitim durumundaki artışa paralel olarak yeterlik puan ortalamalarının arttığı belirlenmiştir.

5.2. Genel Özyeterliliğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırma kapsamında yanıtı aranan üçüncü soru “İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilikleri hangi düzeydedir?” sorusudur. Belirtilen soruya yanıt bulmak üzere araştırmaya iştirak eden İSMEK öğrencilerince genel özyeterlilik ölçeği ifadelerine verilen yanıtlar Çizelge 10’da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Genel Özyeterlilik Ölçeğine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

İFADE	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
GENEL	1,00	4,00	3,60	0,65

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma

Çizelge 10’da bulunan ortalama değerlerine bakıldığında; İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik puanı ortalaması 3.60 ± 0.65 olduğu görülmektedir. Belirtilen ortalama değerine istinaden araştırmaya iştirak eden İSMEK öğrencilerinin genel özyeterliliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

5.3. Genel Özyeterliliğe İlişkin Fark Testleri

Araştırma kapsamında cevap aranan dördüncü soru “İSMEK öğrencilerinin genel yeterlilikleri demografik özelliklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?” sorudur. Söz konusu soruya yanıt bulmak üzere yapılan fark testleri aşağıdaki maddelerde olduğu gibidir.

İSMEK öğrencilerinin cinsiyetine göre genel özyeterlilikleri Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Cinsiyete Göre Genel Özyeterliliğe Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S	t	p
Genel Özyeterlilik	Kadın	293	3,60	0,65	-0,004	0,997
	Erkek	157	3,60	0,63		

Çizelge 11’de bulunan cinsiyete göre bağımsız grup t-testi sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik ($t_{(448)}=-0,004$; $p > 0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre kadın ve erkek İSMEK öğrencilerinin genel özyeterliliklerinin aynı olduğunu ifade etmek mümkündür.

İSMEK öğrencilerinin cinsiyetine göre genel özyeterlilikleri Bağımsız Örneklem T-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Medeni Duruma Göre Genel Özyeterliliğe Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	\bar{X}	S.S	t	p
Genel Özyeterlilik	Evlü	154	3,64	0,66	1,110	0,267
	Bekâr	296	3,57	0,63		

Çizelge 12’de bulunan medeni duruma göre bağımsız grup t-testi sonuçlarına bakıldığında; İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik ($t_{(448)}=1,110$; $p > 0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İSMEK öğrencilerinin eğitim durumuna göre genel özyeterlilikleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 13’de gösterilmiştir.

Çizelge 13. Eğitim Durumuna Göre Genel Özyeterliliğe Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Genel Özyeterlilik	İlköğretim	37	3,50	0,86	1,099	0,334	-
	Lise	103	3,53	0,73			
	Lisans ve üstü	310	3,62	0,58			
	Toplam	450	3,60	0,65			

Çizelge 13’de yer alan eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik ($F_{(2-447)}=1,099$; $p>0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede eğitim durumuna göre İSMEK öğrencilerinin genel özyeterliliklerinin farklılaşmadığını ifade etmek mümkündür.

İSMEK öğrencilerinin yaşlarına göre genel özyeterlilikleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 14’de gösterilmiştir.

Çizelge 14. Yaş Göre Genel Özyeterliliğe Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Genel Özyeterlilik	18-29 yaş arası	244	3,51	0,62	4,276	0,039*	1-3
	30-39 yaş arası	98	3,61	0,72			
	40 yaş ve üstü	108	3,69	0,64			
	Toplam	450	3,60	0,65			

* $p \leq 0,05$

Çizelge 14’de bulunan yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik ($F_{(2-447)}=4,276$; $p \leq 0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı post-hoc testi sonucunda, 18-29 yaş grubu bireyler ile 40 yaş üstü bireylerin genel özyeterlilik puan ortalamaları arasında farklılık olduğu ve yaşın artmasıyla birlikte genel özyeterlilik düzeyinin de arttığını ifade etmek mümkündür.

5.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Genel Özyeterlilik İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi

Araştırma kapsamında yanıt aranan son soru “İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve genel özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Belirtilen soruya yanıt bulabilmek üzere araştırmaya katılan İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel özyeterlilikleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 15’de belirtilmiştir.

