

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

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME FAALİYETLERİNE KATILIM
ENGELLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET SERDAR GÜNEN

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

MAYIS 2024

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

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME FAALİYETLERİNE KATILIM
ENGELLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET SERDAR GÜNEN

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

MAYIS 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Mehmet Serdar GÜNEN

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasına Doç. Dr. Ömer Faruk Vural danışmanlığında başlanmıştır. Dr. Vural'ın yurt dışı görevlendirmesi sebebiyle tez çalışması Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun danışmanlığında tamamlanmıştır.

Tez sürecim boyunca her zaman yanımda olan, deneyimleriyle ışık tutan ve yapıcı eleştirileriyle beni motive eden saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a,

Lisans üstü eğitimim boyunca bize kıymetli bilgilerini aktaran, Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL'a,

Tez çalışmamın temelini oluşturan ve çalışmama önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN'a,

Yüksek lisans eğitimi ders dönemi süresince desteklerini esirgemeyen, kıymetli hocalarım Doç.Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a ve Subhan EKŞİOĞLU'na,

Tez çalışmamın yöntem ve bulgular bölümlerini kontrol eden ve gerekli düzeltmeler konusunda destek olan Dr.Öğr.Üyesi Süleyman Demir'e,

Lisans üstü eğitimim boyunca beni motive eden, yaşadığım her türlü zorlukta yanımda olan, biricik dostum Dr. Muhammet Emin MISIR'a

Ölçek formlarını özenle dolduran sevgili öğrencilere ve her zaman yanımda olan aileme sonsuz minnet ve şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME FAALİYETLERİNE KATILIM ENGELLERİ

Mehmet Serdar GÜNEN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya Üniversitesi, 2024

Bu araştırmanın amacı; “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Katılım Engelleri Ölçeği” kullanarak eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin eğilim ve katılım düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, algılanan gelir düzeyi, başarı düzeyi, barınma, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı gibi sosyo-demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 2500 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine bu evrenden %95 güven aralığında, %4 hata payı ile teadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 465 eğitim fakültesi öğrencisi dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Gür-Erdoğan ve Arsal’ın (2016) geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (YBÖEÖ) ve Boylu, Günay ve Doğan (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Katılım Engelleri Ölçeği-Genel” (KEÖ-G) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- 1-Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğilim düzeyleri arttıkça katılımlarının da arttığı saptanmıştır.
- 2- Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde, katılım düzeylerinin orta-düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, demografik özelliklerden cinsiyet değişkeniyle karşılaştırıldığında, “kadın” eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, “erkek” öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Başarı algısı değişkenine göre yüksek düzey başarı algısı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, orta düzey başarı algısı olanlara oranla, yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi daha yüksek tespit

edilmiştir. Baba eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde; babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri, üniversite olanlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan sınıf düzeyi, bölüm, algılanan gelir düzeyi, barınma şekilleri, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenler açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4- Eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım düzeyleri ile demografik değişkenler karşılaştırıldığında; cinsiyet değişkenine göre, erkek eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım düzeyleri kadınlara göre düşük çıkmıştır. Üniversite 1. sınıfta öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeyleri 2. ve 3. ve 4. sınıflara oranla daha yüksek çıkmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin katılım düzeyleri bütün bölümlere göre daha yüksek çıkmıştır. Algılanan gelir düzeyi düşük olan eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım düzeyleri algılanan gelir düzeyi orta ve yüksek olanlara oranla daha düşük çıkmıştır. Başarı düzeyi algısı, barınma şekli, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, Katılım engelleri, Eğitim fakültesi, Öğretmen Adayı, Katılım, Öğrenci.

ABSTRACT

LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND BARRIERS TO LIFELONG LEARNING ACTIVITIES AMONG FACULTY OF EDUCATION STUDENTS

Mehmet Serdar GÜNEN, Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya University, 2024

The purpose of the study is to determine the relationship between education faculty students' lifelong learning tendency levels and lifelong learning participation levels using the "Lifelong Learning Tendencies Scale" and the "Barriers to Participation Scale." Then, it was determined how education faculty students' participation levels and tendency levels differ in terms of gender, grade level, department, perceived income level, academic achievement level, accommodation, father's education level, mother's education level, and number of siblings. In the study, a comparative relational scanning model was used as the research method among quantitative research methods. The population of the study consisted of 2500 education faculty students studying at Sakarya University Faculty of Education in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 465 education faculty students selected by random sampling method with a 95% confidence interval and a 4% margin of error from this population. As data collection tools in the study, the "Lifelong Learning Tendencies Scale" (LLTS) developed by Gür-Erdoğan and Arsal (2016) and the "Barriers to Participation Scale-General" (BPS-G), whose Turkish adaptation was made by Boylu, Günay, and Doğan (2016), were used. In addition to these scales, a demographic information form consisting of gender, grade level, department, perceived income level, academic achievement level, accommodation, father's education level, mother's education level, and number of siblings information was used. The findings obtained in the study are as follows:

1. It was determined that the lifelong learning tendency levels of education faculty students are quite high, while their participation levels are at a moderate-low level.
2. It was found that as the tendency levels of education faculty students increase, their participation also increases.
3. When the lifelong learning tendencies of education faculty students was examined in terms of demographic variables; according to the gender variable, the lifelong learning

tendencies of female education faculty students were found to be higher than those of male students. According to the perceived level of academic achievement variable, the lifelong learning tendency levels of education faculty students with a high level of academic achievement perception were found to be higher compared to those with a moderate level of academic achievement perception. According to the father's education level variable, the lifelong learning tendency levels of education faculty students whose fathers' education level is primary school were found to be higher compared to those whose fathers' education level is university. On the other hand, in terms of grade level, department, perceived income level, accommodation type, mother's education level, and number of siblings variables, it was determined that the lifelong learning tendency levels of education faculty students did not differ significantly.

4. When the participation levels of education faculty students were examined in terms of demographic variables; according to the gender variable, the participation levels of male education faculty students were found to be lower than those of females. The lifelong learning participation levels of education faculty students in the 1st grade were found to be higher compared to those in the 2nd, 3rd, and 4th grades. The participation levels of Guidance and Psychological Counseling department students were found to be higher compared to all other departments. The participation levels of education faculty students with low perceived income were found to be lower compared to those with moderate and high perceived income levels. According to the variables of academic achievement perception, accommodation type, father's education level, mother's education level, and number of siblings, it was determined that the lifelong learning participation levels of education faculty students did not differ significantly.

Keywords: Lifelong learning, Participation barriers, Faculty of Education, Teacher candidate, Participation, Student

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın amacı	6
1.2. Araştırmanın önemi.....	6
1.3. Problem cümlesi.....	8
1.4. Alt problemler	8
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi	11
2.1.1. Yaşamboyu öğrenme	11
2.1.2. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımları.....	15
2.1.3. Yaşamboyu öğrenme amacı ve önemi.....	17
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme için strateji ve ilkeler	19
2.1.5. Yaşam boyu öğrenmenin yeterlilikleri	21
2.1.6. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme gelişimi ve yapılan uygulamalar	23
2.1.7. Yaşam boyu öğrenme ve dünyadaki gelişimi	26
2.1.8. Yaşam boyu öğrenme katılım engelleri.....	28

2.2. İlgili araştırmalar	48
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57
2.2.3. Alan Yazın Taramasının Değerlendirmesi	61
BÖLÜM III.....	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	63
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	63
3.3. Veri toplama araçları	65
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	66
3.3.3. Katılım Engelleri Ölçeği (KEÖ)	66
3.4. Veri toplama süreçleri	67
3.5.Verilerin analizi	68
3.5.1 Verilerin güvenilirlik analizi bulguları.....	68
3.5.2Verilerin normallik analizleri.....	69
BÖLÜM IV	71
BULGULAR	71
4.1. Araştırma problemine ait bulgular	71
4.1.1. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme katılım düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular	71
4.2. Alt problemlere ait bulgular.....	72
4.2.1. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine ilişkin bulgular	72
4.2.2. Demografik değişkenlere göre Eğitim fakóltesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular	74

4.2.3. Demografik değişkenlerine göre eğitim fakóltesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular	85
BÖLÜM V	100
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuçlar ve tartışma	100
5.1.1. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki	100
5.1.1.3. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Demografik Değişkenlere göre incelenmesi	104
5.1.1.4. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Düzeylerinin Demografik Değişkenlere göre incelenmesi	109
5.2. Öneriler.....	113
5.2.1. Çalışma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	113
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	131
Ek-1. Veri toplama araçları	131
A-Kişisel bilgi formu	131
B) Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği.....	132
C)Katılım engelleri ölçeği.....	133
Ek-2. Ölçek izin onayları	137
A.Yaşamboyuöğrenmeeğilimleri ölçeği izni.....	137
B) Katılım engelleri ölçeği izni	138
Ek-3. Etik kurul izin onayı	139

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme ait demografik bilgiler	63
Tablo 2. Kullanılan ölçeklere ait güvenirlik değerleri	68
Tablo 3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve katılım engelleri ölçeği alt boyutlarına göre basıklık ve çarpıklık katsayıları	69
Tablo 4. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği betimsel istatistikleri	Error! Bookmark not defined.
Tablo 5. Katılım engelleri ölçeği betimsel istatistikleri	Error! Bookmark not defined.
Tablo 6. Katılım Engelleri Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Karşılaştırması	Error! Bookmark not defined.
Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları..	74
Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	75
Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Bölümlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Algılanan Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Başarı Düzeyi Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	79
Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları Açısından Başarı Düzeyi Algısı Göre U-Testi Sonuçları	Error! Bookmark not defined.
Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Barınma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	80
Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Baba Eğitim Durumu Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları Açısından Baba Eğitim Durumu Göre U-Testi Sonuçları	Error! Bookmark not defined.

Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Anne Eğitim Durumu Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 18. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları	85
Tablo 19. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	86
Tablo 20. Katılım Engelleri Ölçeği Alt Boyutu Açısından Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonuçları.....	Error! Bookmark not defined.
Tablo 21. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	88
Tablo 22. Katılım Engelleri Ölçeği Alt Boyutu Açısından Branşa Göre U-Testi Sonuçları.....	Error! Bookmark not defined.
Tablo 23. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Aile Gelir Düzeyi Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	91
Tablo 24. Katılım Engelleri Ölçeği Alt Boyutu Açısından Aile Gelir Düzeyi Algısına Göre U-Testi Sonuçları.....	Error! Bookmark not defined.
Tablo 25. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Başarı Düzeyi Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	92
Tablo 26. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Barınma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	93
Tablo 27. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	95
Tablo 28. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	96
Tablo 29. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	97



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz toplumunda hızla değişen ve gelişen dünya şartlarında eğitime duyulan ihtiyaç, artarak önem kazanmaktadır. Teknolojik ilerlemeler, küreselleşme ve ekonomik dönüşümler, bireyleri daha fazla bilgiye, beceriye ve sürekli öğrenmeye yönlendirmektedir. Bu bağlamda, eğitim yalnız bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumun ilerlemesini de şekillendiren kritik bir faktör haline gelmiştir. Eğitim, insanların yaşamları boyunca adaptasyon sağlamalarına, yeniliklere ayak uydurmalarına ve karmaşık sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olarak toplumların rekabet gücünü arttırmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerine yapılan yatırımlar, bireylerin ve toplumun kalkınması için hayati öneme sahiptir (Demirel,2009). Öte yandan yaşam boyu öğrenme ise bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerileri devamlı olarak geliştirmelerini, değişen koşullara uyum sağlamalarını ve kişisel ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerini hedefler. Delors'ın (1996) belirttiği gibi, "yaşam boyu öğrenme, bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini, katılımcı bir toplumda etkin bir şekilde yer almalarını ve sürdürülebilir kalkınmayı desteklemelerini sağlar." Bu kapsamlı öğrenme süreci, yaşanan teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlere uyum sağlamayı mümkün kılarken, bireyleri yenilikçi düşünce ve problem çözme becerileriyle donatarak toplumların sürdürülebilir kalkınmasına katkıda bulunur. Yaşam boyu öğrenme, bireyin öncelikle sürekli öğrenmeye açık olması, esneklik kazanması ve bilgiye erişimi sürdürmesi üzerinden kişisel ve toplumsal başarıyı destekleyen bir temel ilkedir (Aksoy,2008).

Tüm bu olumlu katkılarına rağmen, toplumların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları incelendiğinde, katılım seviyesinin istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Yıllık olarak yayınlanan Eurostat verilerine göre 2022 yılında Avrupa Birliği üyesi ülkelerde 25-64 yaş aralığındaki yetişkinlerin son 4 haftada sadece %11.9'u yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmıştır. Katılım seviyesi İskandinav ülkelerinde diğer Avrupa ülkelerine oranla oldukça yüksektir. Pandemiden dolayı 2019-2020 yıllarında yayınlanmayan rapora, Türkiye en son 2018'de veri göndermiştir. 2018 yılında, Türkiye'deki yetişkinlerin yalnızca % 6.2'si yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmıştır (Avrupa Komisyonu, 2022). Türkiye'de 2022 yılı 25-64 yaş nüfusunun katılım oranları Hayat Boyu Öğrenme Genel

Müdürlüğü verilerine göre 14,64 olmuştur (HBÖGM, 2022). İngiltere’de 2023 yılında 17 yaş üstü 5000 yetişkin ile yapılan çalışmada katılım oranı % 28 olmuştur. Ancak yetişkinlerin son 3 yıldaki katılımları sorulduğunda bu rakam %49’a kadar çıkmaktadır (Adult Participation in Learning Survey, 2023).

Yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan bazı çalışmalar, yetişkin eğitime katılan bireylerin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır (Boshier, 1971):

1. Genç olanlar
2. Yüksek eğitim seviyesine sahip olanlar
3. Daha fazla organizasyon üyesi olanlar
4. Eğitime ve eğitim kurumlarına karşı olumlu tutuma sahip olanlar,
5. Orta sınıfta olanlar
6. Yüksek öğrenmeye motivasyonlu,
7. Eğitime kolay erişim sağlanan şehirlerde yaşayanlar,
8. Geniş ve çeşitli boş zaman etkinliklerine katılanlar,
9. Sosyal ilişkilerde yüksek becerilere sahip olanlar
10. Başkalarına hizmet etme rolüne odaklanmış olanlar.

Öte yandan, yetişkin eğitime katılmayan bireylerin ekonomik seviyelerinin düşük olduğu, sınırlı sosyal çevrelerde arkadaşlıklar kurdukları, sporlara pasif bir şekilde katıldıkları ve faaliyetlerini genellikle yakın çevreleriyle sınırlandırdıkları tespit edilmiştir (Hiemstra, 2002). Ayrıca, daha yüksek eğitime sahip olanlar, geleceğe dair sürekli eğitim planları olanlar ve yoğun nüfuslu bölgelerde yaşayan bireylerin yetişkin eğitimi programlarına daha sık katıldığı belirlenmiştir. Öte yandan, 35-65 aralığı dışındakilerin, işsiz bireyleri, ev hanımlarının katılımlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Hiemstra, 2002). Katılımcıların yetişkin eğitime katılma nedenlerine dair birçok sebep bulunmaktadır. Houle (1961), sürekli eğitim faaliyetine katılımın üç temel nedenini öne sürmüştür: çalışmasında ilk grup yetişkinlerin belirli bir hedeflerinin olduğunu, ikinci gruptakilerin faaliyet veya sosyal odaklı olduğunu ve üçüncü gruptakilerin sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kendini geliştirmek, bir işe girebilmek veya mevcut işinde daha iyi olmak, dini bir hedefe ulaşmak, çevresel sorunlardan veya baskılardan kaçmak ve resmi bir gereksinimi yerine getirmek gibi diğer nedenlerden dolayı bireyler yaşam boyu öğrenme

faaliyetlerine katılabilmektedirler (Hiemstra, 2002). Yapılan araştırmalarda, katılıma engel oluşturan çeşitli nedenler de ortaya çıkmıştır. Katılımın önündeki engel olarak öne çıkan bazı önemli nedenler şunlardır (Boshier, 1971; Hiemstra, 2002):

1. Akşamları dışarı çıkmak istememe,
2. Yeterli zaman olmaması,
3. Finansal sınırlamalar,
4. Ev ve iş sorumlulukları,
5. Enerji eksikliği veya sağlık sorunları,
6. ğrenmeye çok yaşlı olduğu algısı,
7. Bürokrasi karmaşıklıkları,
8. Ulaşım sınırlamaları,
9. ocuk bakımı sorunları.

Bu çalışmada ise eğitim fakültesi ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öncelikle eğitim fakültesi ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde; yapılan araştırmaların çoğunda eğitim fakültesi ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Aydın, 2023; Boztepe ve Demirtaş (2018); Duran, 2023; Erdoğan, 2014; Haseski, 2015; Kılav, 2023; Kuzu, 2017; Lala, 2021; Uysal, 2023; Yüzlü, 2019). Yasa (2018) eğitim fakültesi ğrencilerinin eğilim düzeyini orta seviyede bulurken, Coşkun (2009) düşük bulmuştur. Öğrencilerin eğilimini arttırabilmek için bu durumun bağlı olduğu değişkenleri incelemekte fayda olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, eğitim fakültesi ğrencilerinin eğilim düzeylerinin cinsiyet, bölüm, yaş, sınıf düzeyi, algılanan başarı düzeyi, maddi imkanlar değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı tespit edilen araştırmaların mevcut olduğu grlmştir (Aydın, 2023; Boztepe ve Demirtaş, 2018; Dökmeci, 2023; Duran, 2023; Erdoğan, 2014; Haseski, 2015; Kılav, 2023; Kuzu, 2017; zbay, 2023; Sert Orhan, 2023; Tunca, Alkın-şahin ve Aydın, 2015, Yasa, 2018; Yüzlü, 2019).

"Yaşam boyu öğrenme " nemi her geçen gün daha artsa da yetişkinlerin büyük bölümü hala katılım noktasında bir çok engelle karşılaşmaktadır (Lowe, 1985:46). Eğitim fakültesi öğrencileri yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri düşük

olduğu için katılmıyor olabilecekleri gibi, bir takım engellerle karşılaştıkları için de katılmıyor olabilirler. Katılım engelleri literatürde sıkça başvurulmuş üç ana model aracılığıyla sınıflandırılmaktadır. Bunlar: Rubenson'un Recruitment Paradigması (1977), Cross'un Chain-of-Response Modeli (1981) ve Darkenwald ile Merriam'ın psiko- sosyal etkileşim modeli (1982)'dir (Silva, Cahalan ve Lacireno-Paquet, 1998, s. 33). Rubenson'ın "Recruitment Paradigm" terimi, öğrenme veya eğitim etkinliklerine katılımı etkileyen faktörleri anlamak için kullanılan bir çerçeve veya modeli ifade eder. Bu paradigma, bireylerin eğitim veya öğrenme fırsatlarına katılımını etkileyen algısal ve bilişsel faktörleri vurgular. Bu faktörler arasında bireyin önceki deneyimleri, kişisel özellikleri, güncel ihtiyaçları, çevresel normlar, değerler ve mevcut eğitim olanakları gibi unsurlar bulunabilir. Katılımı, bireyin bu faktörlere olan algısal tepkileri ve bu tepkilerin ortaya çıkardığı ara değişkenler üzerinden açıklamayı amaçlar. Bu model, bireyin eğitimle ilgili fırsatları algılama şekli, bu fırsatların değerlendirilmesi ve katılıma olan olasılıkları üzerine odaklanır. Bu paradigma, bireyin eğitimle ilişkili olanaklara yönelik algılarının, değerlendirmelerinin ve beklentilerinin katılım kararı üzerindeki etkilerini anlamaya çalışır (Silva, Cahalan ve Lacireno-Paquet, 1998, s. 34). Cross'un Chain-of-Response Modeli (1981) yetişkinlerin eğitim veya öğrenme faaliyetlerine katılımını açıklamak için geliştirilmiş bir modeldir. Model, katılımın karmaşık bir tepki zinciri olduğunu öne sürer ve bireyin çevresindeki duruma olan değerlendirmelerine dayanarak ortaya çıktığını iddia eder. Cross'un modeli, bireyin içsel psikolojik değişkenlerden dış faktörlere doğru sıralanan bir dizi değişken aracılığıyla katılımı anlamaya çalışır. Bu modelin ana bileşenleri şu şekildedir:

1. Self-evaluation (Öz Değerlendirme): Bu, bireyin kendisini değerlendirdiği kısımdır. Bireyin önceki deneyimleri, kişisel yetenekleri ve mevcut durumu gibi içsel faktörler, katılım kararını etkiler.
2. Attitude toward education (Eğitime Karşı Tutum): Bireyin eğitimle ilgili tutumları ve inançları bu bileşeni oluşturur. Eğitime karşı olumlu bir tutum, katılım olasılığını artırabilir.
3. Expectancy and Valence (Beklenti ve Değer): Beklenti ve değer, bireyin bir eğitim etkinliğine katılımını etkileyen kilit kavramlardır. Beklenti, bireyin eğitimden ne beklediğiyle ilgili algıları ifade ederken, değer, eğitim etkinliğinin birey için taşıdığı önemi ifade eder.
4. Life Transitions and Developmental Tasks (Yaşam Geçişleri ve Gelişimsel Görevler): Bireyin yaşamındaki geçişler ve gelişimsel görevler, bireyin yaşam boyu öğrenme

faaliyetlerine katılımını etkileyen en önemli faktörlerdir. Bu, bireyin hayatındaki dönemsel değişikliklerin katılım üzerindeki etkilerini içerir.

5.Opportunities and Barriers (Fırsatlar ve Engeller): Eğitim fırsatları ve karşılaşılan engeller, bireyin katılımını etkileyen dış faktörlerdir. İşte bu faktörler, eğitim olanaklarına ulaşma ve bunları değerlendirme sürecini şekillendirir.

Model, bireyin içsel psikolojik durumu, dış çevresi ve yaşamındaki değişiklikler arasındaki etkileşimleri vurgular. Cross'un yaklaşımı, katılımın karmaşıklığını ve bireyin eğitimle ilgili kararlarını çeşitli etmenlerin etkileşimi üzerinden anlamaya çalışır.

Cross'un formüle ettiği katılım engelleri yapısı şu şekildedir:

- 1.Durumsal (Situational Barriers)-belirli bir noktada yaşam durumundan kaynaklananlar;
- 2.Kurumsal (Institutional Barriers)-yetişkinleri organize öğrenme etkinliklerine katılmaktan alıkoyan veya caydırıcı uygulamalar ve prosedürler
- 3.Psikolojik engeller (Dispositional Barriers.)-Bir birey olarak öğrenen olarak kendi tutumları ve öz algıları ile ilgili olanlar (Silva, Cahalan ve Lacireno-Paquet, 1998, s. 36).

Darkenwald ve Merriam'ın Psikososyal Etkileşim Modeli (1982) yetişkin katılımcı davranışının en güçlü belirleyicileri olarak sosyoekonomik durumu vurgular. Sosyo-ekonomik durumun katılıma etkisi, anlamına gelir. Bir kişinin çevresinin ne kadar öğrenmeyi gerektirdiği veya teşvik ettiğini ifade eder. Bu öğrenme baskısı kavramı, diğer alanlarda da önemli olarak kabul edilmiştir (Wikelund, Reder ve Hart-Landsberg 1992). Bir kişinin öğrenme baskısı, yetişkin eğitiminin değeri ve yararına dair belirli tutumları ve algıları teşvik eder. Yetişkin eğitiminin algılanan değeri ne kadar büyükse, bir kişinin buna karşı olumlu tavrı veya hazır olma durumu o kadar iyidir. Katılım olasılığı, algılanan katılım uyarılarının sıklığı ve yoğunluğuna bağlı olarak artmaktadır.

Bu modelde katılım engelleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Durumsal,
- Kurumsal,
- Psikososyal ,
- Bilgi engelleri (Silva, Cahalan ve Lacireno-Paquet, 1998, s. 38)

Günümüzde, bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı, sosyal, ekonomik ve demografik faktörlerden kaynaklı engellerle karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda, farklı

araştırmacılar tarafından yürütülen yüksek lisans tezleri ve nitel çalışmalar, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım engellerini ve tercih nedenlerini anlamak amacıyla geniş kapsamlı veriler sunmaktadır. Bu tez, farklı katılımcı grupları üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulguları göz önünde bulundurarak, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı engelleri ve tercih nedenlerini daha kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu tez, Çil (2023), Düzdemir (2019), Polat (2017), Barkın (2016), Çingilloğlu (2005), Aykaç (2019), Komşu (2013), Yaman (2021), Samancı ve Mazlumoğlu (2019), Nazlı ve Özer (2021), Aruğaslan ve Uysal (2021) ve diğer araştırmacıların çalışmalarının sunduğu bulguları derleyerek, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım engellerinin geniş bir perspektiften değerlendirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, halk eğitimi merkezleri, üniversiteler ve diğer kurumlar için yaşam boyu öğrenme programlarını planlarken dikkate alınabilecek önemli ipuçları sağlayabilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Türkiye’de, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım oranları incelendiğinde, sonuçların ülkemiz açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Katılımın artırılabilmesi noktasında yapılacak çalışmalar ve alınacak tedbirlerden önce, bireylerin bu konuya olan eğilimlerinin ve katılımlarının önündeki engellerin tespit edilmesi önemlidir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyerek yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarını engelleyen etkenleri tespit etmek, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmada; eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak, eğitim fakültesi öğrencilerinin eğilim ve katılım düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın önemi

Yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalığı artırmak ve bu alandaki becerileri geliştirmek amacıyla daha fazla çaba harcanması büyük önem taşımaktadır. Özellikle, mevcut bilimsel çalışmaların derinleştirilmesi, eğitim programlarının revize edilmesi ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki pedagojik yaklaşımlarının

güçlendirilmesi, bu alandaki ilerlemeyi destekleyebilir. Bu çabaların, Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme kültürünü güçlendirerek bireylerin bu önemli konudaki bilinç düzeyini yükseltmesi beklenmektedir. Günümüz toplumunda, eğitim ve öğrenme faaliyetleri, bireylerin ve toplumların kalkınması için kritik bir öneme sahiptir. Hızla değişen ve gelişen dünya koşulları, teknolojik ilerlemeler, küreselleşme ve ekonomik dönüşümler, bireyleri sürekli öğrenmeye ve bilgiye erişmeye yönlendirmektedir (Jackson, 2003). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini, toplumsal gelişime katkı sağlamalarını ve sürdürülebilir kalkınmayı desteklemelerini sağlayan önemli bir süreçtir (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Ancak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın istenilen düzeyde olmaması, toplumların bu önemli süreci etkin bir şekilde benimsemekte yaşadığı zorlukları göstermektedir. Bu noktada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri üzerine yapılan bu araştırma, hem bireylerin hem de toplumların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını artırmak adına büyük bir öneme sahiptir. Literatürde eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmalar (Aydın, 2023; Boztepe ve Demirtaş (2018); Duran, 2023; Erdoğan, 2014; Haseski, 2015; Kılav, 2023; Kuzu, 2017; Lala, 2021; Uysal, 2023; Yüzlü, 2019) ve katılım engellerini inceleyen çalışmalar (Çil, 2023; Düzdemi, 2019; Polat, 2017; Barkın, 2016; Çingilloğlu, 2005; Aykaç, 2019; Komşu, 2013; Yaman Şipal, 2021; Samancı ve Mazlumoglu, 2019; Nazlı ve Özer, 2021; Aruğaslan ve Uysal, 2021) mevcuttur. Ancak eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ilişkinin incelenmesi önemlidir. Çünkü eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım düzeylerini incelemeden önce bu konuya karşı olan eğilimlerinin tespit edilmesi gerekir. Nitekim birey basit bir şekilde bu konuya ilgisiz olabilir. Bireyin katılım düzeyi eğilim seviyesine göre büyük ölçüde değişecektir. Eğilimi yüksek bir birey her ne pahasına olursa olsun eğitim faaliyetlerine katılmaya çalışacak, eğilimi düşük olan bireylerin engel olarak yaşadığı faktörleri kolaylıkla aşacaktır. Eğitim fakültesi öğrencileri, geleceğin öğretmenleri olarak toplumlarımızın eğitim sistemini şekillendirecek kişilerdir. Bu nedenle, bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimleri ve karşılaştıkları engellerin anlaşılması, eğitim politikalarının ve programlarının etkili bir şekilde planlanmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçları, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını artırmak için alınacak önlemleri belirlemede rehberlik edebilir. Bu çalışma, sadece eğitim fakültesi öğrencileri için değil, genel olarak

toplumun yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını anlamak ve iyileştirmek isteyen tüm paydaşlar için değerli bilgiler sunacaktır. Sonuç olarak, araştırmanın önemi, eğitim sistemlerinin, eğitim politikalarının ve toplumların yaşam boyu öğrenmeye yönelik daha etkili stratejiler geliştirmelerine katkıda bulunacak olmasıdır.

1.3.Problem cümlesi

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt problemler

- A. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri nedir?
 - 1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde algılanan gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde başarı düzeyi algılarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 6. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde barınma şekillerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 7. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - 8. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

9. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

B. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri nedir?

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde algılanan gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde barınma şekillerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Katılımcıların, veri toplamada kullanılan ölçek ve formları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına uygundur.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 430 Eğitim Fakültesi öğrencisi,
2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yaşam boyu öğrenme katılım engelleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, algılanan gelir düzeyi, başarı düzeyi, barınma, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Yaşam boyunca bireyin bilgi, beceri ve kişisel gelişimini gönüllü olarak sürdürmesi şeklinde ifade edilebilir (Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi: Bir kişinin yaşı veya koşulları ne olursa olsun, öğrenme fırsatlarını benimseme, değişime uyum sağlama ve aktif olarak kişisel gelişimi sürdürme konusundaki istekliliğini yansıtır. Bu eğilim sıklıkla eğitime ve kişisel gelişime yönelik proaktif ve coşkulu bir yaklaşımla kendini gösterir ve yaşam boyu öğrenmeyi bireyin yaşamının tutarlı ve ayrılmaz bir parçası haline getirir (Bayrakçı ve Dindar, 2015)

Katılım engelleri: Yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir (Cross, 1981).

Eğitim fakültesi öğrencileri: Bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencileri ifade eder. Bu öğrenciler, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde olan kişilerdir. Eğitim fakülteleri, öğretmenlik mesleğine yönelik lisans ve lisansüstü programlar sunarlar. Eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik becerilerini geliştirmek, pedagojik bilgi ve yeteneklerini artırmak, öğrenci davranışlarını anlamak ve sınıf yönetimi becerilerini kazanmak için çeşitli dersler alırlar. Eğitim fakültesi öğrencileri, ilköğretim, ortaokul, lise veya üniversite düzeylerinde öğretmen olmayı hedefleyebilirler ve bu doğrultuda alanlarında uzmanlaşmak için ilgili programları takip ederler.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1.Yaşam boyu öğrenme

Dünya çok hızlı değişmektedir. Bilgi geometrik biçimde katlanarak artarken, modern dünyada insanoğlu sadece okullarda aldığı eğitimle bu hızlı değişime uyum sağlayamamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, yetişkinlerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmelerini ifade eder. Bu süreç, hem planlı ve yapılandırılmış eğitim programları aracılığıyla gerçekleşebilir, hem de rastlantısal veya plansız deneyimler yoluyla gerçekleşebilir. Planlı öğrenmeler, belirli bir programa dayanan ve genellikle okul, kurs veya eğitim kurumları tarafından organize edilen öğrenme faaliyetlerini içerirken, plansız öğrenmeler ise günlük yaşam deneyimlerinden, hobilerden veya kişisel ilgilerden kaynaklanabilir. Bu bağlamda, Yaşam boyu öğrenme kavramı hem formal eğitim (okul, kurslar, sertifikasyonlar gibi yapılandırılmış programlar) hem de informal eğitim (deneyimlerden, kişisel ilgilerden, hobilerden kaynaklanan öğrenme) bileşenlerini içerir. Yani, bireylerin eğitim süreçleri sadece resmi kurumlarda aldıkları eğitimle sınırlı kalmaz, aynı zamanda günlük yaşam deneyimlerinden de etkilenir ve öğrenme fırsatlarına sahiptirler. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sadece planlı öğrenmeleri değil plansız öğrenmeleri de kapsar (Karabacak,2019). Yaşam boyu öğrenmenin son zamanlarda bu kadar önem kazanmasının nedeni budur. Kariyer (Jackson, 2003; Pak, 2013), bilim ve teknoloji (Koper ve Tattersall, 2004; Bryce, 2004) yaşanan bu hızlı değişimler nedeniyle yetişkinler uyum sorunları yaşamaktadır. Özellikle işgücü piyasasındaki yaşanan rekabet yetişkinlerin işlerini ellerinde tutabilmek için becerilerini güncellemelerini gerektiriyor. 21. yüzyıl, sürekli güncellenen ve hızla geçerliliğini kaybeden bilgilerle karakterize edilen bir teknoloji-bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Mevcut dönem, bilgi çağı olması nedeniyle toplumun da bir bilgi toplumu olduğu ifade edilmektedir. Bilgi toplumunun sürdürülebilmesi için, değişime hızla adapte olması ve bilgiye erişim sağlaması gerekmektedir.

Hızlı ve sürekli değişen bir ortamda, eğitim kurumlarında kazanılan bilgi, beceri ve yetilerin zamanla eskimesi veya yetersiz hale gelmesi kaçınılmazdır (Demirel, 2009). Bu durum, teknolojik ilerlemeler, ekonomik değişimler ve toplumsal dönüşümler gibi faktörlerle yakından ilişkilidir. Yenilikçi bilgi ve teknolojilerin hızla evrildiği bir çağda, bireylerin rekabet avantajını koruyabilmeleri için sürekli olarak öğrenmeleri ve bilgi birikimlerini güncellemeleri . Bu nedenle, öğrenme sürecinin hayatın her alanına yayılması önemlidir. Yaşam boyu öğrenme kavramı, Türk Milli Eğitim sisteminin her yerde eğitim ilkesini destekler. Bu ilke, yaş, zaman ve mekan kısıtlamalarıyla karşılaşan bireylere eğitimlerine devam etme fırsatı sunar. Açık ve uzaktan öğretim yöntemleri, bireylere evlerinde, iş yerlerinde veya tercih ettikleri herhangi bir ortamda ve uygun zamanlarda eğitim almalarını sağlar. Bireyler, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişebildikleri her yerde veya bu teknolojilere erişemiyorlarsa bile yazılı materyaller aracılığıyla (kitaplar, dergiler vb.) diledikleri yer ve zamanda öğrenmelerini gerçekleştirebilirler. Bu, eğitimin daha erişilebilir ve esnek hale gelmesini sağlar, böylece bireyler kendi öğrenme süreçlerini yönetebilirler. Bu şekilde, Yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimde fırsat eşitliğini ve erişilebilirliği sağlar, bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine ve bilgiye her zaman ve her yerde erişmelerine olanak tanır. Bu da toplumsal kalkınma ve bireysel başarı için önemli bir faktördür (Karabacak,2019). Öğrenme bireyin hayatının tüm alanlarına yayılmış dolayısıyla yaşam boyu öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Bu yüzden de bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine düşünme ve öğrenme becerilerini artırmak önem kazanmaktadır. Bunu başrabilmenin yolu sürekli veya yaşam boyu eğitim gibi kavramlardan geçmektedir (Yurdakul, 2005). Günümüzde hayat boyu öğrenme, daha kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Bireyler her gün yeni bilgiler ve beceriler edinmeye devam etmektedir. Bu öğrenme ihtiyacı asla var olmayı bırakmaz. Sadece işgücü piyasasında değil, hayatın her alanında hayat boyu öğrenmeye ihtiyaç vardır. Hayat boyu öğrenme, suçu azalttığı, bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemelerine yardımcı olduğu, sosyal uyumu geliştirdiği ve gelir dağılımında adaleti sağladığı için çok önemlidir. Yaşamı boyunca birey her zaman yeni becerilere ve yeni bilgilere ihtiyaç duyar. Hızlı, sosyal, finansal, pratik ve eğitimsel değişiklikler göz önüne alındığında, bir bireyin uyum sorunları yaşayacağını tahmin etmek zor olmayacaktır. Bu açıdan birey tarafından hissedilen, yaşam boyu öğrenmeye doğal bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Kişisel istek önemlidir çünkü ben merkezli motivasyon olmadan, yetişkinleri ve yaşlı yetişkinleri yaşam boyu öğrenmeyle ilgili faaliyetlere katılmaya ikna etmek kolay değildir (Merriam ve Caffarella, 1999).

1919 yılında, orduda ve ağır sanayi kuruluşlarında çalışan yetişkinlerin eğitim ihtiyacı nedeniyle ilk kez İngiltere’de John Dewey tarafından “hayat boyu öğrenme” kavramı tartışılmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009; Aksoy, 2008). Bu nedenle, o dönemde terim “yetişkin eğitimi” olarak tartışıldı. Avrupa Komisyonu (2007), yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin kişisel, vatandaşlık ve sosyal yönlerden yeterliliklerini geliştirmek için yürütülen öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Geniş anlamda yaşam boyu öğrenme, yetişkinlerin yaşamları boyunca devam eden, diledikleri yerde gerçekleşebilen esnek bir öğrenme sürecidir (Miser, 2013). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenmenin, yetişkinlerin günlük hayatlarında, iş hayatlarında ya da sosyal hayatlarında ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri olduğu söylenebilir (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Bu bağlamda, örgün ve yaygın öğrenme, teknik eğitim ve beceri kazanımını destekleyen kurslar, hizmet içi eğitimler ve bunun gibi beceri kazandırma yöntemleri, bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin değişen toplumsal ve ekonomik koşullara uyum sağlamalarını, kişisel ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerini sağlayarak, öğrenme sürecini sürekli bir evrim olarak değerlendirir. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşına, sosyal statüsüne veya eğitim seviyesine bakılmaksızın çeşitli ortamlarda gerçekleştirilebilen bir olgudur. Bu ortamlar arasında, ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere, okullar, üniversiteler, ev, iş yeri gibi farklı mekanlar bulunmaktadır (Aksoy, 2008). Bireyin hiçbir niteliği bu öğrenme sürecine engel olmamaktadır. Örneğin cinsiyet, sosyoekonomik statü ve eğitim seviyesi gibi değişkenlere bağlı kalmaksızın birey yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılabilir. Yaşam boyu öğrenme, bilgi ve beceri kazanılmasını sağlayan, mesleki ve sosyal başarı sağlayan, sürekli ve planlı öğrenme faaliyetleridir (MEGEP, 2007).

Alfred North Whitehead, sonsuza kadar kullanılabilecek bir bilgi veya beceri olmadığını ileri sürer (Akbaş ve Özdemir, 2002). Modern bilgi çağında bireylerin her gün öğrenmeye ve yeni beceriler etmeleri gerekmektedir. Bu öğrenme ihtiyacı asla var olmayı bırakmaz. Bireylerin meslekleri veya uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgi ve becerileri, teknolojik ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak sürekli değişir ve dönüşür. Örneğin, bir hekimin tıp fakültesinden mezun olduğu yıllarda öğrendiği cerrahi teknikler ve prosedürler, ilerleyen yıllarda yeni teknolojiler ve cerrahi yöntemlerle yerini daha etkili ve güvenli olanlara bırakabilir. Bu durumda, hekimler ve diğer meslek grupları için sürekli olarak güncel kalmak ve yeni bilgi ve becerileri edinmek zorunludur. Örneğin, 1990’larda genel cerrah olarak mezun olan bir hekim, o dönemde standart olan açık apandisit ameliyatı tekniklerini öğrenmiş olabilir.

Ancak, günümüzde laparoskopik cerrahi gibi daha hızlı iyileşme sürecine sahip yöntemler yaygınlaşmış olabilir. Bu nedenle, bu hekimin mesleki olarak rekabetçi kalabilmesi ve hastalarına en iyi hizmeti sunabilmesi için sürekli olarak güncel cerrahi teknikleri ve prosedürleri öğrenmesi gerekecektir. Bu sürekli öğrenme süreci, yaşam boyu öğrenme kavramının bir parçasıdır ve meslektaşların ve profesyonellerin kariyerleri boyunca sürekli olarak yeni bilgileri öğrenmelerini ve mevcut bilgilerini güncellemelerini sağlar. Bu şekilde, bireyler mesleklerinde başarılı ve rekabetçi kalabilirler (Karabacak, 2019). Benzer şekilde bir öğretmenin hızla değişen günümüz toplumunda üniversitede öğrendikleriyle öğretmenliğe devam edebilmesi söz konusu değildir. Teknolojik gelişmelerden, yeni eğitim modellerinden ve yeni bilgi sistemlerinden faydalanmak, böylece çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanıma sahip bir öğretmen profilini sergilemek, hizmet içi etkinlikler ve seminerlerle mümkün olabilir (Vural ve Settaş, 2023). Ancak öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin yeteri kadar verimli olmadığını düşünmektedirler. Hizmetiçi eğitimlerin daha verimli olabilmesi için şu önerilerde bulunulabilir; Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları, isteklerine ve beklentilerine uygun olarak planlanmalıdır. Hizmet içi eğitim uygulamaları, nitelikli uzmanlar ve akademisyenler tarafından gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlere hizmet içi eğitimin mesleki ve bireysel faydaları konusunda inanç aşılanmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden beklentilerini ve sonuçlarını araştıran çalışmalar yapılmalıdır (Katman ve Tutkun, 2015). Sadece iş hayatında değil, hayatın her alanında yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç vardır. Yetişkinler için bazı öğrenme ihtiyaçları şunlardır; nasıl yeni arkadaşlar edinilir; fiziksel, entelektüel ve ahlaki olarak nasıl yaşlanacağı; kendisiyle uyum içinde nasıl yaşanır; yaşlanma üzerine iyi bir felsefe ve psikoloji nasıl geliştirilir; toplumdaki değişikliklerle nasıl başa çıkılır gibi beceriler örnek olarak verilebilir (Leclerc, 1985). Yaşam boyu öğrenme, suçu azalttığı için, bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemelerine yardımcı olduğu için, sosyal uyumu geliştirdiği ve gelir dağılımında adaleti sağladığı için çok önemlidir (Demirel, 2005). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatlarının herhangi bir döneminde, istedikleri zaman ve istedikleri yerde kendilerini mesleki ve kişisel olarak geliştirmelerine olanak sağlar. Bu kavram, yaş, zaman ve mekan kısıtlamalarını aşarak, bireylerin öğrenme süreçlerini sürekli olarak devam ettirebilmelerini mümkün kılar. Bireyler, ister bireysel ister toplu olarak, eğitim ortamlarında veya iş hayatlarında bulundukları yerde yüz yüze öğrenmelerden faydalanabilirler. Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak e-öğrenme, açık öğretim, uzaktan eğitim gibi çeşitli yöntemlerle de sürekli olarak öğrenmeye devam edebilirler. Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden olan süreklilik, eğitim hakkı, genellik, eşitlik, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelme,

fırsat ve imkan eşitliği, bilimsellik ve her yerde eğitim ilkelerine de hizmet eder. Bu ilke, her bireyin yaşam boyu öğrenme hakkını vurgular ve eğitim sisteminin her seviyesinde sürekli gelişmeyi teşvik eder. Bu şekilde, toplumsal ve bireysel kalkınmanın sağlanması ve eğitim fırsatlarının eşit ve adil bir şekilde dağıtılması amaçlanır (Karabacak,2019).

2.1.2.Yaşam boyu öğrenme yaklaşımları

2.1.2.1.Neoliberal yaklaşım

Özellikle son 20 yılda sosyal, kültürel ve siyasi hayatımızda yaşanan hızlı değişimlere uyum konusunda yaşam boyu öğrenmenin önemi giderek artmıştır. Özellikle 1990lı yıllardan itibaren bilgiye dayalı bir ekonomik sisteme geçilmiş, küresel ekonomi düzeninde rekabetçi bir sistem benimsenmiştir. Bu nedenle de her geçen gün eğitilmiş ve üretken bir iş gücüne ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda yeni düzende, bireylerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri, değişen şartlara uyum sağlamaları, iş bulabilme sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2000).

Sadece istihdam anlamındaki sorumluluklarda değil, meslekler arası geçişlerde ve bireysel öğrenmelerde de yaşam boyu öğrenme hayati önem taşımaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 1973 yılında yayınlanan rapor, küresel ekonomi ve rekabet ortamındaki hayati önemini tartışmakta ve bu konuya vurgu yapmaktadır (OECD, 1973).

2.1.2.2.Beşeri sermaye yaklaşımı

Theodore W. Schultz tarafından temelleri atılan beşeri sermaye yaklaşımı toplumsal başarıların eğitim alanında yapılacak yeniliklerle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bireyin kazanacağı her yeni becerinin kendisine gelir olarak döneceğine inanılır (Schultz,1971).

Bireyler için beşeri sermaye, ekonomik kapasitlerini gerçekleştirebilecekleri bir güç olarak düşünülmektedir. Sosyal sermaye bu pratiklerin gözlemlenebileceği, kurulan ilişkilerin uygulamaya konulabileceği bir ortamı ifade etmektedir (Preston ve Dyer, 2003).