Çizelge 15. Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Genel Özyeterlilik
Ana Dilde İletişim	0,166**
Yabancı Dilde İletişim	0,102*
Öğrenmeyi Öğrenme	0,398**
Dijital Yeterlik	0,229**
Matematiksel Düşünme	0,209**
Etkin Vatandaşlık Bilinci	0,338**
Özyönetim	0,482**
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	0,317**

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı ** $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı

Çizelge 15’de yer alan korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde; İSMEK öğrencilerinin “genel özyeterlilik” düzeyi ile “Ana Dilde İletişim” yeterliği arasında “zayıf” ve “pozitif” yönlü ($r=0,166$; $p < 0,01$), “Yabancı Dilde İletişim” yeterliği arasında “zayıf” ve “pozitif” yönlü ($r=0,102$; $p < 0,05$), “Öğrenmeyi öğrenme” yeterliği arasında “orta” ve “pozitif” yönlü ($r=0,398$; $p < 0,01$), “Dijital yeterlik” arasında “zayıf” ve “pozitif” yönlü ($r=0,229$; $p < 0,01$), “Matematiksel Düşünme” yeterliği arasında “zayıf” ve “pozitif” yönlü ($r=0,209$; $p < 0,01$), “Etkin Vatandaşlık Bilinci” yeterliği arasında “zayıf” ve

“pozitif” yönlü ($r=0.338$; $p<0.01$), “Özyönetim” yeterliği arasında “orta” ve “pozitif” yönlü ($r=0.482$; $p<0.01$), “Kültürel ve Sanatsal Bilinç” yeterliği arasında “zayıf” ve “pozitif” yönlü ($r=0.317$; $p<0.01$) ilişki belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle bireylerin genel özyeterlilik düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı saptanmış olup, araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerin tamamı desteklenmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen Karaduman ve Tarhan (2017)’in çalışmasında üniversite öğrencilerinin özyeterlilik algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Selçuk (2016)’un çalışmasında da, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile özyeterlilik inançları arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir.

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel özyeterlilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim yılında İBB Hayat Boyu Öğrenme Merkezi İSMEK’de eğitim gören 450 öğrencinin katılımı ile bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama ile kursiyerlerin ana dilde ve yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital ve matematiksel düşünme yeterliği, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği olmak üzere alt boyutlar incelenmiştir. Araştırmanın demografik değişkenleri; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu olarak belirlenmiştir.

Yaşam boyu yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında İSMEK öğrencilerinin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri ile genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri “yüksek”, yabancı dilde iletişim ile dijital yeterlikleri ise “orta” düzeydedir. İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Genel özyeterlilik ölçeği bulguları incelendiğinde İSMEK öğrencilerinin, genel özyeterlilik düzeyleri ise “yüksek”tir. İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yaşa göre İSMEK öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeyleri arasında farklılık bulunmakta olup, yaş ile özyeterlilik arasında pozitif ilişki bulunmakta ve bireylerin yaşları arttıkça özyeterlilik algıları da artmaktadır.

İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel özyeterlilik düzeyleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

İSMEK; İstanbul’da yaşayan bireylerin bireysel birikimlerinin artırılması, mesleki ve sanatsal bilgilerinin geliştirilmesi, kent kültürü ile metropolde yaşam sürdürme hususunda donanımlarını artırma, gelir elde etmelerine katkıda bulunma gibi amaçlar ile kurulan ve örgün eğitimi tamamlayıcı yaygın eğitim organizasyonu biçimidir. Özellikle örgün eğitim imkânlarından faydalanamamış bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve yaş sınırı olmaksızın bütün İstanbul halkına hizmet sunması sayesinde toplumda bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimini güçlendirmektedir. Araştırma kapsamında İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olması olumlu bir sonuçtur. Bununla birlikte katılımcıların yabancı dilde iletişim yeterliklerinin diğer yeterliklerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, ülkemiz açısından uzun yıllardan beri önemli bir sorun alanı olan yabancı dil öğretimine yönelik olarak, İSMEK kurs merkezlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerde daha başarılı sonuçlar almaya yönelik çalışmalar/değişiklikler yapılabilir.

Yaşam boyu öğrenme mekân ve zaman kısıtlaması olmaksızın bireylerin buldukları tüm ortamlarda gerçekleşebilen öğrenmeleri kapsayan bir eğitim süreci olmasından hareketle, yaşam boyu öğrenmeye dair toplumsal farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Bireylerin dijital yeterliklerinin yaşla birlikte azaldığı düşünüldüğünde, teknolojinin gençler için olduğu düşüncesi, bu teknolojilere ilişkin sahip olunan önyargı veya teknoloji kullanma ve öğrenme konularında yaşanan korkunun ortadan kaldırılabilmeye yönelik olarak dijital yeterlik eğitimleri ve kursları planlanarak yaşlıların psikolojik, kültürel ve sosyal kazanımlarının artırılması sağlanabilir. Bu noktada ilerleyen yaşlardaki bireylerin bu kurslar ile programlara katılımları yönünde bilgilendirilmeleri ve teşvik edilmeleri sağlanmalıdır.

Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ile genel özyeterlilik arasında pozitif ilişki olduğunun belirlendiği düşünüldüğünde, bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirebilmesi noktasında

genel özyeterlilik inancının gelişimi önem arz etmektedir. Bireylerin yapabilecekleri konusunda sahip oldukları özyeterlilik inançları; performans başarıları, başkalarının deneyimleri, sözel ikna ve duygusal durum gibi temel kaynaklardan beslenmektedir. Bu bağlamda bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesinde; kişilere geçmiş deneyimlerindeki başarıları hatırlatılma, özellikle kendi yaşlıları arasından olacak şekilde diğer bireylerin elde ettikleri başarıları kapsayan olumlu örnekler sunma, bir görev/konu ile ilgili olarak olumlu pekiştiriciler ve geri bildirimlerde bulunma suretiyle genel özyeterlilik inancının artırılmasının olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sadece İSMEK öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarının kapsayıcılığının artırılması adına örgün eğitim kurumlarını da içerecek şekilde yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterliliğin daha detaylı olarak ele alınabilmesi için detaylı görüşmeleri içeren nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKKOYUNLU, B. ve KURBANOĞLU, S. “Bilgi Okuyazarlığı,” TBD Bilişim Kültürü Dergisi, Sayı:83, 2002, s.20–40
- AKSOY, M. “Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme Ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni”. Bilig, (64), 2013, 23-48.
- ALTAY, F. B. ve GÜRE, A. “Okul Öncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik Ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt 12, Sayı 4, 2012, s. 2699-2718.
- ALPAN, G. B. ve DURDUBAŞOĞLU, G. “Toplumsal Dayanışma Merkezlerindeki (TODAM) Resim Eğitimine Yönelik Katılımcı Görüşleri”. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 5, 2013, s.55-68.
- Avrupa Komisyonu. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. European Council Lisbon. 2000.
- Avrupa Komisyonu. Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework.ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf. 2007.
- AYRA, M. ve KÖSTERELİOĞLU, İ. “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi”. Education Sciences, 10(1), 2015, 17-28.
- BABANLI, N. ve AKÇAY, R. C. “Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9), 2018, s. 87-104.
- BACANLI, H. Sosyal Beceriler Ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları. 1999.
- BANDURA, A. Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
- CHEN, G., GULLY, S. M. and EDEN, D. “Validation of A New General Self-Efficacy Scale”, Organizational Research Methods, Sayı 4, 2001, s.62.
- COŞKUN, Y. D., CUMAOĞLU, G. K. ve SEÇKİN, H. “Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilişim Alanıyla İlgili Okuyazarlık Kavramlarına Yönelik Görüşleri”. International Journal of Human Sciences, 10(1), 2013,
- ÇELEBİ, O. D. M. D. “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 2006, s.285-307.
- EURYDICE. Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The EURYDICE, Survey, March. London, UK: EURYDICE. 2000.
- GARDNER, H., The Unschooled Mind, Basic Books, Inc, New York. 1991.
- GÖKSAN, T. S., UZUNDURUKAN, S. ve KESKİN, S. N.. “Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği’nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları”. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, 2009, s.143–151

- GÖZÜBÜYÜK Tamer, M. “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği”. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3(5), 2013, s.43-54.
- GÜLEÇ, İ., ÇELİK, S. ve DEMİRHAN, B. “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 2012, s.34-48.
- GÜLER, B. “Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri Ve Önemi” (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara. 2004.
- GÜNDOĞAN, N. “Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar”, Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, Cilt:7, Sayı:2, 2003, s.299-312.
- GÜNDÜZ, İ. ve ODABAŞI, F. “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi”. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1), 2004, s.43-48.
- GÜNÜÇ, S., ODABAŞI, H. F., ve KUZU, A. “Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler”. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (2), 2012, s.309-325.
- KARAKUŞ, C. “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 2013, s.26-35.
- KAYA, H.E. Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 2016.
- KNOWLES, M. Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 1996.
- KORKMAZ, Ö. “Öğretmen Adaylarının Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya Dönük Özyeterlilik Algıları”, Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 4, 2011, s.1-17.
- LOWE, J. Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış. Çev. Turhan Oğuz. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. 1985.
- MEB. Hayat Değerlendirme Raporu. 2017 http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirme_rapor/2016/mobile/index.html#p=1, 10.02.2019.
- NORMAN, D. A., Things That Make Us Smart, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA. 1993.
- ÖZÇİFTÇİ, M., ÖZÇİFTÇİ, M. ve ÇAKIR, R. “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliliklerinin İncelenmesi”. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 2015, s.1-19.
- ÖZDEN, Y. Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Yayınları 2002.
- TETİ, M. D. and GELFAND, M. D. “Behavioral Competence Among Mothers of Infants In The First Year: The mediational Role of Maternal Self-Efficacy.” Child Development, 62, 1991, s.918-929.
- TOPRAK, M. ve ERDOĞAN, A. “Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama”. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(2), 2012, s.69-91.
- UZUNBOYLU, H. ve HÜRSEN, Ç. Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A. 2011.
- YILMAZ, M. (2007). “Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi”. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 27(1), 2007, s.155-167.