2.1.2.3.Sosyal sermaye yaklaşımı

Sosyal sermaye bireylerin kurdukları ilişkileri ifade eder. Birey, kurduğu ilişkiler vasıtasıyla bir takım yararlar elde ettiği gibi bunun karşılığında bazı sorumluluklar yüklenmektedir. Kişilerin kurduğu sosyal ilişkiler vasıtasıyla bilgi ve beceriler aktarılmakta, toplumsal öğrenme gerçekleşmektedir (Kaya, 2010). 20. yüzyılda bilgi ve teknolojinin yükselişi, küreselleşme sürecini beraberinde getirerek insan faktörünün vurgulanmasına sebep olmuştur. Şu anda sermaye kavramı, sadece maddi varlıkları değil, insan sermayesini de içermektedir.Bu duruma özellikle AB yaşam boyu öğrenme Memorandumunda vurgu yapılmıştır (Field,2002).

2.1.2.4.Kapitalist yaklaşım

Eğitim sistemi, kapitalist sistemle uyumlu hale getirilirken üç temel aşamada adapte edilmektedir. İlk aşama, işgücünü eğitmek ve bilgi ekonomisi kavramı bağlamında düzeni uyumlaştırmaktır. Bu aşamada, eğitim sistemi, çalışanları gerekli becerilere sahip bireyler olarak yetiştirip, bilgi ekonomisinin gerektirdiği niteliklere odaklanarak, ekonomik yapının talepleriyle örtüşmeyi amaçlar. Kapitalist yaklaşım ikinciaşamada tüketicileri eğitmek ve teşvik etmeye odaklanır, bu da toplumun tüketim kültürüne entegre olmasını sağlamak amacını taşır. Üçüncü aşama ise, eğitim sistemini piyasaların daha etkin bir biçimde işlemesine açmak üzerinedir. Bu aşamada, eğitim kurumları ve süreçleri, serbest piyasa dinamiklerine daha fazla entegre edilerek ekonomik piyasa güçleriyle etkileşime girmesi hedeflenir.Kapitalist dünya ekonomisinde küreselleşmeyle birlikte yoğun bir rekabet yaşanmakta, işverenlerin beklentileri oldukça artmakta ve çalışanlardevamlı olarak kendilerini geliştirmekzorunda kalmaktadırlar. Çalışanların, daha kısa sürede daha çok üretmeleri beklenmektedir. Bireylerin bilgi ve becerilerini arttırma sorumluluğu tamamen kendilerine bırakılmıştır (Sayılan, 2006, s. 50).

2.1.2.5.Otoriter Yaklaşım

Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri örgün eğitimin dışında ve daha esnek görünmekle birlikte, devletlerin ve sivil toplum örgütlerinin müdahaleleri söz konusu olabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramının uygulanabilirliğinin artmaktadır . Yaşam boyu öğrenme otorite tarafından toplumu yönlendirmek amacıyla daha etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yaşam boyu öğrenmeye otoriter bir boyutun kazandırıldığı belirtilmektedir (Field, 2002).Esasında yaşam boyu öğrenme faaliyetleri yeni ekonomik düzende bireylerin sisteme uyumunu kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Özellikle toplumsal ilişkiler oldukça kurallıdır ve bireyin bu kurallara uyum sağlanması gerekmektedir (Bagnall, 2005).

2.1.3.Yaşamboyu öğrenme amacı ve önemi

Yaşam boyu öğrenme, bireylere içinde bulundukları bilgi toplumuna uyum gösterebilme, sosyo-kültürel ve ekonomik hayatın farklı katmanlarına etkin bir katılım sağlayabilme imkanı sunmaktadır. (MEB, 2009). Dolayısıyla, Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatlarını daha etkili bir şekilde yönlendirebilmelerini sağlayan bir araç olarak işlev gösterir.

Yaşam boyu öğrenmenin amacı toplumsal olarak eğitim seviyesini en üst noktaya çekmektir. Bu eğitim sayesinde toplumun her bir ferdi aktif bir vatandaş olarak sosyal hayata katılacaktır (Rempel, 2010, s. 188).

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimlere bireylerin ayak uydurma noktasında sıkıntılar yaşadığı bir gerçektir. Klasik eğitim sistemiyle toplumun üyelerinin bu değişimi ve dönüşümü yakalayabilmesi hiçte kolay değildir. Bu yüzden bireylerin çevrelerine, çalışma hayatlarına ve sosyal hayata uyum noktasında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları hayati bir önem kazanmaktadır (Gündoğan, 2003). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin mesleklerini sürdürdükleri sürece kendilerini tanıma ve mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme imkanı sağlar. Bu, Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olan süreklilik ilkesine hizmet eder.Bireyler, çalışma hayatına başladıktan sonra da mesleklerinde başarılı olmak için sürekli olarak kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Yeni teknolojilerin, yöntemlerin ve gereksinimlerin ortaya çıkmasıyla birlikte, mesleklerindeki bilgi ve becerilerin güncel kalması önemlidir. Bu nedenle, Yaşam boyu öğrenme, bireylere çalışma

hayatına devam ettikleri sürece bilgi ve beceri edinme ve kendilerini geliştirme fırsatı sağlar (Karabacak, 2019). Bu sürekli öğrenme süreci, bireylerin kariyerlerindeki ilerlemelerini ve mesleki tatminlerini artırırken, aynı zamanda işverenlerin de iş gücünün kalitesini artırmasına yardımcı olur. Bu da toplumsal ve ekonomik açıdan olumlu sonuçlar doğurur, çünkü daha nitelikli bir iş gücü, daha verimli ve rekabetçi bir ekonomiye imkan verir.

Onuncu kalkınma planında, yaşam boyu öğrenme kavramının temel hedefi, iş hayatının talep ettiği bireysel yeteneklerin ve niteliklerin kazandırılmasıdır. Bu hedef, özellikle meslek okulları ile işletmeler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve girişimcilik ruhunun teşvik edilmesi aracılığıyla çalışma hayatı ile eğitim sisteminin daha uyumlu hale getirilmesini içermektedir (DPT, 2013, s. 33). Sanayi, teknoloji ve bilim günümüz insanının ihtiyaçlarını karşılamada hayati önem taşımaktadır. Beden gücünün yerini bilgi ve teknolojinin aldığı, ihtiyaçların hızla değiştiği bir yüzyılda, eğitim sistemlerinin değişime kapalı olması, bireylerin çağın gereksinimlerini karşılamalarını zorlaştırmaktadır. Edindikleri bilgi, beceri ve yeterliklerle bireylerin çağdaş bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına cevap verme olanakları, değişime kapalı eğitim sistemleriyle mümkün değildir (Adabaş, 2016, s. 35).

Örgün eğitim dönemi bireylerin çocukluk ve ergenlik dönemlerini kapsamakta, birey hayatının geri kalanında ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri okul hayatının dışında karşılamak zorunda kalmaktadır. Okul döneminde çok sonra, yetişkin hayatında karşılaşılan problemlerin yine hayatın içinden gelecek olan, daha ekonomik ve daha sonuç odaklı öğrenmelerle aşılmaya çalışılması gerekmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu bu öğrenmeleri yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında karşılayabilmek oldukça önemlidir (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu öğrenmenin kişisel tatmin, aktif vatandaşlık, sosyalleşme ve istihdam edilebilirlik/uyumluluk olmak üzere dört geniş kapsamlı ve karşılıklı olarak birbirini destekleyici hedefi vardır. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenmenin amacı mesleki ve ekonomik boyutların ötesinde bireyin kendini her yönüyle gerçekleştirmesi olarak ele alınır (Javis, 2001).

Yaşam boyu öğrenme, yetişkinlerin hayat boyu bilgi, beceri ve uygulamaları keyifli ve yenilikçi bir şekilde öğrenmelerini teşvik edici olarak tanımlanmaktadır. Bireyin öğrenmelerinin öznesi olması, öğrenmelerin esnek ve özgün olması önemlidir (Akt. Watson, 2003).

Hayat Boyu Öğrenme konusu, son yıllarda bir dizi uluslararası kuruluşun, ulusal hükümetlerin ve öğrenme kurumlarının politika ve uygulamalarında büyük önem kazanmıştır. Artan bir biçimde, çeşitli hükümetler, politika oluşturan kurumlar ve karar verici kuruluşlar, yaşam boyu öğrenmeyi ekonomik ve sosyal zorluklarla başa çıkma konusunda kritik bir unsur olarak değerlendirmektedir (Duşa ve Rafaila, 2013).

2.1.4.Yaşam boyu öğrenme için strateji ve ilkeler

Bireyin içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarıyaşam boyu öğrenme faaliyetlerini şekillenmektedir. Zamanın ve toplumun ihtiyaçlarına göre değışkenlik gösteren yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ilkelerinin de bu bağlamda değışkenlik göstermesi beklenmektedir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (DPT, 2001,s.15-16):

1. Ansiklopedik bilgilerin sonlandırılması, dinamik ve güncel bilgi kaynaklarına yönelmeyi ifade eder.
2. Okumaz-yazmazlığın sonlandırılması, toplumsal eğitim seviyesini yükseltmeyi hedefler.
3. Bilgilerin geleneksel iletişim yöntemleriyle aktarılmasına son verilmesi, öğrenme materyallerinin daha etkileşimli, dinamik ve teknoloji destekli araçlarla sunulmasını amaçlar.
4. Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi, disiplinler arası yaklaşımları teşvik ederek, geniş bir perspektiften bakabilen bireyler yetişmesini sağlar.
5. Bütün eğitim seviyelerinde geleneksel yöntemlerden vaz geçilmesi, eğitim metodolojilerinde daha yenilikçi ve esnek yaklaşımları benimsemeyi hedefler.
6. Eğitimin demokratikleştirilmesi, eğitim olanaklarına eşit ve adil bir şekilde erişimi amaçlar

Yaşam boyu öğrenmenin ilkeleri 1972 yılında UNESCO tarafından hazırlanan raporda şu şekilde özetlenmektedir:

- 1)Yaşam boyu öğrenme toplumun tamamını kapsamalıdır.
- 2) öğrenmenin gerçekleşmesi için yer ve zaman kısıtı olmak zorunda değildir.
- 3) Eğitim farklı yöntem ve araçlar kullanılarak verilmelidir.

- 4) Yaşam boyu öğrenme olabildiğince esnek olmalı; bu sayede öğrenene yatay ve dikey hareketlilik sağlamalı.
- 5) Yaşam boyu öğrenme ile verilen eğitim toplumsal, ekonomik, teknik ve pratik ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde düzenlenmeli.
- 6) Verilen eğitim gençleri sadece gelecek işlerine hazırlamakla kalmamalı, onları değişen durumlara uyum sağlayabilecek kapasitede yetiştirmeli.
- 7) Yaşam boyu öğrenmenin amacına ulaşmasında okullardan ziyade iş, endüstri ve tarım şirketlerinin çok önemli görevlerinin olduğu düşünülmektedir.

OECD'ye (2004) göre Yaşam Boyu Öğrenmenin dört ana ilkesi vardır:

- a) Sistematik bir bakış ilkesi: Hayat Boyu Öğrenme kavramı, öğrenme fırsatlarına olan talebi bütün bir yaşam döngüsünü kapsayacak şekilde ele alır; ayrıca formal ve informal öğrenmenin tüm biçimlerini içerir.
- b) Öğrencinin merkeziliği ilkesi: Kurumsal düzenlemelerin odağının öğretilecek malzemeden ziyade bireyin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini ifade eder.
- c) Öğrenme motivasyonu: 'öğrenmeyi öğrenme' kapasitesinin geliştirilmesine odaklanmayı ifade eder. Bunu gerçekleştirmenin yolu bireyin kendi hızında kendi kendine öğrenmesinden geçer
- d) Eğitim politikasının çoklu hedefleri ilkesi: Yaşam döngüsü bakış açısı, eğitim politikasının çoklu hedefleri olması gerektiğini ileri sürer. Eğitim bu hedeflerinin (kişisel gelişim; bilgi geliştirme; ekonomik, sosyal ve kültürel hedefler) bireyin yaşam döngüsü süreci içerisinde önem sırasının değişebileceğini ifade eder.

Avrupa komisyonu'na göre yaşam boyu öğrenmenin strateji ve ilkeleri;

- 1) Yaşam boyu eğitim bireylerin içinde bulundukları toplumda demokratik ilkeler ve bireysel hak ve özgürlüklerin farkında olmalarını bekler
- 2) Okul faaliyetleri yaşam boyu öğrenme etkinliklerini düzenlemelidir.
- 3) Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri tüm vatandaşları kapsamalı ve kültürel, toplumsal, ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalı
- 4) Yaşam boyu öğrenme bağlamında, hizmet öncesi eğitim hayati önem taşımaktadır. yetişkinlerin temel beceriler, örneğin okuryazarlık ve aritmetik gibi, kazanmalarına destek olunmalı ve bireyler yaşamları boyunca sürekli öğrenmeye teşvik edilmelidir.

- 5) Yaşam boyu öğrenme bireyin toplumsal dışlanmasına engel olmalı, toplumsal cinsiyet eşitliğini savunmalı, istihdamı arttırmayı amaçlamalı, insan kaynaklarını toplumun yararına olacak şekilde etkin kullanmaya çalışmalı.
- 6) Yaşam boyu öğrenme esnek olmalı, bireyin yansıra ailenin de katılımı önemsenmeli,
- 7) Yaşam boyu öğrenme öğrencilere rehberlik etmeli,
- 8) Yaşam boyu öğrenmenin esas hedefinin toplumdaki tüm yetişkinlere fırsat eşitliği sunmak olduğu unutulmamalı
- 9) Hükümetler, karar vericiler, sivil toplum örgütleri toplumda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin etkinliğini arttırmaya çalışmalı, engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapmalı.

2.1.5.Yaşam boyu öğrenmenin yeterlilikleri

Yeterlilik, bireyin belirli bir alanda etkili performans sergileyebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumların bir araya bir arada olmasını ifade eden bir kavramdır; a) bilgi; gerçeklerden ve rakamlardan, kavramlardan, fikirlerden ve hâlihazırda kurulmuş olan ve bu teorileri destekleyen alan veya konunun anlaşılması; b) beceriler; süreçleri yürütme yeteneğidir ve hedefleri gerçekleştirmek için varolan bilgiyi kullanmayı ifade eder c) tutumlar; harekete geçme eğilimini ve zihniyetini tanımlar veya fikirlere, kişilere veya durumlara tepki vermeyi ifade eder (Avrupa Birliği Komisyonu,2018).

Önceleri tarıma, daha sonra ise sanayiye dayanan toplumsal düzen bu günlerde ise bilim ve teknolojiye dayanmaktadır. Geleneksel eğitim sistemleri ise bu geçişlerde bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamamış bu noktada yaşam boyu öğrenme faaliyetleri vasıtasıyla bireyle bir takım yeterlilikler kazandırılması amaçlanmıştır (Adabaş,2016, s. 35).

Globalleşen dünyada, hızlı değişim ve sürekli yeni teknolojiler, Avrupa vatandaşlarının yalnızca işle ilgili belirli becerilerini korumakla kalmaması gerektiği anlamına gelir. Güncel, ancak aynı zamanda bulundukları ortama uyum sağlamalarını sağlayacak genel yeterliliklere de sahip olmaları gerekmektedir. İnsanların işyerinde, işlerinin kalitesini etkileyen yeterlilikleri aynı zamanda onların motivasyonlarına ve iş tatminlerine de katkıda bulunur (Javis, 2007).

OECD Eğitim 2030 çalışmasında, yeterliliklere güçlü bir vurgu yapar ve yeterliliğin harekete geçme yeteneği olduğunu belirtir. Yeterlilik, eğitim süreçlerine yansıtıcı bir yaklaşıma ek olarak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin hayatın içinde ve hayatla birlikte

hareket edebilmeyi ifade eder. PISA 2018'de test edilecek olan Yeni OECD Küresel Yetkinlik çalışması, bu model üzerine inşa edilmiştir (OECD,2016).

Avrupa birliği komisyonun ilk olarak 2006'da hazırladığı daha sonra 2018'de güncellediği listede yaşam boyu öğrenmeye dair yeterlilikler sekiz madde olarak sıralanmıştır. Bu belge, vatandaşlara kişisel tatmin, sağlıklı bir yaşam biçimi, istihdam edilebilirlik, etkin vatandaşlık ve sosyal faaliyetlere katılım sağlamayı amaçlamaktadır. Böylelikle herkesin sahip olduğu potansiyeli tam anlamıyla gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Bu belge, üye devletleri aşağıdaki konularda desteklemeyi amaçlamaktadır: nitelikli erken çocukluk eğitimi ve bakımını sağlama, okul eğitimini ve öğretimini geliştirme, mesleki eğitimi ve öğretimi ile yükseköğretimi modernize etme. (Avrupa Birliği Komisyonu,2018).

Avrupa Birliği Komisyonuna göre bu sekiz madde şu şekildedir;

1. Ana dilde iletişim: Görüşlerini görsel ve işitsel materyalleri kullanarak yorumlama, ve ifade etme şeklinde tanımlanabilir. İletişim kurma yeteneğini ifade eder ve başkalarıyla etkin bir biçimde iletişim kurmak anlamına gelir.
2. Yabancı dilde iletişim: Bu yeterlilik yabancı bir dili iletişim için etkili bir şekilde kullanabilmeyi ifade eder. Duygu, düşünce, kavram ve gerçeklerin etkin bir şekilde ifade edilebilmesidir. (okuma, yazma, dinleme, konuşma). Kişi, ihtiyaçlarını, sadece sözlü olarak değil yazılı olarak da dile getirebilmelidir.
3. Matematik, fen ve teknoloji alanındaki temel beceriler : Matematiksel yetkinlik, günlük durumlarla ilgili problemleri çözme ve bu çözümleri geliştirme yeteneği olarak tanımlanır. Bilimde yeterlilik, sahip olunan bilgi ve metotları kâinatı açıklamak için kullanma yeteneği ve istekliliğini ifade eder. Teknolojide yeterlilik ise bilim sayesinde elde edilen bilgi ve yöntemlerin insanlığın istek ve ihtiyaçlarının karşılanması için kullanılmasını ifade eder.
4. Dijital yeterlilik: Dijital yeterlilik, dijital teknolojileri iş yerinde kullandığımız gibi öğrenmek için ya da topluma katılım için kullanabiliriz. Veri okuryazarlığı, iletişim, programlama, güvenlik ve problem çözme bu alandaki yeterlilikleri ifade eder.
5. Öğrenmeyi öğrenme: Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, içsel düşünme , zamanı ve bilgiyi etkin kullanma, takım çalışması yapmak ve iletişim kurmak, öğrenmeleri ve kariyeri konusunda esnek kalmayı ifade eder.

6. Sosyal yeterlilikler: Sosyal ve beşeri yeterlilikler sorumluluk sahibi bireyler olarak hareket etmeyi ve sosyal hayata katılımı, sosyo-ekonomik ve politik kavramların yanı sıra küresel ve sürdürülebilir kavramları ifade eder.

7. Girişimcilik: Girişimcilik yeterliliği, fırsatlar, fikirler ve bunları başkaları için bir takım değerlere dönüştürmeyi, buna göre hareket etme potansiyelini anlamına gelir. Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler yaratıcılık yeterliliği için büyük önem ifade eder. Sosyo-kültürel veya ticari değerler üretmek için inisiyatif alabilmeyi, azim ve çalışma yeteneğini, projeleri planlayabilmeyi ifade eder.

8. Kültürel bilinç: Kültürel bilinç bir takım sanat ve diğer kültürel öğelervasıyla farklı kültürlerde yaratıcı bir şekilde ifade edilen ve iletilen fikirlerin ve anlamların nasıl olduğunu anlamayı ve bunlara saygı duymayı ifade eder.

Bilgi ve yetenekler açısından anahtar yetkinlikler bilgiye dayalı toplumlarda, her birey için önemlidir. İşgücü piyasasında katma değer sağlamanın yanında, bireylere sosyal uyum ve aktif vatandaşlık, esneklik ve uyarlanabilirlik, memnuniyet ve motivasyon gibi faydaları olur. Bu yüzden, hem ulusal , hem de uluslararası düzeyde düzenli olarak bu yeterliliklerin bireylere kazandırılması amacıyla eğitimler verilmesi gerekmektedir (Gedviliene ve Bortkevičienė, 2013).

Günümüz toplumunda, özellikle istihdam konusunda bireylerin yukarıda sayılan yeterlilikleri kazanmaları hayati önem kazanmıştır. Artık iş hayatında bireylerden iş yerine sabah gelip akşama kadar mesai yapmalarından fazlası beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayabilen bireyler başarılı olmaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin önemi giderek artmaktadır (Akkuş, 2008, s. 11).

Bu anahtar yeterlilikler bireylerin kendini gerçekleştirmesini arttıracak ve sosyal bütünleşmeyi sağlayacak böylece istihdam artacaktır. Bu nedenle yaşam boyu faaliyetlerinin en önemli fonksiyonu bireylere bu yeterlilikleri kazandırmak olacaktır (Kaya, 2010, s. 231).

2.1.6.Türkiye’de yaşam boyu öğrenme gelişimi ve yapılan uygulamalar

Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerine katılım genelde bir işe girebilmek için söz konusu olmakta, bireylerin kendilerini geliştirme, hobi edinme ya da öğrenmek için öğrenme gibi durumlar için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları oldukça düşük kalmaktadır.

Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin bireylere suna bileceği fırsatlar bilinmemekte, bireyler zorunlu olmadıkça eğitim öğretim faaliyetlerine katılmamaktadırlar. Bu nedenle, öncelikle, toplumumuzda yaşam boyu eğitim faaliyetlerinin bireylere kazandıracağı fırsatlar konusunda farkındalık oluşturulmalı, katılım oranları böylelikle yükseltilmeye çalışılmalıdır (Urhan, 2020)

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışma ve programların tarihini 1900’lü yılların başına kadar geriye götürebiliriz. Örneğin, Halk evleri, halk dershaneleri ve köy enstitüleri hem işlev hem de amaç olarak yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilebilir. Adı geçen yapılarla hedeflenen; Türk halkına örgün eğitim faaliyetleriyle edinemediği öğrenmeleri kazandırmaktır. Okur-yazarlığın artırılması, öğretmenlere bir takım becerilerin kazandırılması, yapılan inkılapların sağlamlaştırılması ve Türk toplumunun çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarılması hedeflenmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2013)

Bu kurumları, bir dizi halk eğitim kurumu takip etmiştir. Mesleki Eğitim Merkezleri bireyleri her yönden, örneğin kişisel, duygusal, zihinsel, fiziksel ve sosyo-ekonomik olarak gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için bireylere bir mesleği icra ederken ihtiyaç duyabilecekleri her türlü bilgiyi, beceriyi ve pratik uygulama yeteneğini kazandırmaktadır. Olgunlaşma Enstitüleri ise daha ziyade geleneksel Türk giyim ve el sanatları alanlarında çalışmalar yapar. Turizm Eğitim Merkezleri turizm endüstrisinin farklı kademelerinde ihtiyaç duyulan personele faaliyet alanlarında formasyon vermeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Ayrıca, yetişkinlerin ihtiyaçlarına göre yeni bilgi ve beceri edindirmeyi hedefleyen 'Halk Eğitim Merkezleri' de açılarak, toplumun genelinde bütün yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlanılmaya çalışılmıştır (Güleç vd., 2013).

Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin toplumumuzda yaygınlaştırılmasında öncü kurumlarımızdan ikisi devlet planlama teşkilatı ve milli eğitim bakanlığıdır. Bilindiği üzere Devlet planlama teşkilatı, (DPT) beş yılda bir kalkınma planları açıklamaktadır.2000 yılından itibaren, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu beş yıllık kalkınma planlarında sürekli eğitim ve yaygın eğitim faaliyetlerinin toplumdaki önemine vurgu yapılmakta ve gerekli ilke ve stratejiler belirlenmektedir. Ek olarak, "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" çerçevesinde oluşturulan "Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi," Türkiye’de hayat boyu öğrenme alanında atılan en önemli girişimlerden biridir (MEGEP, 2006).

Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgelerini yayınlarak, Milli Eğitim Bakanlığı, toplumdaki yaşam boyu eğitim faaliyetlerinin yaygınlığını arttırmaya yönelik çabalarını sürdürmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı okul sisteminin amaçlarında ve programlarında yeni düzenlemelere giderek yaşam boyu öğrenme yaklaşımını eğitim sistemiyle bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, sürekli eğitim hedefine ulaşmak amacıyla okul dışı öğrenmeye ve eğitim sistemini geliştirmeye odaklanmakta ve eğitimin vurgu noktasını örgün eğitimden sürekli eğitime doğru kaydırmaktadır. (MEB Stratejik Plan Hazırlık Programı, 2006). Bu kapsamda yürütülen çalışmalar arasında;

- Okul Gelişim Modeli adı verilen bu model, okulun önemini , çevre ile ilişkilerini ve faaliyetlerini yaşam boyu öğrenme yaklaşımına uyumlu şekilde tekrardan yapılandırmayı amaçlamaktadır.
- Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme alanlarının farkına varmaları ve bu ortamlardan yararlanmaları için teşvik edilmektedir.
- Sosyal tarafların alınacak kararlarda daha fazla söz sahibi olmaları için düzenlemeler yapılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının elde edilen bilgi ve becerilerden yatay ve dikey geçişlerde faydalanabilmeleri için uygulamalara işlerlik kazandırılması hedeflenmektedir.
- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için bir takım tedbirler alınmaktadır.
- Okul idarelerinin toplam kalite yaklaşımına çerçevesinde kendilerini gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir.
- Özellikle mesleki ve teknik öğretimde, 1980'li yıllarda tarafların rollerinin ve finansmanın paylaşımının tanımlanmasına yönelik atılan adımların daha ileri seviyelere taşınması için çaba harcanmaktadır.
- Kazanılmış mesleki bilgi ve becerilerden örgün eğitime geçişte faydalanılması , resmi olarak 1986 yılında kabul edilen 3308 Sayılı Kanun ile benimsenmiştir. Pratikte karşılaşılan zorluklar göz önüne alınarak, 2001 yılında 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun belirli maddeleri, 4702 Sayılı Kanun ile yeniden düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgesinin temel hedefi, Türkiye'de toplumun ihtiyaç ve beklentileriyle uyumlu hayat boyu öğrenme sistemi kurmak ve bu sistemi etkin bir şekilde işler ve sürdürülebilir hale getirmektir. Belge, öğrenmenin tüm bireyler için bir hak olduğu prensibinden hareketle, Türkiye'de hayat boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu çerçevede devlet, medya

ve sosyal aktörler, hayat boyu öğrenme kültürünün oluşturulmasında ana unsurlar olarak tespit edilmişlerdir (MEB, 2009).

Ülkemiz , hayat boyu öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nü kurarak göstermiş ve bu şekilde çalışmalarını tek bir merkezden yönetmeyi planlamıştır (Güleç vd., 2012). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün görevleri, 14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre belirlenmiştir. Buna göre; "Eğitim ve öğretimin ömür boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırılması amacıyla politikalar geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi; yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerinin yönetilmesi; resmi eğitim sistemine erişimi olmayan, eğitimden ayrılmış veya eğitimi tamamlamış bireylere genel veya mesleki ve teknik eğitim sunulması; yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının müfredatlarının, ders kitaplarının, eğitim materyallerinin hazırlanması veya hazırlanması ve bu içeriklerin ilgili kurullara sunulması gibi faaliyetler, eğitim politikası ve uygulaması bağlamında önem taşımaktadır." Türkiye'de hayat boyu öğrenme alanında yapılan çalışmaların temel hedefi toplumsal farkındalık oluşturma, yetişkin bireylere temel hayat becerileri kazandırma, okuryazarlık, iş piyasasının taleplerine uygun becerilere sahip personel yetiştirmektir. Bu çerçevede yapılan çabalar, hayat boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesi amacıyla toplum genelinde farkındalık oluşturmaya hedeflemekte, özellikle yetişkin bireylere yönelik okuryazarlık ve temel hayat becerilerinin artırılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, ekonomik piyasanın ihtiyaçlarına uygun olarak nitelikli iş gücü yetiştirme çabaları, ülkenin rekabet gücünü artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme sisteminin, toplumsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde kurgulanması, çeşitli sektörlerde ve meslek alanlarında etkin bir eğitim ve öğretim ortamının sağlanmasını amaçlamaktadır.

2.1.7.Yaşam boyu öğrenme ve dünyadaki gelişimi

Yaşam boyu öğrenme kavramının gelişiminde uluslararası kuruluşların etkisi çok önemlidir. Kavram ilk olarak 1970'lerde ortaya çıktığında her kurum kendi bakış açısıyla kavramı değerlendirmiş, hatta farklı isimlerle anmıştır. 1990larda yeniden ele alındığında, artık sadece uluslararası kuruluşların değil hükümetlerin ve endüstriyel devletlerin de dikkatini

çekmeye başlamış, insana sermaye gözüyle bakan, daha ziyade konunun ekonomi, istihdam boyutlarını ön plana çıkaran, aşağıda bahsedilecek değişimleri yaşamaya başlamıştır (Schuetze, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, tarihsel süreçte karşımıza “yetişkin eğitimi” ve “yaşam boyu eğitim” olmak üzere iki farklı şekilde çıkmaktadır. Terminolojide görülen bu farklılıklar, yaşanan sosyal, politik, ekonomik ve teorik değişiklikleri karşılamak içindir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), OECD, Avrupa Birliği Komisyonu, Avrupa Konseyi, Dünya Bankası gibi kuruluşlar yaşam boyu öğrenme politikalarını geliştirmek ve kendi üye ülkelerinde uygulamak için değişiklikler üzerinde çalışırlar (Milana, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimi kavramından türemiştir. Kavramın “eğitimden” , “öğrenmeye” dönüşmesinin 4 farklı sebebi vardır. Birinci sebep geleneksel öğrenci- öğretmen ilişkisinde yaşanan değişimler. İkincisi, esnek ve yenilikçi öğrenmeyi vurgulayan post modern yaklaşımların etkisi. Üçüncüsü, kişisel ilgilerin bireysel öğrenmeler üzerindeki etkisi. Dördüncüsü ise, yetişkin eğitiminin özelleşmesiyle ortaya çıkan, devletin sorumluluğunu azaltan ve öğrenmeyi ve yetişkinleri ticarileştiren sistemin etkisidir (Akther,2020).

Özellikle UNESCO’nun son 50 yılda yaptığı çalışmalar bu alanda oldukça etkili olmuştur. UNESCO tarafından yayınlanan “Faure” raporu (1972) ve “Delors” raporu (1996) yaşam boyu öğrenme konusunda hazırlanan temel çalışmalar olarak kabul edile gelmiştir (Schuetze, 2006).

1995 yılında Avrupa Birliği’nin başlattığı SOCRATES I programı, yaşam boyu öğrenmeye yönelik birinci adım olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevede, Avrupa Birliği 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı olarak ilan etmiş, böylece bu kavram "öğrenme" terimiyle sistemli bir şekilde bütünleşmiştir. 2000 yılında Mart ayında Lizbon Bahar Stratejisi ile Ekim ayında yayınlanan Memorandum ile resmi bir şekilde "yaşam boyu öğrenme" olarak benimsendiği açıkça görülmektedir. Lizbon Stratejisi'nin hedeflerine uygun olarak, SOCRATES II programı (2000-2006) uygulamaya konularak yaşam boyu öğrenmeye olan bağlılığın sürdürülmesi amaçlanmıştır (Kaya, 2014).

Leonardo da Vinci programı, fabrika ve eğitime yapılan yatırımı dengeleme amacı taşıyan öncelikli hedeflere odakla Leonardo da Vinci ve Sokrates programları, okul ve iş sektörlerini birleştirme ve bireylerin birlik dillerinde yeterlilik kazanmasını amaçlayarak uygulamalara öncülük etmiş ve tatmin edici sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı zamanda, Leonardo da Vinci

programı, fabrika ve eğitime yapılan yatırımı dengeleme amacı taşıyan öncelikli hedeflere odaklanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2.1.8. Yaşam boyu öğrenme katılım engelleri

Bu kısımda yaşam boyu öğrenme önündeki katılım engelleri literatür ışığında maddeler halinde sunulmuştur.

2.1.8.1. Önceki başarısızlıklar

Önceki başarısızlıklar, özellikle hâlihazırda işgücü piyasasında olan insanlar için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Bir eğitim programına katılmak onlara eski başarısız okul günlerini ve aşağılanmaları hatırlatır. Bir an önce okul hayından uzaklaşmak istedikleri için bunca günden sonra okulu hatırlatacak hiçbir şey yaşamak istemezler (Illeris, 2006).

Hatta kırklarındaki ve özellikle ellilerindeki yetişkinler, öğrenmeye geri dönmeme gerekçesi olarak çok yoğun bir şekilde psikolojik nedenler belirtiyorlar (Roosmaa ve saar, 2011). Örgün Eğitimde sınıf ortamı (öğrenme/öğretme süreci), kişinin yetişkinlik dönemindeki güvenini ve öğrenmeden duyacağı memnuniyeti oldukça etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin ilk yıllarından başlayarak daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak, yetişkinlikte öğrenmeye yönelik psikolojik engelleri azaltmada bir adım olabilir (Roosmaa ve Saar, 2011).

Katılmak istemeyenlerin önündeki engellerle ilgili sorular da içeren anketler, psikolojik caydırıcıların önemine işaret ediyor. Psikolojik engeller, kursa katılımın çokta faydası olamayacağı inancını, başarısız olma endişelerini, tekrardan öğrencilik hayatına dönmek için çok yaşlı olduğuna dair inancı ve okulla ilgili önceki kötü deneyimleri ifade eder. Katılımcıları katılımcı olmayanlarla karşılaştıran birkaç çalışma, yetişkin eğitime yönelik olumsuz tutum ve eğilimlerin açık ara en caydırıcı faktör olduğunu göstermektedir. Bu olumsuz tutum ve eğilimlerin temel kaynağı da hiç kuşkusuz geçmişteki okul hayatına ya da öğrenmeye dair başarısız deneyimlerdir (Rubenson, 2007).

Yaşamın erken dönemlerinde öğrenilemeyen akademik becerilerin yetişkinlikte de zorluk çıkarmaya devam ettiğini göstermektedir. Çocuklukta okuma, dil, hafıza, dikkat, görsel algı ve sosyal-duygusal uyumdaki eksiklikler yetişkinliğe kadar devam etme eğilimindedir (Gotteson, 1994). Öğrenme güçlükleri, birey okulu terk ettiğinde ortadan kalkmaz, iş, özsaygı, sosyal etkileşimler ve birey olmakla ilgili yeni sorunlar yaratır (MacKeracher, Stuart ve Potter, 2006).

2.1.8.2. İlgi ve motivasyon eksikliği

Günlük hayatta insanlar genellikle yeni bilgiler öğrenmeye veya yeni beceriler kazanmaya yeterince önem vermezler. Başka bir deyişle, bireyler öğrenmenin değerini takdir etmezler. Yetişkinler olarak güçlü alışkanlıklara sahip olduğumuz gibi bu alışkanlıklardan vazgeçememekteyiz. İnsanoğlu hayatını öğrendiği bilgilerle tamamlama eğilimine sahiptir (Merriam ve Caffarella, 1999).

Yaşam boyu öğrenme etkinliklerine yönelik istek ve güdülerin düşük olmasına rağmen, araştırmalara katılanların genel olarak yaşam boyu öğrenme kavramına sıcak baktıkları düşünülmektedir. Ancak, belirli yaşam boyu öğrenme görevleri söz konusu olduğunda; öğrenme hedeflerini belirleme ve öğrenme çıktılarını değerlendirmede daha olumsuz tutumlar sergiledikleri söylenebilir (Hanson, Bruskiewitz ve Demuth, 2007).

Yetişkinleri öğrenmeye motive eden nedir? İş kaynaklı nedenler, kariyerle ilgili nedenler, işlerinde gelişme, bir konuya ilgi, boş zaman, kişisel ilgiler, tanınan bir nitelik kazanmak ve kişi olarak gelişmek yetişkinleri öğrenmeye motive eden faktörlerden bazılarıdır. Daha genel bir ifadeyle yetişkinlerin %75'i iş ve kariyerle ilgili nedenlerle, %24'ü boş zaman aktivitesi veya hobi amaçlı olarak öğrenme faaliyetlerine katılmaktadırlar (Egglestone, Stevens, Jones ve Aldridge, 2018).

Yetişkinlerin katılım düzeyi incelendiğinde yaş faktörünün oldukça belirleyici olduğu görülmektedir. Yaşlı yetişkinler ve emekli yetişkinler boş zaman veya kişisel nedenlerle öğrenmeye motive olurken, 35 yaşın altındaki genç yetişkinler ve çalışan yetişkinler iş ve kariyerle ilgilinen nedenlerle öğrenmeye motive olurlar. Genel olarak araştırma sonuçlarına göre, yetişkinlerin %27'si kendini insan olarak geliştirmeyi, %27'si işini geliştirmeyi, %24'ü tanınmış bir nitelik kazanmayı ve %22'si eğlenmeyi amaçlıyor (Egglestone vd. 2018).

Ayrıca, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmama sebebi ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Estonya gibi yeni AB üyesi ülkelerde, insanların %50'si işle ilgili veya kişisel nedenlerden dolayı yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılamadıklarını belirtiyor.

Ancak, eski AB ülkelerinde, insanların üçte biri işle ilgili nedenlerle katılamadığını ve %40'ı kişisel nedenlerle katılamadığını ifade ediyor (Roosmaa ve Saar, 2011).

Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı olumsuz etkileyen faktörlerden biri de psikolojik engellerdir. Psikolojik engeller, bir yetişkinin öğrenmeye karşı sahip olduğu olumsuz duyguların neden olduğu engeller olarak tanımlanabilir. Kendine güven, öğrenmenin faydalarına ilişkin tutumlar, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek kendine ilişkin tutumlar, öğrenme etkinliklerinde önceden yaşanan olumsuz deneyimler de psikolojik engeller arasında sayılabilecek diğer faktörlerdir (Cross (1981). Yetişkinler yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katıldıklarında kötü okul günlerini hatırlayabilir ve bu tür olumsuz duygular öğrenme faaliyetlerine katılmalarını engelleyebilir. Bu nedenle özellikle yaşlı yetişkinler, düşük eğitimli yetişkinler, düşük vasıflı ve mavi yakalı çalışanlar arasında psikolojik engeller baskındır (Rubenson ve Desjardins, 2009; Rubenson, 2007).

Psikolojik engeller Yaşlıların yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımlarında da yoğun bir şekilde etkilidir. Özellikle kırklı ve ellili yaşlardaki yetişkinler öğrenmeye geri dönmek istemiyorlar. Çoğunlukla kendilerini çok yaşlı hissediyorlar veya özgüvenleri olmadığını düşünüyorlar. Bu yüzden; eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren bireylerin olumlu okul hayatı deneyimlerine sahip olmaları önerilmektedir. Çünkü sınıf ortamı, bireylere yeni bilgiler öğrenmenin güvenliğini hissettirmede ya da yeni bilgiler öğrenirken onu tatmin etmede önemlidir (Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson, 2007).

Psikolojik nedenler, öğrenciler gibi daha genç yetişkinler arasında bile etkili olabilir. Öğretmen adaylarının ilgisizlikten dolayı yaygın eğitime katılmak istemediklerini ortaya çıkaran çalışmalar mevcuttur. Hayat boyu öğrenme etkinliklerine ilgi duymadıkları ve bu etkinlikleri organize etmekte ve sürdürmekte zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Örs ve Kılınç, 2017).

İstihdam olanaklarının olmaması, bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını düşüren önemli bir engeldir. Yetişkinler, iş bulma olasılığının düşük olduğunu hissettiklerinde, öğrenme etkinliklerine olan ilgilerini kaybederler. Bu, sürecin sonunda elde edilecek kazanımla ilgilidir. Eğitim faaliyetlerine katılımının daha iyi ve daha yüksek ücretli işlerle sonuçlanacağını düşünürse bir yetişkinin , katılım noktasında motivasyonun

artacağı düşünülmektedir. Sıkıcı veya düşük ücretli bir iş, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını azaltacaktır (Paldanius, 2007).

Görüldüğü gibi yetişkinler, kazanımın düşük olacağını düşündüklerinde katılım azalmaktadır. İş hayatındaki insanlara odaklanan bir araştırma, özellikle işgücü piyasasındaki düşük vasıflı işçilerin, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını arttıracak hiçbir sebep bulamadıklarını ortaya koydu. Birçok yetişkin için yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımın nedeni sadece toplumun ve eğitimcilerin beklentilerini karşılamaktır. Bu tarz dışsal motivasyonların katılımı arttırmadığı ortadadır. Bu tür etkinliklere katılımı arttırmanın yolu içsel motivasyonu yükseltmektir (Illeris, 2006; Hillage ve Aston 2001; Cross, 1981; McGivney, 1993).

Hâlihazırda çalışan yetişkinlere bakıldığında, çalışanların iş ve eğitimin birbirinden tamamen farklı iki alan olduğuna inandıkları görülmektedir. İşçilerin, eğitim faaliyetlerini kendi rutinlerini bozucu etkiye sahip bir sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir. İşçilere göre, işçilerden yalnızca üretmeleri beklenir ve eğitilmek işlerinin bir parçası değildir (Carlén, 1999). Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı düşük olan işçilerin, eğitim faaliyetlerinin hayatın ilk dönemlerinde okulda gerçekleşip sonlanması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. İşçilerin artık hayata atıldıklarını ve tekrardan eğitime dönemeyeceklerini, görevlerinin sadece çalışarak üretime katılmak olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır (Paldanius, 2007).

2.1.8.3. Zaman kısıtı

Zaman kısıtı, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını olumsuz yönde etkileyen durumsal faktörler altında ele alınmaktadır. Durumsal engeller, yetişkin öğrencilerin eğitim fırsatlarına erişme ve bunları takip etme yeteneklerini engelleyen geniş kapsamlı koşullardan oluşur; örneğin, yetişkin öğrencinin öğrenme etkinliklerini sürdürmek için harcayabileceği veya harcamaya istekli olduğu kaynaklar; zaman, enerji ve finans bu grupta değerlendirilebilir (Cross, 1981).

Neredeyse tüm yetişkinlerde, yaşam boyu öğrenmeye yönelik düşük eğilim, zaman eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sorulduğunda, birçok insan zamanlarının olmadığını

söyler. “İş veya aile yükümlülükleri, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmamız için bize zaman bırakmaz” der (OECD, 2012; McGivney, 1993; Hanson vd., 2007).

Zaman kısıtı, çalışma saatlerinin uzun olması veya yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılım için zaman veya fırsat bırakmayan sorumluluklarının fazla olması olarak değerlendirilebilir. Bu kadar yoğun olmak, insanlara kendileri için düşünme zamanları olmadığını hissettirir. Zaman kısıtı yapılan işin verimini ve çalışanların memnuniyetini azaltır (Boudioni, McLaren, Woods ve Lemma, 2007). İş yeri sahibi olan kişilerde durum daha da vahimdir. Eczacılarla yapılan bir araştırmada, zaman kısıtı açısından yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın iş yeri sahibi eczacılar arasında daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Hanson vd., 2007).

Yetişkinlerin çoğunda zaman kısıtı aile sorumluluklarından kaynaklanmaktadır. Estonya ve diğer yeni AB üye ülkelerindeki yetişkinlerin yaklaşık %30'u, aile sorumlulukları nedeniyle yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmaya zamanlarının olmadığını düşünmektedir. Bu oran sadece yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmayı düşünmeyen yetişkinlerde değil, katılma niyetinde olup da katılamayan yetişkinlerde de yüksek çıkmıştır (%40) (Roosmaa ve Saar, 2011).

Uluslararası yetişkin okuryazarlığı anketi (IALS) çalışmasına göre, birçok ülkede yetişkinlerin yaklaşık %60'ı, kendilerini işle ilgili olmayan yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmaktan alıkoyan en önemli faktörün zaman kısıtı olduğunu belirtmiştir (Rubenson ve Desjardins, 2009).

Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmak, bir yetişkinin hayatında bir takım düzenlemeler yapmasını gerektirir. Bireyin bakmakla yükümlü olduğu bireylerin olması durumunda veya uzun süreli ilişkisi olması durumunda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım çok daha zorlayıcı olabilmektedir. Eşlerin ve çocukların, kadınların durumunu daha da kötüleştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu tarz sorumluluklar kadınlara yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılacak zaman bırakmamaktadır (Abroms ve Goldscheider, 2002). Sonuç olarak Birçok kadın, kariyerinden vazgeçmek zorunda kalıyor. Ancak, çoğu zaman bu kadınlar hayatlarının ilerleyen dönemlerinde tekrardan kendilerini iş hayatına atılmak zorunda kalmış buluyorlar (Gorard ve Smith, 2007).

İş hayatında rekabetin artmasıyla birlikte tüm yetişkinlerin aileden ve sosyal hayatlarından geriye kalan vakitlerinde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmaları beklenmektedir. Oysa birçok toplumda kadının geleneksel rolü hala değişmedi. Kadınlar, çalışsalar da

alışmasalar da ailelerine karşı yüksek derecede sorumludurlar. Kadınların erkeklere göre aile kaynaklı daha fazla görev ve sorumlulukları olduğu için, zaman kısıtından da bu oranda erkeklere göre daha fazla etkilenmektedirler. Avrupa genelinde kadınların öğrenme faaliyetlerine daha az katılmalarının ve daha az istihdam edilmelerinin nedenlerinden biri de aileden kaynaklanan sorumluluklardır (Boeren, 2011; Vaccaro ve Lovell, 2010; Chuang, 2015).

2.1.8.4. İleri yaş

İleri yaştaki yetişkinlerin gençlerden farklı eğitim ihtiyaçları olduğu açıktır. Bu yaş grubundaki yetişkinler genellikle şu konularda desteğe ihtiyaç duyarlar; yeni arkadaşlar edinmek; fiziksel, entelektüel ve ahlaki olarak iyi yaşlanmak; kendisiyle uyum içinde yaşamak; yaşlanma konusunda iyi bir felsefe ve psikoloji geliştirmek; toplumdaki değişikliklerle başa çıkmak; iyi kişilerarası ilişkiler kurmak; kendine güven kazanmak. Bu bağlamda, bu ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olan yaşam boyu öğrenme faaliyetleri bu yaş grubunun katılımını arttıracaktır.

Araştırmalara göre yetişkinler kendilerine verilecek eğitimin günlük hayata dair olmasını ve pratikte kullanılabilecek bilgiler içermesini beklemektedirler. Yetişkinler, aldıkları eğitimin çevrelerini daha iyi tanımalarına ve bu ortama daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olmasını beklerler. Böylelikle birey daha mutlu ve daha güzel bir hayat sürmüş olacak, ayrıca kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kimlik krizini çözme, gibi fırsatlar elde etmiş olacaktır (Leclerc, 1985). Özellikle eğitim düzeyi düşük yetişkinler, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara yardımcı olacak eğitimleri tercih etmektedir. Boş zamanlarının daha eğlenceli ve anlamlı geçirilmesi yetişkin eğitime ilgi duymalarını sağlamaktadır. Yaşlı yetişkinler için yetişkin eğitiminde ilgi uyandıran bir diğer nokta, okuryazarlık ile kişisel sağlığa dair bilgilerdir (Courtenay, Suhart, McConatha ve Stevenson, 1983).

Ancak içinde yaşadığımız toplum, gelenekler ve kültür, ileri yaştaki yetişkinler hakkında bazı yargılara ve basmakalıp yanlış anlamalara sahiptir. Yetişkinler yaşamları boyunca uzun yıllar dış kaynaklı yargılara ve yanlış anlamalara maruz kalırlar. Bu yargılar ve yanlış anlamalar yaşlılık kavramı için bir çerçeve oluşturur. Yaşlıların neleri yapıp neleri yapamayacaklarına, kendilerine yakışanın ne olduğuna dair bir takım genellemelerden oluşan bu çerçeve, birçok yaşlı insanın kendilerini tanımlarken ya da ifade ederken

başvurdukları bir dayanak olmaktadır. Böylece bir süre sonra yaşanan bu tanımlama süreci yaşlı insanlar tarafından iyice kanıksanır ve dış kaynaklı olmaktan çıkar. Böylece kendilerini yaşlılık sebebiyle yaşam boyu eğitim faaliyetlerine katılmaktan alıkoymuş olurlar (Fleming, 1997).

İş yerlerinde 40 yaş üstü insanlar yaşlı olarak tanımlanabilmektedir. Genelde, 45 yaşın üzerindeki yetişkinlerin iş temelli çalışmalara dâhil edilmedikleri görülmektedir. Hatta 50 yaş üstü yetişkinlere iş verilmemekte, gönüllü eğitim ve faaliyetlere dâhil edilmemektedirler. 75 yaşını doldurmuş olanlar sosyal açıdan ve sağlık açısından yetersiz kabul edilmekte ve etkinliklere katılmaları beklenmemektedir. Bu tarz genelleme ve ön yargıları aşmak ve yetişkin eğitim politikalarının daha etkin bir biçimde belirlenmesi için yetişkin eğitiminde yaşa dayalı istatistiksel verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu veriler insanları kategorize etmek için değil, bu ayrımcılığa karşı farkındalık oluşturmak içindir. Bu verilerle, eğitim planlamacıları, ileri yaştaki yetişkinlerin ihtiyaçlarını tespit ederek, onların ihtiyaçlarıyla daha uyumlu eğitim politikaları geliştireceklerdir (Ulusal Sürekli Yetişkin Eğitimi Enstitüsü, 2002).

Bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yaşlı olduğu için katılmak istememesi psikolojik engeller başlığı altında değerlendirilmektedir. Psikolojik engeller, yetişkinlerin öğrenmeye yönelik tutum ve duyguları olarak tanımlanabilir. Öğrenen toplumda kendini yalnız hissetmek, sağlık ve yaş sorunları nedeniyle öğrenme yeteneklerinin olumsuz etkilendiğinin düşünülmesi bu başlık altında değerlendirilebilir (Cross, 1981). Nitekim Estonya'da yapılan bir çalışmada bu sorunun özellikle 40yaş üstü yetişkinler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu yetişkin grubu yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı okula geri dönmek gibi görüyor ve bunu için kendilerini çok yaşlı hissediyorlar. Yine bu araştırmada, kurumsal engellerden bu yaş grubundaki yetişkinlerin daha fazla etkilendiği belirlenmiştir (Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson, 2007). Kurumsal engeller, eğitim programının kendisinden kaynaklanan yer, zaman ve program içeriği kaynaklı engeller olarak tanımlanabilir (Cross, 1981).

Norman ve Hyland, uyguladıkları anketten elde ettikleri bulgular ışığında, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmayanları katılanlardan ayırt etmede yaş faktörünün oldukça önemli olduğunu tespit etmişlerdir. İleri yaşlı insanların katılımının gençlerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Norman ve Hyland, 2003; OECD, 2012).

İleri yaşı yetişkinler için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine düşük katılımın gerekçesi olarak; çok yaşı olduğunu düşünme, sağlık durumunun kötü olması, gece dışarı çıkma korkusu, ulaşım, refakatçi olmaması, mevcut faaliyetler hakkında bilgi sahibi olunmaması, korku, gençlerle rekabet korkusu, bilinmeyen konum korkusu gibi çok farklı nedenler ileri sürülebilir. Bu nedenle ileri yaşı yetişkinler kolay erişilebilir ve bilindik kurumlara gitmeyi tercih etmektedirler (Price ve Lyon, 1982). Ayrıca, yaşlanmayla birlikte birey işitme ve görme yeteneklerini kaybetmeye başlar. Bu duruma başka hastalıklar da eklenebilir. Ağrı ve yorgunluk gibi faktörler de ileri yaştaki bireylerin katılımını düşürür (Cross, 1981; McGivney, 1993; Merriam ve Caffarella, 1999).

2.1.8.5. Erişimde zorluklar

Genel olarak erişim engelleri, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ulaşmasını engelleyen faktörler olarak tanımlanabilir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği merkezlere yakın oturuyor olmaları, yakın olmasalar da bu merkezlere ulaşımın kolay olması katılımı arttıran en önemli faktörlerdendir (Dhillon, 2004; Longworth, 2003). Ancak literatürde bu engel farklı başlıklar altında karşımıza çıkabilmektedir. Cross (1981) bu engeli durumsal engellerle açıklar. Durumsal engeller, yetişkin öğrencinin öğrenme fırsatına erişim için aşması gereken kişinin içinde yaşadığı şartlardan, durumundan veya ortamından kaynaklanan engellerdir. Hillage ve Aston (2001) bu engeli “Fiziksel ve maddi engeller” başlığı altında incelemiştir. Fiziksel ve maddi engeller olarak; öğrenme maliyetleri (doğrudan ücretler ve dolaylı ücretler; ulaşım, kitaplar, ekipman, çocuk bakımı) zaman eksikliği, bilgi eksikliği, coğrafi şartlar sayılabilir. Görüldüğü gibi coğrafi problemler, ulaşım (McGivney 1993; Price ve Lyon, 1982), lokasyon, mesafe, faaliyetlerin zamanı (Hanson vd., 2007), yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımını engelleyen faktörler olarak ifade edilebilir.

Yapılan araştırmalara göre , ulaşım yetişkinlerin öğrenme etkinliklerine katılımını olumsuz yönde etkileyen oldukça önemli bir engeldir. Estonya ve diğer yeni AB ülkelerinde yetişkinlerin %30'unun ulaşım kaynaklı engellerden ötürü yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılamadıkları ortaya çıktı (Roosmaa ve Saar, 2011). Öğrenme fırsatlarının saatleri, yetişkinlerin başvuru şartlarını sağlayamaması, günlük hayat sorumluluklarının eğitim saatleriyle çakışması yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı etkilemektedir

(Dodgson ve Bolam, 2002). Başka bir çalışmada ise yetişkinlerin büyük çoğunluğu, öğrenme etkinliklerine katılmamalarının nedeni olarak bulundukları yere yakın bir eğitim merkezinin olmamasını ileri sürmüştür (Hramiak, 2001).

2.1.8.6. Eğitim programından kaynaklı güçlükler

Literatürde kapsamlı bir araştırma yapıldığında, “kurumsal” (Cross, 1981; Harrison 1993); “yapısal” (Hillage ve Aston, 2001; Maxted, 1999) veya “program engelleri” (Fagan, 1991) şeklinde karşımıza çıkan bu engel, program özelliklerinden kaynaklanan engelleri ifade eder.

Kurumsal engeller yetişkinlerin öğrenme faaliyetlerine katılımını zorlaştıran veya bireyleri katılmaktan caydıran uygulama ve prosedürler olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal engeller, programların özelliklerinden kaynaklı engellerdir. Örneğin faaliyet bilgilerinin etkin bir şekilde toplumla paylaşılması, öğrenme fırsatlarına kabul için gereken kimlik bilgilerinin türü, kabul ve kayıt prosedürlerinin karmaşıklığı, öğrenme fırsatlarının zamanlaması, sıralaması bu engel türüne örnek verilebilir (Cross, 1981). Yapısal engeller, uygun eğitim veya öğretim fırsatlarının olmaması olarak tanımlanmaktadır (Hillage ve Aston, 2001). Ayrıca, programların yetişkin öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması da katılımı arttıracak unsurlardandır (Potter ve Ferguson, 2003, s. 8). Hazırlanan programların bireysel farklılıklara uygun olması da, yetişkinlerin katılımını arttıracaktır (Hanson vd., 2007; Longworth, 2003; McGivney 1993; Merriam ve Caffarella 1999; Potter ve Ferguson, 2003). Hazırlanan programların etkin bir şekilde duyurulması da oldukça önemlidir. Çünkü birçok yetişkin kendileri için uygun olan programlardan haberdar olamadıkları için katılım göstermemektedir (Price ve Lyon, 1982).

Yaşam boyunca öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ve koşullarına göre düzenlenmeyen öğrenen organizasyonlar, yetişkinlerin bir öğrenme fırsatı bulmasını engeller. Çoğu zaman yetişkinler kendileri için hangi öğrenme fırsatlarının mevcut olduğunu bilmezler (Price ve Lyon, 1982).

Özellikle çalışan yetişkinler program kaynaklı engellerden daha çok etkilenmektedir. İngiltere’de yapılan nitel bir araştırma, sağlık hizmetlerinde çalışan yetişkinlerin çalışma saatleriyle öğrenme faaliyetlerinin saatlerinin çakışmasından geniş ölçüde etkilendiklerini ortaya koymuştur (Boudioni vd., 2007). Görüldüğü gibi çalışanlar için öğrenme fırsatlarının

zamanlaması, öğrenme etkinliklerine katılımlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Cross, 1981). Bu nedenle işverenlerin desteği, yetişkinlere öğrenme fırsatlarına ulaşma şansı vermede gerçekten önemlidir. Ancak Estonya'da yapılan bir araştırma sonucunda yetişkinlerin sadece %10'unun işverenlerinin desteğini takdir ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer AB ülkelerinde, iş verenlerinden yeterli desteği alamadığı için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılamadığını düşünen yetişkinlerin oranı %21'dir. AB ülkelerindeki yetişkinlerin %40'ı ve Estonya'da eğitim faaliyetlerine katılma niyetinde olan yetişkinlerin %35'i çalışma ve eğitim programlarının saatlerinde çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir (Roosmaa ve Saar, 2011).

2.1.8.7. Maliyet

Kurslara katılım ücretleri ve kullanılacak araç gereç masrafları yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı olumsuz yönde etkilemektedir (Hillage ve Aston, 2001; Potter ve Ferguson, 2003; Scanlan ve Darkenwald, 1984). Maliyet engeli literatürde; "Finans eksikliği" (Cross, 1981; Longworth, 2003; McGivney 1993); "Finansman" (Boudioni vd., 2007; Hanson vd., 2007) ve "Finansal sorunlar" (Cumming, 1992; Gaikhezheyongai, 2000; Livingstone, 2002; Long, Taylor, Hart, Breslauer ve Slosser, 2002; McGivney, 1999; OECD, 2002; Ostermeier, 2003; Potter ve Ferguson, 2003; Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson ve Desjardins, 2009) şeklinde de karşımıza çıkabilir.

Maliyet, yetişkinlerin yaklaşımlarıyla ilgili olduğu kadar , eğitim kurumlarının ve hükümetlerin yaklaşımlarıyla da ilgilidir (MacKeracher vd. 2006). Son yıllarda, Avrupa'da, 1980 yılından itibaren devletlerin mali desteğinin azalması bu açığı kapatmak için eğitim programlarının ücretlerinde artışa neden olmuştur. Bu nedenle aileler ve yetişkinler öğrenim ücretlerini ödemek zorundadır. Orta ve düşük gelirli yetişkinler için kamu finansman desteği yoktur ve hükümetlerin desteği yalnızca işsizlere odaklanır (Lowe, 2001). kime ne kadar destek verileceği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konudaki karmaşık ve kısıtlayıcı yapı, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Potter ve Ferguson, 2003; OECD, 2002).

Maliyet doğrudan veya dolaylı olabilir; kitaplar, ekipman (Hand, Gambles ve Cooper, 1994; Hillage ve Aston, 2001) veya eğitim araç gereçleri (Potter ve Ferguson, 2003) gibi. Yetişkinler için toplu taşıma desteğinin olmaması bu konuda karşılaşılan bir engeldir (Millar

ve Falk, 2000; Potter ve Ferguson, 2003; Reynolds, 2002). Öğrenme etkinliklerine katılmak isteyen ebeveynlerin çocuk bakım maliyetleri bile bu engel içinde değerlendirilmelidir (McGivney, 1999; OECD, 2002). Bazı diğer giderler şu şekilde sıralanabilir; öğrenim ücreti, bilgisayar erişimi, laboratuvarlar, kâğıt, kitaplar (Potter ve Ferguson, 2003). Yetişkinlerin önünde maliyet engelini aşmak için iki yol vardır; ya eğitim faaliyetlerine yarı zamanlı katılmaları ya da yarı zamanlı işlerde çalışıp , tam zamanlı olarak eğitimlerine devam etmeleri gerekmektedir (OECD, 2002).

Yapılan bir nitel araştırmada sağlık çalışanları, maliyet engelinin öğrenme faaliyetlerine katılımlarını büyük ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca çalıştıkları kurumların fon desteğinin az olduğunu, fonlardan faydalanabilmeleri için uzun ve zaman alıcı prosedürleri olduğunu belirtmişlerdir (Boudioni vd., 2007; Hanson vd., 2007). Başka bir nicel araştırma göre, Estonya'daki ve yeni AB ülkelerindeki yetişkinlerin %40'ının öğrenimleri sırasında finansal zorluklar yaşadığını ortaya koydu. Batı Avrupa ülkelerinde bu oran %27'dir (Roosmaa ve Saar, 2011). Kuzey Amerika'da yapılan araştırmalarda yetişkinler öğrenme etkinliklerine katılımlarını etkileyen en önemli faktörün maliyet olduğunu ifade etmişlerdir. Eurobarometer verilerine göre Avrupa'daki en büyük engelin de maliyet olduğu görüldü. Yetişkinlerin sadece %21'lik kesimi öğrenme etkinlikleri için para harcayabileceğini belirtmiştir. Yetişkinlerin %50'si hiçbir şekilde öğrenme etkinlikleri için ödeme yapmak istemediğini ifade etmiştir (Chisolm, Larson ve Mossoux, 2004, s. 86). Bu nedenle, maliyet engelinin aşılmasında kamu mali desteği hayati önem taşımaktadır. OECD ülkelerinde 46 yaş ve üzeri yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye faaliyetlerine katılımı gençlere göre daha düşüktür ancak refah seviyesi nispeten daha yüksek olan İskandinav ülkelerinde bu fark daha azdır. Bu, kamu tarafından finanse edilen yetişkin eğitiminden kaynaklanmaktadır (Rubenson ve Desjardins, 2009).

Literatürde kadınların bu konuda daha dezavantajlı olduklarına dair çalışmalar mevcuttur (Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson ve Desjardins, 2009; Chisolm vd., 2004; Boeren, 2011; Vaccaro ve Lovell, 2010; Chuang, 2015). Kadınlar çoğunlukla erkeklere göre daha az gelirli işlerde çalışmakta ve istihdam olanakları daha sınırlıdır. Bu nedenle, eğitim kurslarına daha az harcama yapabilmektedirler. Ayrıca, kadınlar çok fazla teknik bilgi gerektirmeyen ve işle ilgili eğitim fırsatı daha az olan, nispeten kolay işlerde çalışmaktadır. Bu tür mesleki ayrımcılık, kadınların daha az gelir elde etmelerine ve dolayısıyla mesleki gelişimleri için daha az para ayırabilmelerine neden olmaktadır (Boeren, 2011).

2.1.8.8. Aile kaynaklı engeller

Kültürel farklılıklar olsa da yetişkinlerin aile kaynaklı sorumlulukları vardır ve bu sorumluluklar günlük yaşamlarında çok fazla yer kaplamaktadır. Yetişkinler zaman ve enerjilerinin çoğunu ailelerine ayırmaktadırlar. Evlilik, çocuk bakımı ve evdeki diğer günlük işlerden kaynaklanan ailevi sorumluluklar yetişkinlerin öğrenmeye katılımlarını etkileyen önemli engellerden bazılarıdır (Chisolm vd., 2004; Cross, 1981; McGivney 1993; Merriam ve Caffarella 1999: 56-57; Archibald ve Urion, 1995; Cumming, 1992; Dench ve Regan, 2000; Hart vd., 2002; Hanson vd., 2007; Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson ve Desjardins, 2009; Boeren, 2011).

Kadınların erkeklere göre aile kaynaklı engellerden daha fazla etkilendikleri söylenebilir ancak ülkeden ülkeye bazı farklılıklar olabilir (Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson ve Desjardins, 2009; Chisolm vd., 2004; Boeren, 2011; Vaccaro ve Lovell, 2010; Chuang, 2015). Bu duruma kadınların üstlenmek zorunda oldukları geleneksel roller ve toplumsal cinsiyet rollerinin neden olabileceği düşünülmektedir (Boeren, 2011). Kadınlar doğumdan sonra hem çocuk bakımını hem de iş hayatını bir arada yürütmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, kadınların mesleki gelişim çalışmalarına katılımını ikinci plana itmektedir (Vaccaro ve Lovell, 2010; Chuang, 2015).

Çocuk bakımı desteği verilerek kadınların erkeklere kıyasla yaşadığı bu dezavantajın etkisi en aza indirilebilir. Ancak, özellikle Avrupa ülkelerinde mevcut durum göz önüne alındığında, çalışan annelere uygun fiyatlı ve yeterli oranda çocuk bakım hizmetlerinin sunulmadığı görülür. Ayrıca, çalışan annelere bu hizmetler ücretsiz olarak sunulmadığı gibi herhangi bir kamusal mali destek de bulunmamaktadır (Cumming, 1992; McGivney, 1999; Gaikhezheyongai, 2000; OECD, 2002). Bununla birlikte, bazı ülkelerde, örneğin refah düzeyi yüksek İskandinav ülkelerinde kadınlara yapılan bu tür desteklerin örneklerine rastlamak mümkündür. Kuzey ülkelerinde kamu destekli erken çocukluk eğitimi ve bakım sisteminin kadınların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını arttırdığı görülmektedir (OECD, 2002). Çocuk bakım desteği türündeki yardımların, kadınların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılabilmeleri için kendilerine zaman ayırabilmelerine yardımcı olur. Bu durumun etkisi özellikle küçük yaşta çocukları olan kadınlarda daha belirgindir. Çalışan annelere verilen bu desteği sadece mali olarak düşünmemek lazım. Bu destek, boşanmış olan

anne, babalara verilecek izinler ve esnek çalışma saatleri gibi örneklerle de karşımıza çıkmaktadır (Rubenson ve Desjardins, 2009).

2.1.8.9. Öz güven yetersizliği

Cambridge sözlüğünde özgüven, “bir şeyleri iyi yapabileceğinize ve diğer insanların size saygı duyduğuna olan inanç” olarak tanımlanmaktadır. Literatürde özgüven için birçok tanım olmasına rağmen, 'kendinden ve kişinin yeteneklerinden emin olma', özgüvenin ne olduğunu anlamaya yardımcı olacak kadar genel görünmektedir (Erwin ve Kelly, 1985, s. 395). Kendine güven, öğrenenin öğrenmeye yönelik duygu ve tutumlarıyla ilgili olduğu için psikolojik engeller başlığı altında incelenebilir (Cross, 1981).

Öz güven “self confidence” literatürde farklı şekillerde: “self-seen-as-learner” (McClusky, 1970) “self-as-learner” (Gorard ve Selwyn, 2005) karşımıza çıkmaktadır. Gorard ve Selwyn (2005) makalelerinde, bireyin öğrenen olarak kendini pozitif yorumlamasının katılım oranını artırmada yardımcı olduğunu savundular. Olumsuz bir benlik imajına sahip olunması, yetişkinler için öğrenmenin cazibesini kaybetmesine ve bir olumsuzluk olarak görülmesine sebep olacaktır (Gorard ve Selwyn, 2005). Eğer öğrenenler düşük özsaygıya sahipse veya genel olarak özgüven eksikliğine sahiplerse, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmaya istekli olmayacaklardır (Kennedy, 1997).

Peki, “Öğrenciler kendilerine güvenirlerse ne olur?” Açıktır ki, öğrenenler öğrenme konusunda kendilerine güvenirlerse, yeni durumlara uyum sağlamaları, sorumluluk almaları onlar için zor olmayacaktır. Bu sayede kolay motive olacaklar ve öğrenme sürecinden keyif alacaklardır (Norman ve Hyland, 2003; Hillage ve Aston, 2001). Öğrenmede başarısız olmaktan korkmaları ise yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerini olumsuz yönde etkileyecektir (Merriam ve Caffarella 1999, s. 56-57).

Yetişkinlerde öz güven eksikliği olması durumunda öğrenme sürecinin olumsuz etkileneceği açıktır. Norman ve Hyland (2003), yaptıkları nitel bir araştırmada öğretmen adaylarında özgüven konusunun öğrenmeye olan etkisini araştırırlar. Sonuçlar oldukça çarpıcıdır. Buna göre özgüveni düşük öğretmen adayları şu gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar: “Tersi durumda yani özgüven oranlarının düşük olduğu durumlarda şunları yaşadıklarını belirtmişlerdir: Özeleştirici yapan ve kendi yeteneklerinden şüphe duyan; endişeli, gergin, rahatsız ve güvensiz; başkalarıyla iletişim ve etkileşim kurmakta zorluk çekiyor; belirli görevlerden kaçınır” (Norman ve Hyland, 2003). Durum yaşlı yetişkinlerle daha kötüdür.

Kırkılı veya ellili yaşlarının üzerindeki yetişkinler, kendilerine güvenmedikleri için veya öğrenmeye karşı olumsuz tutumları olduğundan bu durum psikolojik engeller başlığı altında düşünülebilir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının yetişkinlerin öğrenme korkularını yenmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerektiği önerilmektedir (Roosmaa ve Saar, 2011; Rubenson, 2007).

Ancak öğrenenler kendilerine güvendiklerinde öğrenme süreci olumlu yönde etkilenir. Yukarıda bahsi geçen çalışmada kendine güvenen yetişkinlerde şu gibi durumlar tespit edilmiştir: “Yeni durumlara daha çabuk uyum sağlamaları, daha fazla sorumluluk almaları, öğrenme sürecine daha fazla katılmaları, öğrenmekten zevk almaları, daha rahat olmaları, daha motive olmaları yetişkinlerin kendilerine olan güvenlerinin artmasıyla mümkün oldu” (Norman ve Hyland, 2003).

2.1.8.10. Bilgisayar ve eğitim teknolojileri kaynaklı engeller

“Öğrenen bir toplum” kurmanın mantıklı yolu bilgi ve iletişim teknolojilerinden geçmektedir çünkü iletişim teknolojileri, özellikle bilgisayarlar, yaşam boyu öğrenmenin önündeki geleneksel engellerin olumsuz etkilerini en aza indirerek , zaman ve mekân esnekliği sunar. Teknolojiye dayalı öğrenmenin, bireylerin artık yerel eğitim koşullarının ve müfredatın sınırlamaları ile kısıtlanmamasıyla birlikte, öğrenme fırsatlarının genişlemesine yol açacağı sıklıkla belirtilmektedir. 'Dünyaya açılan bir kapı' olarak çevrimiçi erişim, bireylerin olası öğrenme kaynaklarını küresel bir düzeye açmak olarak görülmektedir (Selwyn ve Gorard 1999).

Bilgisayar teknolojileri yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları sırasında karşılaşılabilecekleri mesafe, zaman ve yer kısıtlamalarının etkilerini azaltır, böylece geleneksel eğitim sınırlılıklarını aşarak yenilikçi bir eğitim ve öğrenme ortamı oluşturur. Yaşam boyu öğrenme hayati bir önem kazanmıştır ve bireylerin kariyer edinmeden önce okulda ve üniversitede eğitim almak zorunda kaldığı eski sistemin yerini alacaktır (Gell ve Cochrane 1996, s.252).

“Yeni bir öğrenme ortamı” sunan Bilgisayar ve eğitim teknolojilerinin bireylerin istedikleri zaman öğrenmekte özgür oldukları “öğrenmenin yerelleştirilmesine” öncülük ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bazı daha radikal yorumcular için, önceki uzamsal ve zamansal engellerin bu şekilde aşılması, yakın geleceğin öğreniminin nasıl yürütüleceği konusunda aydınlatıcı olmaktadır (Bentley, 1999). Bu bağlamda geleneksel eğitim anlayışı

önemini yitirmiş görünmektedir. Bireyler istedikleri zaman istedikleri yerde bilgisayarlarını açarak, zaman ve mekan yönünden kısıtlanmadan okullarda ya da üniversitelerde verilen eğitimi alabilmektedirler (Naylor, 1998).

Bilgisayar ve eğitim teknolojilerinin oluşturulmasında temel gerekçe, yaşam boyu öğrenmeye erişimin genişletilmesi ve coğrafi, kurumsal veya motivasyonel eğitime katılımın önündeki engellerin kaldırılması olmuştur. Geleneksel yaşam boyu öğrenmenin önündeki uzamsal ve zamansal engellerin aşılmasında bilgisayar ve eğitim teknolojileri hayati öneme sahiptir (Selwyn ve Gorard, 1999).

Çevrimiçi öğrenmenin birçok faydası vardır ancak ilk önce yetişkinlerin bir bağlantıya sahip olmaları gerekir. Burada, belki de, “sanal” öğrenmenin gelişimi karşısında en önemli engel bağlantı sorunudur. Ayrıca bilgi ağlarına bağlantının kalitesi de önemlidir. Örneğin, İnternet'e etkin bağlantı, giderek daha güçlü yazılımlar tarafından erişilmek üzere tasarlanmış en son çevrimiçi kaynaklarla, sürekli artan bir bilgisayar özelliği ve bağlantı bant genişliği gerektirir. Gelir, sosyal sınıf, etnik grup ve cinsiyet gibi faktörler telekomünikasyon teknolojilerine erişimietkilemektedir. Bu nedenle, çevrimiçi öğrenmeye erişim sağlamak için mekân ve yerellik konuları birdenbire büyük önem kazanır (Dyer, 1997).

Örneğin, İngiltere’de, teknolojiye yerel erişimdeki eşitsizlik sorununa yanıt olarak, öğretmen adaylarının çevrimiçi kaynaklara erişebilecekleri, 'Öğrenme Merkezleri' kurulması önerilmiştir. Bununla birlikte, şimdiye kadar kurulan öğrenme merkezlerinin çoğu, önceden var olan geleneksel eğitim kurumlarında yer almaktadır; 'Çevrimdışı' yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılamayanların bu tarz öğrenme merkezlerine de gidemeyecekleri çok açıktır(Selwyn ve Gorard, 1999).

Bilgisayarlara ve eğitim teknolojilerine erişimden sonra, bireyin bu teknolojileri kullanırken karşılaştığı sorunlar da bu başlık altında değerlendirilebilir. Bilgisayar ve eğitim teknolojileri söz konusu olduğunda , bu teknolojileri öğrenirken karşılaşılan ve çözülmesi gereken bazı engeller vardır. Başlangıçta karşılaşılan bu sorun aşılsa da, teknolojinin kendisi sürekli olarak değiştikçe, tekrar tekrar ve sürekli değişen biçimlerde, her güncelleme veya yükseltme ile yeni zorluklar ortaya çıkmaktadır (Damodaran ve Burrows, 2017).

Yetişkinlerin eğitim teknolojilerini ve bilgisayarları kullanmaktan çekinmeleri, bu konuda yaşadıkları korku da yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının önündeki önemli engellerden biridir.

Yapılan nitel bir çalışmada yetişkinlerin bu korkularını şu başlıklar altında ifade ettikleri görülmüştür:

- Ciddi sonuçlara yol açabilecek hatalar yapmak;
- Zorluklar ortaya çıktığında desteğin kolayca sağlanamayacağı korkusu;
- Kimlik hırsızlığı, dolandırıcılık ve yanlışlıkla yasa dışı web sitelerine girme korkusu;
- Yetişkinler bilgisayarlarında karşılaştıkları ani, beklenmedik ve istenmeyen "açılır pencereler" ve hata mesajlarını 'kafa karıştırıcı', 'rahatsız edici', 'üzücü', 'dikkat dağınıcı' bulduklarını ifade etmişlerdir.
- Yazılım yükleme ve güncelleme konusunda güven eksikliği
- İşletim sistemlerinde "yükseltmeler" gibi sık sık meydana gelen teknik değişiklikler (Sandhu, Damodaran ve Ramondt, 2013; Damodaran, Olphert ve Sandhu, 2014)

Yetişkinler eğitim teknolojilerine ve bilgisayar kullanımına karşı ilgisiz ve düşük motivasyona sahip olabildikleri gibi olumsuz bir tavır da geliştirmiş olabilirler (Selwyn vd., 2003). Bunun nedenlerinden biri İleri yaşı yetişkinlerin beceri temelli eğitimi ilgisiz bulmalarıdır. Dijital öğrenmelerin çoğu genellikle gençlerin istihdamını sağlamak için geliştirilmiştir. Bu bağlamda, eğitim teknolojileri ve bilgisayarlar kullanılarak verilen eğitimler genç yetişkinlere uygundur ancak ileri yaştaki yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygun değildir (Sandhu vd., 2013). Örneğin Word ve Excel kullanımına dair olan eğitimler genellikle yaşlılar tarafından kendileriyle ilgili olarak görülmemektedir (Damodaran ve Sandhu, 2016). Ayrıca internet ücretlerinin de sınırlı gelire sahip ileri yaşlılar tarafından gereksiz olduğu düşünülmektedir (Damodaran ve Burrows, 2017).

2.1.8.11. Akademik etkenler

Akademik faktörler, Cross'un psikolojik, kurumsal ve durumsal engellerine ek olarak dördüncü bir engel grubu olarak kabul edilebilir. Akademik engeller diğer engel gruplarından farklı olarak, yetişkinlerin öğrenme sürecini etkiler (Potter ve Alderman, 1992). Yetişkinler bir öğrenme etkinliğine erişim için ihtiyaç duyulan niteliklere sahip olsalar da, akademik becerilerini yıllarca kullanmamış olabilirler ve bu beceriler zamanla körelmiş olabilir (Lowe, 2001). Yetişkinlerin akademik becerilerinin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılım düzeyleri üzerinde çok büyük etkisi vardır (OECD, 2002).

Öte yandan, yetişkinlerin eğitim düzeyi daha yüksekse, yani akademik becerilere iyi derecede hâkimlerse katılım düzeyleri daha yüksek olacaktır. Bu durumu, yaptıkları bir çalışmada Roosmaa ve Saar (2011) “Eğitim sisteminde daha fazla/daha uzun deneyime sahip olanların örgün eğitim faaliyetlerine geri dönme konusunda daha rahat hissettikleri, daha kısa eğitim deneyimine sahip olanların ise yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım konusunda olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür” şeklinde ifade etmişlerdir (Roosmaa ve Saar, 2011).

Bahsi geçen akademik beceriler;

- Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri
- Sayısal beceriler
- Bilgisayar becerileri
- Bilgiye ulaşma becerileri
- Dikkat ve hafıza becerileri
- Eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri
- Kompozisyon, test becerileri ve sınav (Potter ve Ferguson, 2003)

Bu beceriler, çocukluk veya ergenlik döneminde kazanılmazsa, yetişkinlik döneminde yaşam boyu eğitim faaliyetlerine katılım noktasında engel olarak karşımıza çıkacaktır. Hatta bazı durumlarda bu becerilere erken yaşta hâkim olmak yeterli olmayabilir çünkü bu beceriler zamanla körelmektedir (MacKeracher vd., 2006).

2.1.8.12. Aile geçmişine dayalı kısıtlar

Anne babaların eğitim düzeyi, geliri, mesleği, kardeş sayısı bireyin hayatının geri kalanında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını etkilemektedir (Feinstein, Duckworth ve Sabates, 2004). Aile geçmişi, sadece yaşam boyu öğrenmeye katılımı değil, aynı zamanda zorunlu eğitime olan katılımı da etkilemektedir. (Gorard ve Smith, 2007). Ailelerin mesleki veya sınıfsal geçmişi (Halsey, Henry, Heath ve Ridge, 1980) veya etnik geçmişi (Wilson, 1991) katılımda kilit bir faktördür. Ebeveynlerin gelirleri ve eğitim düzeyleri eğitime olan bakış açılarını ve tutumlarını etkilemektedir ki bu tutum yetiştirdikleri çocuklarına da yansımaktadır doğal olarak (Gorard ve Smith, 2007).

Gorard, Rees ve Fevre (1999b), yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılan çocukların neredeyse yarısının, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılan ebeveynlere sahip olduğunu bulmuşlardır (%46). Benzer şekilde, katılımı düşük olan çocukların yarısından fazlasının (%61) katılımı düşük ebeveynlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, katılım kalıplarının bir dereceye kadar ailelerden kaynaklandığı söylenebilir. Güney Galler’de gençlerin dahil edildiği bir araştırmada cinsiyet, yaş ve aile geçmişi gibi özelliklerin, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı %75 oranında doğru tahmin etmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır (Rees, Gorard, Fevre ve Furlong, 2000). Bir başka çalışmada, hizmet sektöründe çalışan bir babaya sahip olan bireylerin, çalışmayan babaya sahip bireylerle karşılaştırıldığında, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının 3 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir (Gorard ve Selwyn, 2005).

2.1.8.13.Eğitim geçmişine dayalı kısıtlar

Yaş, eğitim geçmişi ve içinde bulunulan sosyo-ekonomik grup Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı düşüren sebeplerden bazılarıdır. (Norman ve Hyland, 2003). Bireyin eğitim seviyesi ne kadar düşüğe hayatının geri kalanında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine olan katılımı ve ilgisi de o oranda düşük olacaktır (Illeris, 2006; Longworth, 2003; Cross, 1981; McGivney 1993; Hanson vd., 2007).

Erken dönemde verilen eğitim, dezavantajlı çocuklardaki eksikliği gidermek noktasında oldukça önemlidir. Nitekim her ailede öğrenme ortamı birbirinden farklıdır. Evlerdeki kitap sayıları ya da ebeveynlerin okur-yazarlık seviyeleri gibi değişkenler çocukları etkilemektedir. Ancak hayatın erken döneminde bireyin eğitimi üzerinde derinden etkisi olan bu tarz değişkenlerin okullar tarafından etkin bir şekilde kontrol edilebildiği söylenemez (Gorard ve Smith, 2007).

Olumlu okul deneyimleri, sonraki öğrenmelere yönelik olumlu tutumların çok önemli belirleyicileri olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık, okulda 'başarısız' olanlar, genellikle okul sonrası öğrenimin ihtiyaç ve kapasiteleriyle alakasız olduğunu düşünürler. İleri, yüksek ve sürekli eğitime katılım gerçekçi bir olasılık olarak algılanmamakta ve hatta iş temelli öğrenmenin bile gereksiz olduğu düşünülmektedir. Söz konusu durum sadece okul kariyerleri daha az "başarılı" olanlarla sınırlı olmasa da, bu grup arasında neredeyse evrensel olarak benimsenen bir görüştür (Selwyn, Gorard ve Furlong, 2006).

Gorard ve Rees (2002) yaş, cinsiyet ve aile geçmişi gibi belirleyicilerin daha sonraki öğrenme başarılarını %75 doğrulukla tahmin ettiğini tespit etmiştir. Erken dönem eğitim deneyimlerinin eklenmesi, tahminin doğruluğunu %90'a çıkarır. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım oranının böylesine yüksek bir doğruluk payıyla tahmin edebilmesi şu şekilde açıklanabilir “yoksulluk, rol model eksikliği ve eğitimleri kendine uygun bulmama duygusunun kötü olan erken dönem eğitim deneyimleriyle birleşmesi yaşam boyu öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine sebep olur” (Gorard ve Rees, 2002).

Kırkılı ve özellikle de ellili yaşlardaki yetişkinler, öğrenmeye geri dönmek istememek için çok yoğun bir şekilde psikolojik engeller ileri sürmektedirler. Bireyin erken eğitim döneminde deneyimlediği sınıf ortamının (öğrenme/öğretme süreci), kişinin çalışmaları bitirme konusundaki güvenini ve öğrenmeden duyduğu memnuniyeti şekillendirmede çok etkili ve önemli olduğu saptanmıştır. Bu nedenle erken eğitim döneminden başlayarak etkin bir öğrenme çevresi oluşturmak, yetişkinlikte öğrenmeye yönelik psikolojik engelleri azaltmada bir adım olabilir (Roosmaa ve Saar, 2011).

Rubenson ve Desjardins (2009) psikolojik engelleri şu şekilde ifade etmektedirler: “Yetişkinler yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılarak kazanabilecekleri çok şey olmadığını düşünürler. Başarılı olamamak korkusu, tekrardan eğitim hayatına dönmek için çok yaşlı olduğuna dair inanç ve okulla ilgili önceki kötü deneyimler bireyleri etkileyen en önemli psikolojik engellerdendir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı yüksek olanları düşük olanlarla karşılaştıran birkaç çalışma, yetişkin eğitime yönelik olumsuz tutum ve eğilimlerin açık ara en caydırıcı faktör olduğunu göstermektedir” (Rubenson, 2007). Benzer şekilde, Eurobarometer verilerinde, psikolojik engellerden durumsal engellerle aynı ölçüde ve kurumsal engellerden iki kat daha sık bahsedilmektedir. Psikolojik engellerin özellikle yaşlı yetişkinler, düşük eğitimli ve düşük vasıflı yetişkinler ve mavi yakalı işçiler arasında baskın olduğu görülmüştür (Rubenson ve Desjardins, 2009).

Yaşamın erken dönemlerinde öğrenilemeyen akademik becerilerin yetişkinlikte de bireylere zorluk çıkarmaya devam ettiğisöylenebilir. Çocuklukta okuma, dil, hafıza, dikkat, görsel algı ve sosyal-duygusal uyumdaki eksiklikler yetişkinliğe kadar devam etme eğilimindedir (Gotteson, 1994). Öğrenme güçlükleri, birey okulu terk ettiğinde ortadan kalkmaz; iş hayatı, özsaygı ya da sosyal ilişkiler gibi alanlarda olumsuz etkileri görülmeye devam eder (MacKeracher vd., 2006).

2.1.8.14.Sosyo-ekonomik gruba dayalı engeller

Literatürde sosyal grup veya sınıf ne kadar düşükse katılım oranının o kadar düşük olduğu şeklinde tanımlanabilecek yaygın bir teori vardır (Brookfield, 1986; Munn ve McDonald, 1988; Thomas, 2001; McGivney, 1993, 1996). Bu durum Norman ve Hyland tarafından yapılan çalışmada “Diğer faktör bireyin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik grup olarak tanımlanmaktadır. Okul sonrası öğrenmeye katılım düzeyi Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kişilerde daha düşük olacaktır” şeklinde ifade edilmektedir (Norman ve Hyland, 2003).

Ancak, yetişkinlerin sosyo-ekonomik düzeyi doğrudan bir engel olarak görülmemelidir. Sosyo-ekonomik düzey, bir yetişkinin daha önce açıklanan kurumsal ve durumsal engeller karşısında bireyin ne hissettiğini etkiler (Bohle ve Greskovits, 2007a).

Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın önündeki belirli engelleri aşmak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek toplumlarda daha kolaydır. Görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek toplumlarda Aynı toplumda yaşıyor olsalar bile, daha düşük gelirli yetişkinler daha çeşitli engel türleri bildirmektedir. Roosmaa ve Saar yaptıkları çalışmada “Bu nedenle, Estonya'daki neoliberal refah rejimi bağlamında yapısal engellerin (kurumsal ve durumsal) esas olarak yetişkinlerin kendileri tarafından üstesinden gelindiğini ve bu durumun yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın önündeki psikolojik engellerin algısını etkilediğini varsayıyoruz.” (Roosmaa ve Saar, 2011).

Rubenson ve Desjardins, yaptıkları çalışmada engelleri aşma fikrini şu şekilde açıklamaktadır: “deneysel bulgular, İskandinav ve İskandinav olmayan ülkeler arasındaki en büyük farkın, katılım engellerinin olup olmamasından ziyade, bireyin bu engelleri aşmasına yardımcı olan koşulların varlığı olduğunu göstermektedir” (Rubenson ve Desjardins, 2009). Gorard ve Rees (2002) yetişkinlerin sosyal beklentilerinin doğdukları ve büyüdüğü yere göre şekillendiğini ve bunun da öğrenme fırsatlarına erişim düzeyini etkilediğini savunmaktadır. Bu da ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşam boyu öğrenmeye katılımın düşük olacağı anlamına gelir (aktaran Gorard ve Smith, 2007).

Yetişkinlerin içinde yaşadığı toplumun refahının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyi üzerinde büyük etkisi vardır. Rubenson ve Desjardins yaptıkları çalışmada “Bu nedenle, Kuzey Avrupa refah devletinin engeller ve dolayısıyla katılım üzerinde derin etkileri olan yönleri üzerinde düşünmek ilgi çekicidir” ifadelerini kullanmışlardır. İskandinav refah ülkeleri, tam istihdam konseptine sahiplerdir. Yetişkin eğitimi aktif işgücü

piyasasıyla bütünleştirilmiştir. Devlet, işverenler ve sendikalar arasında müzakereleri içeren ortak bir yapı vardır. Bu ülkelerde, halk tarafından desteklenen yetişkin eğitim sektörü vardır. Bahsi geçen çalışmada ayrıca , “Bu yapısal koşul sayesinde, İskandinav ülkelerindeki bireylerin, örgün eğitim sisteminden veya işverenler tarafından sağlanan eğitim ve öğretimden farklı istek ve ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yetişkin eğitim biçimine erişebildiği” iddia ediliyor (Rubenson ve Desjardins, 2009).

2.2. İlgili araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenmeye katılım engelleri ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1. Doktora tezleri

Erdoğan (2014) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler” isimli doktora tezi çalışmasında araştırmanın örneklemini 1123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”, “Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek adaylardan daha yüksektir. Sınıf düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmıştır.

Lala'nın (2021) “Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında örneklem 991 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği”, “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre: Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak "tamamen katılıyorum" seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenlerine bağlı olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Coşkun (2009), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezinde örneklem olarak Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nden 1545 öğrenci ile çalışmıştır. Veriler; Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlarında gelir düzeylerine göre de değişiklikler gözlenmektedir. Ölçek puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin orta gelir düzeyine, ölçek puan ortalaması düşük olanların ise çok iyi gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı algılarına göre ölçek puanları arasında çeşitlilik gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, kendi akademik başarısını "iyi" veya "çok iyi" olarak değerlendiren öğrencilerin ölçek puan ortalamaları, diğer öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Haseski'nin (2015) doktora çalışması, "Öğretim Elemanlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Faktörler: Anadolu Üniversitesi Örneği" başlığını taşımaktadır. Bu araştırma, 235 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı görüşme formuyla toplanan veriler incelenmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme özelliklerini belirlemek amacıyla bir anket formu geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Katılımcıların yaşam boyu öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın katılımcıları, maddi olanakların bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediğini belirtmiştir. Kadınların puan ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksektir. Yaş grubu düzeyinin artmasıyla birlikte, anket puanları yükselmektedir. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme anketi puanlarını etkileyen diğer faktörler ise öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon, farkındalık gibi bireysel farklılıklardır.

Kılav'ın (2023) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışmasında 208 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Buna göre; Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları ile ölçeğin toplam puanları arasında cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Aydın'ın (2023) “Gençlerin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Yeterliklerinin Belirlenmesi” adlı doktora tez çalışmasında örneklem olarak 442 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği ile Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ; gençlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre kadın ve erkeklerin etkili yaşam boyu öğrenme düzeyleri benzerdir.

2.2.1.1 Yüksek lisans tezleri

Uysal'ın (2023) “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleriyle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi” adlı çalışmasında Dokuz Eylül Üniversitesinden 223, Ege Üniversitesinden ise 82 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği, Çok Boyutlu 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği, E- öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin teknoloji kullanım öz yeterliği alt ölçeği, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve demografik özellikler formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların yaşam boyu öğrenme puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Yasa (2018) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 410 öğrenci ile çalışmıştır. Coşkun (2009)'a ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet göre anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından pozitif yönde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bölümlerine göre bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Yüzlü (2019) "Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans

tezinde, veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz’de bir üniversitede öğrenim gören 232 Meslek Yüksekokulu, 160 Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi bağlamında ön lisans öğrencilerinin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına göre , cinsiyet değişkenine bağlı olarak motivasyon alt boyutu dışında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kadınlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Sert Orhan'ın (2023) yüksek lisans çalışması, 1118 birinci ve dördüncü sınıfa eğitim fakültesi öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 675 öğretmen adayı ve pedagojik Formasyon eğitimi alan 443 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", "Bilişsel Esneklik Envanteri", "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Kadınların, erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimleri artmaktadır.

İskender Birgül (2023) “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında 378 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri “olumlu” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli internet erişimi, anne öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Özbay (2023), “öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında 511 öğretmen ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve ‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’, “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla sebat seviyelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Beden Eğitimi ve Spor, Fen Bilgisi, Türkçe ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk seviyelerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Beden Eğitimi ve Spor, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf

öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerinin Müzik öğretmenlerine oranla merak yoksunluklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor, Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerine oranla yaşam boyu öğrenme eğilim seviyelerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine sadece öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t=2,478$, $p<0,05$) ve merak yoksunluğu ($t=3,239$ $p<0,05$) alt boyutları arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Dökmeci (2023), “lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal medyayı eğitsel kabullenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında araştırmanın örneklemini uşak ilinde öğrenim gören 783 lise öğrencisinden oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demoğrafik Bilgi Formu”, “Eğitsel Amaçlı Youtube Kabul Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkekler lehine anlamlı farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin eğilimlerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Duran (2023), “öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında 351 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” ile “Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Buna göre; katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksektir. Merak alt boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim seviyelerinin ikamet yeri, atama alanı, ağırlıklı genel not ortalamaları ve anne/baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çil (2023), “coğrafi bölgelere göre rekreasyon alanı kullanımına ilişkin katılım engelleri ve tercih nedenleri” isimli yüksek lisans tezinde 709 katılımcı ile çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu Rekreasyon Alanı Katılım Engelleri Ölçeği (RAKE) ve Rekreasyon Alanı Tercih Etkenleri Ölçeği (RATE) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Kadınların engel ortalamasının erkeklere göre daha yüksektir. Yüksek gelir grubuna sahip olanların ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür

Düzdemir (2019), “Öğretmenlerin rekreatif etkinliklere katılımlarında serbest zaman katılım engelleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 577 öğretmen ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak “Boş Zaman Engeli Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; katılımcı öğretmenlerin serbest zaman engel durumlarına ilişkin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin serbest zaman engel durumları, özellikle zaman eksikliği alt boyutu açısından yapılan karşılaştırmada önemsiz düzeyde bulunmuş ve bu durumun engel teşkil etmediği gözlemlenmiştir. Daha genç bireylerin serbest zaman etkinliklerine daha fazla katılım eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2017), “Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklere katılım engellerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kütahya ili örneği)” isimli yüksek lisans çalışmasında, 525 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, “Boş Zaman Engelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kız öğrencilerin boş zaman engel düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yaşı küçük bireylerin daha fazla boş zaman faaliyetlerine katılım eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. 2. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 3. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Akademik başarıları yüksek öğrencilerin engel puanları da yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi ders çalışmaya daha çok zaman ayırmak istemeleri olarak düşünülebilir. Gelir düzeyi iyi olanların puan ortalamaları daha düşük çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi ilköğretim olan katılımcıların zaman ve ilgi eksikliği alt boyutunda; üniversite olan katılımcıların birey psikolojisi alt boyutunda; lise seviyesinde olan katılımcıların bilgi eksikliği alt boyutunda farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Barkın (2016), “üniversite öğrencilerinin rekreasyonel fiziksel aktivitelere katılım engellerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında 300 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak “Rekreasyon Faaliyetlerine Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin, fiziksel aktivitelere katılım düzeylerinin, daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin katılımlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.2.1.2 Araştırmalar

Boztepe ve Demirtaş (2018), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi” isimli makalelerinde 508 öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak; Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların iletişim memnuniyet düzeylerini ölçmek için Öğrenci İletişim Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden daha düşüktür. İkinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden daha düşüktür.

Tunca ve ark. (2015) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli makalelerinde örneklem olarak 286 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklılaşma tespit edilememiştir. Bölümlerine göre bakıldığında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Sınıf öğretmenliğindekilere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Akademik başarısı düşük olanların yüksek olanlara göre daha yüksek eğilime sahip olduğu tespit edilmiştir. Üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara oranla daha düşük eğilime sahip olduğu belirlenmiştir.

Karaman ve ark. (2018) çalışmalarında 220 öğrenciden veri toplamışlardır. Veriler, “Öğrenci Tanıtım Formu” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (YBÖÖ) kullanılarak toplanmıştır. Cinsiyet, baba eğitim durumu, baba çalışma durumu, sosyal aktivitelere katılma durumu ve düzenli kitap okuma alışkanlıkları değişkenlerine göre Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Çingilloğlu’nun (2005) 283 kişi ile yaptığı çalışmada zaman yetersizliğinin kursları kurslara devam edememede en önemli neden olduğu saptanmıştır. Katılımcıların karşılaştıkları en

önemli sorunlardan birinin zaman problemi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kursu bırakmalarının diğer bir sebebi de beklentilerinin karşılanmaması olarak tespit edilmiştir. Bir diğer problem ise sosyal aktivitelere zaman bulamamaları olmuştur. Yetişkinlerin katılımlarını etkileyen diğer faktörler ise şu şekildedir; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, çalışma durumu ve kurs ücreti.

Aykaç'ın 2019 yılında yaptığı çalışmaya Ankara ilinde çalışan 510 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların %53,7'sinin vakit bulamamaktan, %11'inin yakın çevrede katılabileceği kurs olmamasından, %59,2'sinin sağlık sorunlarından dolayı katılmadığı ortaya çıkmıştır. Hangi durumlarda katılabilecekleri sorulduğunda ise; %48,6'sı katılım ücreti daha düşük olursa, %33,1 iş yerinden izin alabilirsem, %53,3'ü etkinlik akşam saatlerinde olursa, %52,4'ü uygun kurslar hakkında uzman tavsiyesi alabilirsem, %23,5'i okuma ve yazma konusunda destek verilirse katılım şeklinde cevaplar alınmıştır.

Nazlı ve Özer'in (2021) yürüttüğü nitel çalışma, 9 Halk Eğitim Merkezi yöneticisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin faaliyetler sırasında fiziksel koşullar, katılımcılar, programlar ve kurs denetimleriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlar arasında, eksik binalar ve donanım, özellikle kadınların ailevi nedenlerden dolayı devamsızlık göstermesi, katılımcıların ulaşım zorlukları ve ekonomik sıkıntılar, ayrıca öğreticilerin yetişkin eğitimi konusundaki yetersizlikleri önemli yer tutmaktadır. Araştırma, Halk Eğitim Merkezlerindeki bu sorunların çözülmesi için önemli bir bilgi kaynağı sağlamaktadır.

Komşu'nun (2013) yapmış olduğu çalışma Mersin ilinde 354 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kadınların katılımlarının daha düşük olduğu, ekonomik sebepler, ailevi sebepler, yoğun çalışma şartları katılım engelleri olarak ortaya çıkmıştır.

Yaman Şipal'in (2021), "Hayat boyu öğrenme kurumu olan halk eğitimi merkezi öğretmen ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri" isimli nitel çalışmasına 19 öğretmen ve usta öğretici katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen verilere dayanarak, yetişkinler arasında yaş ve seviye farklarından kaynaklanan yetersizlik hissi, kişisel sebepler, ekonomik zorluklar, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yeterince tanıtılmaması ve eğitim öğretim materyallerinin yetersizliği gibi sorunların en sık karşılaşılan zorluklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, yetişkin eğitimi alanında politika ve uygulamalarda yapılacak iyileştirmeler için önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

Samancı ve Mazlumoğlu (2019) yaptıkları nitel çalışmaya 60 yönetici 92 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; fiziksel şartlarla ilgili sorunlar, araç gereç eksiklikleri, ulaşım sorunları, kurs süreleri, kurs programları, tanıtım ve duyuru eksikliğinden doğan sorunlar, bireysel problemler, yaş ve eğitim düzeyi gibi bireysel farklılıklar katılım engelleri olarak ortaya çıkmıştır.

Aruğaslan ve Uysal (2021) 25 yaş üstü 472 üniversite öğrenciyile yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak, hazırladıkları 47 soruluk anketi kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yetişkinlerin katılım engelleri; iş kaynaklı nedenler, kişisel nedenler, ailevi nedenler, akademik nedenler, kurumsal nedenler olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, erkeklerin, orta yaşlı bireylerin, çalışanların ve evli olanların genellikle "iş kaynaklı nedenlerden dolayı eğitime katılamadıklarını tespit edilmiştir. Diğer yandan, kadınlar, gençler, bekar olanlar ile işsiz olanlar genellikle "Akademik Nedenler"den dolayı katılamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tekin (1988) Ankara ilinde 438 katılımcıyla yaptığı çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır; evli olmayan kadınların katılımı daha yüksektir. Gençlerin (18-27 yaş) katılımı daha yüksektir. Kadınlarda ailenin karşı çıkması nedeni daha fazladır. Yetişkinlerin % 64'ü ulaşım sorunu yaşamaktadır.

Okçabol (1992), yetişkinlere yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılamama sebeplerini sorduğu çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır; katılımcıların %31'i herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %18'i iş kaynaklı sebeplerle, katılımcıların %15'i maddi sebeplerle, katılımcıların %11'i zaman probleminden dolayı katılamadığını ifade etmiştir

Okay ve Tutkun'un (2013) çalışmasında örneklem olarak 1380 öğrenci bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğrencilerinin boş zamanlarını bir etkinlikle geçirememelerinin nedenlerinin araştırıldığı çalışmada katılımcılar katılmama sebebi olarak şu ifadeleri kullanmışlardır: yeterince zamanım yok, başarıım düşüyor, okul tarafından yönlendirilmiyoruz, okulumuzda etkinlikler düzenlenmiyor, öğretmenlerimiz tarafından yönlendirilmiyoruz, ebeveynlerim izin vermiyor, ebeveynlerimin yeterli geliri yok.

Ekşioğlu ve ark. (2017) "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlilik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi çalışmasında" örneklemi pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 352 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete

göre bakıldığında, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkekler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme: Yurtiçinde yapılan çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencileriyle yapılan nicel çalışmalar olduğu söylenebilir. Katılımcıların eğilim ve katılım engel düzeylerini çeşitli demografik özelliklere göre inceleyen çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Eldred, James ve Mansour (2017) tarafından yapılan Yetişkinlerin Öğrenmeye Katılım Anketinin örneklemini İngiltere’deki 17 yaş üstü 5.169 yetişkin oluşturmaktadır. Buna göre: Kadınların erkeklere oranla daha yüksek katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Daha yüksek sosyal sınıflardan gelen bireyler, daha düşük sosyal sınıflardan gelenlere göre öğrenmeye daha fazla katılmaya eğilimlidir. İş durumu, katılımın önemli bir belirleyicisidir. İş gücü piyasasına daha yakın olanlar, daha yüksek katılım oranlarıyla ilişkilidir. Yaş faktörüne göre bireylerin katılımları önemli ölçüde değişmektedir. Her yaş grubu, bir sonraki en yaşlı gruptan önemli ölçüde daha yüksek bir katılıma sahiptir. Farklı etnik kökenlerden gelen katılımcılar, Beyaz kökenli katılımcılara göre önemli ölçüde daha fazla öğrenmeye katılmaya meyillidir. Formal eğitimi 16 yaşında veya daha altında tamamlayanlar, en düşük katılım olasılığına sahiptir. Eğitimini en az 21 yaşına kadar sürdürenler, en yüksek katılım oranına sahiptir. Ankete katılanların üçte ikisinden fazlası (%75), ana öğrenmelerini iş veya kariyerle ilgili nedenlerle aldı. Bu kişilerin yaklaşık dörtte biri (%24) ise hobi veya kişisel ilgi nedeniyle öğrenmeye yönelmiştir. İş veya kariyerle ilgili nedenlerle öğrenmeye daha yatkın olan gruplar arasında 35 yaş altındaki genç katılımcılar ve özellikle tam zamanlı çalışanlar bulunmaktadır. Hobi veya kişisel ilgi nedeniyle öğrenmeye daha eğilimli olan yetişkin grupları arasında 65 yaş üstü katılımcılar ile emekli yetişkinler bulunmaktadır. Katılımcıların %27’si kendilerini kişisel olarak geliştirmek, %27’si işlerinde ilerlemek, %26’sı konuya duyulan ilgi, %24’ü tanınmış bir nitelik elde etmek amacıyla öğrenmeye başladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların sadece %27’si öğrenmeyi keyif aldıkları için öğrendiğini ifade etmiştir.

UNESCO tarafından hazırlanan “Yetişkin Öğrenimi ve Eğitimi Beşinci Küresel Raporu” (2022) 159 üye ülkeden gelen verilerle oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre: Kadınların katılımında olumlu gelişmeler olmuştur. Yerli öğrenciler, kırsal nüfus,

göçmenler, yaşlılar, engelliler ve mahkûmlar gibi yetişkin eğitimine daha fazla ihtiyaç duyan gruplar öğrenme fırsatlarından mahrum bırakılmaktadır. Engelliler, göçmenler veya mahkûmlar arasında katılımda bir iyileşme olmayan ülkelerin oranı %60'tır. Kırsal nüfusun katılımda gerileme yaşayan ülkelerin oranı %24'tür. Ayrıca, 159 ülkede yapılan araştırmaya göre yaşlıların katılımda da 2018 yılıyla karşılaştırıldığında %24'lük bir azalma belirlenmiştir. Kadınların ve gençlerin katılımda belirgin bir iyileşme olmasına rağmen, genel olarak yetişkin öğrenimi ve eğitime katılım yetersiz kalmaktadır. GRALE 5'e veri sunan 159 ülkenin %23'ünde, 15 yaş ve üzeri gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ve öğrenme programlarına katılım oranı %1'in altındadır. Afrika ülkelerinde her beş yetişkinden birinin eğitim faaliyetlerine katılım oranı %59 iken, Latin Amerika ve Karayipler'de bu oran %16, Avrupa'da ise %25'tir. Çoğu ülke, müfredat kalitesi, değerlendirme ve yetişkin eğitimcilerin profesyonelleşmesi konusunda ilerleme rapor etmiştir. Ancak bu ilerleme bölge ve gelir gruplarına göre büyük ölçüde değişmektedir. 2018'den bu yana Unesco'ya üye ülkelerin yarıdan fazlası yetişkin öğrenimi ve eğitime katılımda artış bildirmiştir. Bildirilen katılım oranı, özellikle Afrika'da en yüksektir. Kadınların ve gençlerin katılımı belirgin bir şekilde artmıştır. Ancak, yaşlı yetişkinlerin durumu karışıktır; ülkelerin %23'ü artış rapor ederken %24'ü azalma bildirmiştir. Ülkelerin %60'ı Hapishanelerde bulunanlar, engelli bireyler ve göçmenlerin katılımda 2018 yılından itibaren bir değişiklik yaşanmadığını bildirmiştir.

OECD tarafından hazırlanan "Education at a Glance" (2022) belgesi eğitimle ilgili önemli göstergeleri içerir. Üye ülkelerden 5000 katılımcıyla hazırlanan belge, eğitim sistemlerini değerlendirmek, ülkeler arasındaki farkları anlamak ve politika kararları için veri sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Özetle; OECD ülkeleri genelinde, formal veya non-formal öğrenme faaliyetlerine katılan yetişkinlerin oranı düşüktür ve genellikle %40'ın altındadır. Ülkeler arasında bu oran büyük ölçüde değişiklik gösterir; Yeni Zelanda ve İsveç'te %60'ın üzerindeyken, Yunanistan ve Macaristan'da %15'in altındadır. 25-34 yaş aralığındaki yetişkinlerin %50'si formal veya non-formal öğrenme faaliyetlerine katılırken, bu oran 55-64 yaş aralığındaki yetişkinlerde %27'ye düşmektedir. Düşük eğitim düzeyine sahip olan 55-64 yaş aralığındaki yetişkinlerin katılım oranı %14 iken, eğitim düzeyi yüksek olan genç yetişkinlerde %65'in üzerindedir. OECD ülkelerinde 30-39 yaş aralığındaki yetişkinlerin sadece %6'sı formal eğitimde yer almaktadır. Bazı ülkelerde (Avustralya, Finlandiya, İzlanda, Yeni Zelanda ve İsveç gibi) bu oran daha yüksektir, ancak 40 yaş ve üzeri grubunda kayıt yapmak oldukça nadirdir. 2007'de OECD ülkelerinde ortalama olarak yetişkinlerin

%34'ü non-formal eğitim faaliyetlerine katılmıştır. Bu katılım oranları ülkeler arasında büyük farklılıklar gösterir; Finlandiya, Norveç ve İsveç'te %50'nin üzerindeyken, Yunanistan, Macaristan ve Türkiye'de %15'in altındadır. OECD genelinde çalışma çağındaki yetişkinlerin yüzde 25'i son zamanlarda işle ilgili öğrenme faaliyetlerine katılmıştır. Bu katılım oranı ülkeler arasında değişir; Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi bazı Nordic ülkeleri %40'ın üzerindedir, ancak Yunanistan, Macaristan ve Türkiye gibi ülkelerde %15'in altındadır. Yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanlara yapılan yatırım genellikle düşük eğitim düzeyine sahip olanlara yapılan yatırımdan daha fazladır.

Steinley (1995) çalışmasında yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım nedenlerini ve katılım engellerini incelemekte ve katılımcılar ile katılmayanlar arasındaki demografik ve arka plan özelliklerini karşılaştırmaktadır. Çalışmada Alberta'dan 135 yetişkine veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Katılımcılar tarafından belirtilen katılım nedenleri; niteliklerini iyileştirme ve iş yerinde ilerleme, sosyalleşme, toplumu geliştirme, kişisel ilişkiler geliştirme ve kişisel olarak gelişme isteğidir. Katılım engelleri ise; eğitim faaliyetleri hakkında bilgi eksikliği ve katılımcıların kişisel durumu olarak sıralanabilir. Ayrıca, katılımcılar, kursların kışın, erken saatlerde, öğretici tarzda ve ulaşım imkanı olan bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Purdie ve Boutlon-Lewis (2003) yaptıkları çalışmada , 70 yaş ve üstü 160 yetişkin arasındaki öğrenme ihtiyaçları ve öğrenmeye engel olan faktörler incelenmiştir. Bu yetişkinlerin teknoloji ile ilgili ihtiyaçlarının az olduğu, en önemli ihtiyaçlarının ise ulaşım, sağlık ve güvenlik ile ilişkilendirilenler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. En güçlü katılım engellerinin , fiziksel engellerle ilişkilendirilenler; en zayıf katılım engellerinin ise diğer insanlarla ilişkilendirilenler olduğu tespit edilmiştir.

Ostermeier (2003) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada , eğitimcilerin, mesleklerinin gereği olarak, sürekli mesleki eğitim alanında kendilerini geliştirmek zorunda olduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarına katılımlarını etkileyen faktörler konum, zaman, büyük merkezlere erişim, seyahat ve mali konulardaki kısıtlamalar olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin yeni ve değişen bilgilerden haberdar olma konusunda güçlü bir mesleki sorumluluk duydukları; öğrenme tarzı açısından, öğrenen olarak aktif oldukları atölye tarzı öğrenme etkinliklerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır

OECD'nin (2002) Kanada'daki yetişkin öğrenimi üzerine hazırladığı bu kapsamlı inceleme, yetişkin öğrenimi konusunda Kanada'da yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı ilgili

şu sonuçları ortaya çıkarmıştır; nüfusun %63'ü yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmamaktadır. Birçok katılımcı bu faaliyetleri yaşamlarındaki ihtiyaçlarla ilişkilendirmemektedir. Yarı zamanlı çalışanlar, tam zamanlı çalışanlardan daha az katılım göstermektedir. Kadınlar, katılımları için erkeklerle aynı düzeyde destek alamamaktadır. Okuma yazma becerileri ile ailedeki okuma yazma kültürü arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. En yüksek okur-yazarlık düzeyinde olanların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları %60 düzeyinde iken bu oran, en düşük okur-yazarlık düzeyde olanlar için %17'dir. İşveren tarafından desteklenmeyen eğitim faaliyetlerine katılım, 44 yaşından sonra keskin bir şekilde azalmaktadır. Şirketin büyüklüğü, küresel pazarlara dahil olması ve teknolojik yeniliklere açık olması İşverenler tarafından sağlanan iş yeri eğitimi sayısını arttırmaktadır. Katılmak isteyen ancak katılmayan yetişkinler için ana engeller durumsal ve kurumsal faktörler olarak bildirilmektedir. Katılmayı planlamayanlar için tutum veya eğilim faktörleri başlıca engeller olabilir. En sık bildirilen durumsal faktörler: çatışan çoklu sorumluluklar, işte çok meşgul olma, işveren desteğinin eksikliği, çocuk bakımının eksikliği ve para eksikliği. En sık bildirilen kurumsal faktörler: uygun olmayan zamanlar veya yerler, çok pahalı olması, uygun program sunulmaması ve giriş niteliklerinin eksikliği. En sık bildirilen eğilim faktörleri: kötü sağlık ve yetersiz dil becerileri olarak tespit edilmiştir.

Mullen (1992) çalışmasında Saskatchewan'daki yaşlı yetişkinlerin ve okuryazarlık durumunun genel değerlendirmesini eyalet genelinde 16 okuryazarlık programına dayalı olarak yapmıştır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, kültürel miras, gelir düzeyleri ve kırsal/kentsel kökenleri açısından çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Okuryazarlık programlarına katılım nedenleri şu şekildedir; bağımsızlık, özsaygı, yaşam kalitesinin artması ve güvenlik. Yaşlı yetişkinlerin okuryazarlık programlarına katılımını engelleyen faktörler ise: öz ve öğrenme yeteneği hakkındaki olumsuz tutumlar, kendini çok yaşlı görme, diğerlerinin yaşlı yetişkinlerin öğrenme yetenekleri hakkındaki yanlış algıları ve mevcut okuryazarlık programlarında boşluklar olarak tespit edilmiştir. Yaşlı yetişkinlerin katılımları çevresel faktörlerden ve geleneksel cinsiyet rollerinden etkilenmektedir. Yaşlı yetişkinlerin katılımlarının daha ulaşılabilir ve ilgi çekici programların sunulması ve bir akran öğretmenlik sistemi oluşturulması durumunda artacağı ön görülmüştür.

Porras-Hernández ve Salinas-Amescua (2012), sınırlı formal eğitimi olan 279 Meksikalı yerli kadının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarını etkileyen faktörlerini inceledikleri çalışmalarında katılımın düşük öz-yeterlilikle ilişkili olmadığını tespit ettiler

(Porras-Hernández ve Salinas-Amescua, 2012). Bunun yerine, bu kırsal kadınlar yüksek düzeyde öz-yeterliliğe ve olumlu bir benlik imajına sahipti; çoğunun, yüz yüze programlara katılmanın kendi sosyal çevrelerine ilişkin olarak anlamsız olduğunu düşündükleri tespit edildi.

Prins ve Schafft (2009), çalışmalarında, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmama sebeplerini araştırırken durumsal engeller ile psikolojik engelleri karşılaştırmışlardır. Özellikle maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin, psikolojik engellerden durumsal engeller kadar etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin benlik algılarının katılımlarını büyük ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Özellikle ekonomik yoksulluğun ve kültürel faktörlerin psikolojik engeller veya kurumsal engeller kadar, hatta daha fazla katılımı engellediği tespit edilmiştir.

Vandenbroeck, Verschelden ve Boonaert (2008), aile sorumluluklarının yaşam boyu öğrenme katılımına etkisi hakkındaki Belçikada yaptıkları çalışmada, küçük çocukları olan düşük gelirli kadınların (n=551), anket sonuçlarına göre e-öğrenme oturumlarında aktif katılımcılar olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, çocuklarının, bu kadınları bilgisayar kullanmayı öğrenmeleri için eğitime kaydolmaya teşvik eden önemli bir destek biçimi olabileceğini düşünmüşlerdir.

Değerlendirme: Yurtdışında yapılan bu çalışmaların büyük kuruluşlar tarafından , yüksek sayıdaki katılımcılarla yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmalar sadece yüksek sayıdaki katılımcılarla yapılmakla kalmamış, aynı zamanda daha farklı yaş, meslek gruplarıyla yapılarak toplumun her kademesindeki bireylere dair fikir üretilmesini sağlamıştır. Bu tarz uluslararası çalışmaların araştırmacılara farklı ülkelere göre karşılaştırma fırsatı verdiği düşünülmektedir. Ülkemizin diğer ülkelere göre katılım oranının düşük olduğu görülmektedir.

2.2.3. Alan Yazın Taramasının Değerlendirmesi

Görüldüğü üzere Türkiye'de ve dünya genelinde yaşam boyu öğrenme ile ilgili birçok çalışma yürütülmüştür. Bahsi geçen çalışmalar, daha ziyade öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki değerleri gibi konuları kapsamaktadır. Ayrıca, farklı yaş gruplarındaki bireylerin yaşlılık algıları, yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları, üniversite

öğretmen adaylarının meraklılık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri gibi konularda da çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiyede yaşlı ve orta yaşlı bireylerin olumsuz yaşlılık algısına sahip olduğu, ancak eğitim ve refah seviyesinin yükseldikçe olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Orta yaş dönemlerinde olumlu benlik algısı geliştiren bireylerin, yaşlılık dönemlerinde bu olumlu algıyı sürdürdükleri belirlenmiştir. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme alanında yapılan mevcut araştırmalar incelendiğinde, geniş kapsamlı çalışmaların gerçekleştirildiği ancak bu alandaki farkındalık düzeyi ve uygulamaların hala istenen seviyeye ulaşmadığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki değerleri, bireylerin yaşlılık algıları ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri gibi konularda yapılan çalışmalar, bu alanlarda daha derinlemesine araştırmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, gençlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri üzerine gerçekleştirilen ölçüm ve değerlendirmeler, eğitim sistemindeki eksikliklere dikkat çekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın modeli

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere kesinlikle müdahale edilmeksizin incelendiği araştırmalardır. Esas inceleme konusu, değişkenlerin birlikte değişimleridir (Karasar, 2016, s. 114-119).

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 2500 eğitim fakültesi öğrencisi, örneklemini ise bu evrenden %95 güven aralığında, %4 hata payı ile tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 465 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur.

Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		f
Cinsiyet	Kadın	372
	Erkek	93
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	174
	2. Sınıf	90
	3. Sınıf	115
	4. Sınıf	86
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92

	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87
	İngilizce Öğretmenliği	18
	Sınıf Öğretmenliği	70
	Türkçe Öğretmenliği	64
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68
Algılanan Gelir Düzeyi	Düşük	119
	Orta	311
	Yüksek	35
Başarı Düzeyi Algısı	Düşük	16
	Orta	276
	Yüksek	173
Barınma Durumu	Ev	102
	Yurt	325
	Akraba	10
	Kira	28
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	244
	Lise	148
	Üniversite	73
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	329
	Lise	76
	Üniversite	29
	Okul bitmedi ya da terk	31
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	12
	1	101
	2	140
	3	72
	4	57
	5	40
	6	18
	7 ve üzeri	25

Örnekleme ait demografik veriler incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin 372'sinin (%80) kadın, 93'ünün (%20) erkek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte eğitim fakültesi öğrencilerinin 174'ünün (%37,41) birinci sınıf, 90'ının (%19,35) ikinci sınıf, 115'i üçüncü sınıf (%24,73) ve 86'sı (%18,51) dördüncü sınıf öğrencisidir. Bölüm bazında ise örnekleme oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerinin 92'si Fen bilgisi öğretmenliği (%19,78), 87'si Sosyal bilgiler öğretmenliği (%18,70), 18'i İngilizce öğretmenliği (%3,88), 70'i Sınıf öğretmenliği (%15,05), 64'ü Türkçe öğretmenliği (%13,76), 66'sı Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencisiyken (%14,20) 68'i Özel eğitim öğretmenliği (%14,63) okumaktadır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin 119'u algılanan gelir düzeyini düşük olarak belirtirken (%25,59), 311'i orta (%66,88) ve 35'i yüksek (%7,53) olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı düzeyi algılarını ifade ederken 16 öğrenci düşük (%3,44), 276 öğrenci orta (%59,35) ve 173 öğrenci yüksek (%37,21) algıya sahip olduğunu belirtmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencileri ile ilgili diğer demografik bilgiler incelendiğinde 102'sinin ev (%21,93), 325'inin yurt (%69,89), 10'unun akraba (%2,15) ve 28'inin ise kirada (%6,03) barındığı belirtilmiştir. Buna ilave olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumları incelendiğinde 244'ü (%52,57) babasının eğitim durumunun ilköğretim, 148'i (%31,82) babasının eğitim durumunun lise ve 73'ü (%15,61) babasının eğitim durumunun üniversite olduğunu belirtirken; 329 eğitim fakültesi öğrencisi (%70,75) annesinin eğitim durumunun ilköğretim, 76'sı (%16,34) annesinin eğitim durumunun lise ve 29'u (%6,23) annesinin eğitim durumunun üniversite olduğunu ve 31 (%6,68) eğitim fakültesi öğrencilerinin ise annesinin okul bitirmedeğini veya bitirmeden terk ettiğini ifade etmiştir. Son olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin kardeş sayıları incelendiğinde 12 (%2,58) öğrenci kardeşinin olmadığını, 101 (%21,72) öğrenci bir kardeşinin olduğunu, 140 (%30,10) öğrenci iki kardeşinin olduğunu, 72 (%15,48) öğrenci üç kardeşinin olduğunu, 57 (%12,25) öğrenci dört kardeşinin olduğunu, 40 (%8,60) öğrenci beş kardeşinin olduğunu, 18 (%3,87) öğrenci altı kardeşinin olduğunu, 25 (%5,40) öğrenci ise yedi ya da daha fazla kardeşinin olduğunu belirtmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) ve 1984 yılında, Scanlan ve Darkenwald tarafından yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılmama kararları üzerinde engelleyici unsurların önemini derecelendirmek amacıyla geliştirilen ancak daha sonra Darkenwald ve Valentine tarafından 1985 yılında güncellenen ve Boylu, Günay ve Doğan (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Katılım Engelleri Ölçeği-Genel (KEÖ-G) kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Literatür doğrultusunda hazırlanan bu formda; katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyleri, bölümleri, algılanan gelir düzeyleri, başarı düzeyi algıları, barınma şekilleri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayıları olmak üzere toplam 9 soru yer almaktadır.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)

YBÖEÖ öğretmenlerin/öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin veri sağlamaya yönelik 17 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır: “öğrenmeye isteklilik”(willingness to learn) ve “gelişime açıklık” (openness to improvement). Bu iki faktörün toplam açıklayıcılığı %43,44’tür. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ayrıca ölçeğin ölçüt ölçek geçerliği .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısı, .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığına ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı, .76 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı, öğrenmeye isteklilik alt boyutu için .92, gelişime açıklık alt boyutu için .94 olarak bulunmuştur.

“Genellikle araştırmacılar, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçek puanlarına dayanarak puan aralıklarını veya kategorilerini belirlerler” ilkesi temelinde, ölçekten elde edilen puanları yorumlamada şu sınıflama kullanılmıştır: 1- yüksek puanlar, yaşam boyu öğrenmeye güçlü bir eğilim ve istekliliğe işarete eder. 2- orta puanlar, 3- düşük puanlar, yaşam boyu öğrenmeye daha az eğilim gösterdiğine işaret eder. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 iken, en düşük puan 17’dir. Mevcut araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 72’dir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Katılım Engelleri Ölçeği (KEÖ)

Katılım Engelleri Ölçeği, 34 maddeden oluşan 5’li Likert tipte bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; güven eksikliği (lack of confidence), ilgi eksikliği (lack of course relevance), zaman kısıtları (time constraints), düşük kişisel öncelik (low personal priority), maliyet (cost) ve kişisel problemler (personal problems) olarak belirlenmiştir. Yapılan temel bileşen analizi ve doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçek maddelerinin varyansın %53.44’ünü açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu dört faktörlü model,

verilerle daha uyumlu bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formunda dört alt boyut "Kişisel Problemler", "İlgi Eksikliği", "Güven Eksikliği" ve "Zaman Kısıtları" olarak tespit edilmiştir. Bu dört faktörün Cronbach Alfa değerleri sırasıyla 0.90, 0.86, 0.84 ve 0.88 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayıları, güven eksikliği alt boyutu için 0.83, ilgi eksikliği alt boyutu için 0.88, zaman kısıtları alt boyutu için 0.82 ve kişisel problemler alt boyutu için ise 0.78'dir. Genel olarak, araştırmacılar bireylerin yaşam boyu öğrenmekatılımlarını değerlendirirken ölçek puanlarını kullanarak belirli puan aralıklarını veya kategorilerini tanımlarlar. Bu prensibe dayanarak, elde edilen puanlar şu şekilde yorumlanmıştır: Yüksek puanlar, bireyin yaşam boyu öğrenmeye güçlü bir eğilim ve istekliliğe sahip olduğunu gösterir. Orta puanlar ise, yaşam boyu öğrenmeye belirli bir eğilimin olduğunu, ancak bu istekliliğin orta düzeyde olduğunu gösterir. Düşük puanlar ise, bireyin yaşam boyu öğrenmeye daha az bir eğilim gösterdiğini ifade eder. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170 iken, alınabilecek en düşük puan 34'tür. Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların ortalaması 67'dir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, Katılım Engelleri Ölçeği'nin ülkemizde yürütülecek araştırmalarda kullanılabilmesi için gerekli olan psikometrik özelliklere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

3.4. Veri toplama süreçleri

Araştırmanın uygulanabilmesi için Sakarya Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan 09.06.2022 tarihli ve 151298 sayılı karar numarası ile kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeklerin, ölçek kullanım izni yazılı olarak alınmıştır. Google Drive Formlar üzerinden, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve tesadüfi örneklem yöntemine göre ulaşılabilen tüm öğrencilere e-posta veya sosyal medya aracılığıyla ölçek ve formlar gönderilerek öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Katılımcılardan, araştırmanın amacı ve gizlilik politikaları hakkında bilgi içeren bir açıklama yazısı okumaları ve ardından katılmaya karar vermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcılara ölçekleri doldurmadan önce sosyo-demografik özelliklere yönelik hazırlanan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılardan alınan verilerin gizli tutulacağı ve sadece bu araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacağı bilgisi paylaşılmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Bu bölümde verilerin analizlerine, varsayımların test edilmesine yönelik bilgiler açıklanmıştır. Veri analizlerinin tamamı IBM SPSS 25 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Verilerin güvenilirlik analizi bulguları

Kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik değerleri*

Ölçek	Alt boyut	Orijinal Makaledeki Cronbach Alpha İç Güvenirlik Katsayısı	Bu Çalışmada Hesaplanan Cronbach Alpha İç Güvenirlik Katsayısı
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği – YBÖEÖ	Toplam Puan	.86	.90
	Öğrenmeye İsteklilik	.86	.92
	Gelişime Açıklık	.86	.94
Katılım Engelleri Ölçeği - KEÖ	Toplam Puan	.93	.85
	Güven Eksikliği	.84	.83
	İlgi Eksikliği	.86	.88
	Zaman Kısıtları	.88	.82
	Kişisel Problemler	.90	.78

Bu sonuçlara göre, ölçeklerin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020).

3.5.2. Verilerin normallik analizleri

Bu inceleme kapsamında, kullanılacak analizlerin belirlenmesi için ilk aşamada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için verilerin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarının, aynı katsayıların standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler incelenmiş ve bu değerler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve katılım engelleri ölçeği alt boyutlarına göre basıklık ve çarpıklık katsayıları

Ölçek	Alt boyut	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata	Çarpıklık Katsayısı / Hata Oranı	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata	Basıklık Katsayısı / Hata Oranı
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Toplam Puan	-2,016	,113	-17,840	5,952	,226	26,336
	Öğrenmeye İsteklilik	-1,762	,113	-15,592	5,177	,226	22,907
	Gelişime Açıklık	-2,100	,113	-18,584	5,468	,226	24,194
Katılım Engelleri Ölçeği	Toplam Puan	,395	,113	3,495	-,361	,226	-1,597
	Kişisel Problemler	1,030	,113	9,115	1,176	,226	5,203
	İlgi Eksikliği	,354	,113	3,053	-,696	,226	-3,079

Güven Eksikliği	1,299	,113	11,495	2,166	,226	9,584
Zaman Kısıtları	,183	,113	1,619	,183	,113	-4,039

Analiz sonuçlarına göre +1.96 ve -1.96 aralığında olmadığı için verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiş (Can, 2014) ve parametrik olmayan testler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. (Can, 2014). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve Katılım engelleri ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri ile Kruskal Wallis-H post-hoc ikili karşılaştırmalar (Post-hoc pairwise comparisons) (Elliott ve Hynan,2011) analizi kullanılmış; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları ile katılım engelleri ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Spearmen korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan 465 eğitim fakültesi öğrencisinin tarama çalışması sonucu elde edilen veriler tezin alt problemlerine göre alt başlıklar halinde incelenmiştir.

4.1. Araştırma problemine ait bulgular

4.1.1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme katılım düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Bu incelemeye göre; YBÖE-TP, YBÖE-GA ve YBÖE-Öİ ölçekleri ile KEÖ-TP, KEÖ-KP, KEÖ-İE, KEÖ-GE, KEÖ-ZK ölçekleri arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6). (Can, 2014)

Tablo 4. Katılım Engelleri Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Karşılaştırması

	YBÖE-TP	YBÖE-Öİ	YBÖE-GA	KEÖ-TP	KEÖ-KP	KEÖ-İE	KEÖ-GE	KEÖ-ZK
YBÖE-TP	1	,963**	,888**	-,277**	-,257**	-,169**	-,306**	-,244**
YBÖE-Öİ	-	1	,750**	-,280**	-,253**	-,168**	-,302**	-,261**
YBÖE-GA	-	-	1	-,213**	-,202**	-,135**	-,258**	-,166**
KEÖ-TP	-	-	-	1	,901**	,828**	,777**	,796**

KEÖ-KP	-	-	-	-	1	,638**	,660**	,614**
KEÖ-İE	-	-	-	-	-	1	,528**	,620**
KEÖ-GE	-	-	-	-	-	-	1	,511**
KEÖ-ZK	-	-	-	-	-	-	-	1

* YBÖE-TP: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puan, YBÖE-Öİ: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeye isteklilik alt boyutu, YBÖE-GA: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği gelişime açıklılık alt boyutu, KEÖ-TP: Katılım engelleri ölçeği toplam puan, KEÖ-KP: Katılım engelleri ölçeği kişisel problemler alt boyutu, KEÖ-İE: Katılım engelleri ölçeği ilgi eksikliği alt boyutu, KEÖ-GE: Katılım engelleri ölçeği güven eksikliği alt boyutu, KEÖ-ZK: Katılım engelleri ölçeği zaman kısıtları alt boyutu.

4.2. Alt problemlere ait bulgular

4.2.1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine ilişkin bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel anlamda yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin durumunun nasıl olduğunu gözlemleyebilmek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4’de yer alan sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin genel anlamda yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarına ait yüzdeye dönüştürülmüş ortalama puanlar en düşük %83,57 civarındadır. Bu durumda eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu ifade edebilir.

Tablo 5. *Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği betimsel istatistikleri*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Yüzdeye Dönüştürülmüş Ortalama	Standart Sapma
YBÖ-Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	465	11,00	55,00	45,9656	%83,57	7,59359

YBÖ-Gelişime Açıklılık Alt Boyutu	465	6,00	30,00	26,0538	%86,84	4,69952
YBÖ Toplam Puan	465	17,00	85,00	72,0194	%84,72	11,81309

Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel anlamda katılım engelleri ölçeği puan durumunun nasıl olduğunu gözlemleyebilmek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5’de yer alan sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin genel anlamda katılım engelleri ölçeği puanlarına ait yüzdeye dönüştürülmüş ortalama puanlar en düşük %33,46 ve en yüksek %52,36 civarında olduğu görülmektedir. Katılım engelleri ölçeği toplam puanlarına ait yüzdeye dönüştürülmüş ortalama puan ise %39,87 civarındadır. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarının orta-düşük seviyede olduğunu gösterebilir.

Tablo 6. *Katılım engelleri ölçeği betimsel istatistikleri*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Yüzdeye Dönüştürülmüş Ortalama	Standart Sapma
KEÖ-Kişisel Problemler	465	13,00	65,00	23,8000	%36,61	9,57687
KEÖ-İlgi Eksikliği Alt Boyutu	465	7,00	34,00	15,8430	%42,26	6,46568
KEÖ-Güven Eksikliği Alt Boyutu	465	9,00	41,00	15,0602	%33,46	5,70396
KEÖ-Zaman Kısıtları Alt Boyutu	465	5,00	25,00	13,0903	%52,36	5,58597
KEÖ-Toplam	465	34,00	134,00	67,7935	%39,87	22,50221

4.2.2. Demografik değişkenlere göre Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiş olan değişkenler açısından sırayla sunulmuştur.

4.2.2.1.Cinsiyete göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 7).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları, cinsiyet açısından öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ($U = 17232,00$, $p < .05$) ve toplam puan açısından ($U = 16257,50,00$, $p < .05$) anlamlı farklılık göstermezken, gelişime açıklılık alt boyutunda ($U = 14914,50$, $p < .05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadınların erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği gelişime açıklılık alt boyutu açısından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenmeye İsteklilik	Kadın	372	232,82	86610,00	17232,00	,954
	Erkek	93	233,71	21735,00		
Gelişme Açıklılık	Kadın	372	239,40	89056,50	14914,50	,037
	Erkek	93	207,40	19288,50		

	Kadın	372	235,80	87716,50	16257,50	,369
Toplam Puan	Erkek	93	221,81	20628,50		

4.2.2.2. Sınıf düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8'deki sonuçlara göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanları sınıf düzeyine göre öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 3, n = 465) = ,709, p<.05) ve gelişime açıklılık (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 1,957, p<.05) ve toplam puan (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 3,175, p<.05.) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenmeye İsteklilik	1. Sınıf	174	230,03	3	,709	,871
	2. Sınıf	90	225,27			
	3. Sınıf	115	239,91			
	4. Sınıf	86	235,24			
Gelişime Açıklılık	1. Sınıf	174	235,36	3	1,957	,581
	2. Sınıf	90	231,11			
	3. Sınıf	115	241,60			
	4. Sınıf	86	216,12			

	1. Sınıf	174	232,28	3	3,175	,529
	2. Sınıf	90	226,86			
Toplam Puan	3. Sınıf	115	241,40			
	4. Sınıf	86	227,34			

4.2.2.3. Bölümlerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bölüm ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9'a göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanları bölümlere göre toplam puan (χ^2 (sd = 6, n = 465) = 7,477, p<.05), öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 6, n = 465) = 10,493, p<.05) ve gelişime açıklılık (χ^2 (sd = 6, n = 465) = 4,333, p<.05.) açısından anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Bölümlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	201,40	6	7,477	,279
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	236,37			
Toplam Puan	İngilizce Öğretmenliği	18	222,00			
	Sınıf Öğretmenliği	70	247,35			
	Türkçe Öğretmenliği	64	243,60			

	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	233,37			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	249,24			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	200,29	6	10,493	,105
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	229,62			
	İngilizce Öğretmenliği	18	212,56			
Öğrenmeye İsteklilik	Sınıf Öğretmenliği	70	250,40			
	Türkçe Öğretmenliği	64	241,52			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	232,45			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	261,60			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	208,83	6	4,333	,632
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	246,04			
	İngilizce Öğretmenliği	18	235,25			
Gelişime Açıklılık	Sınıf Öğretmenliği	70	238,00			
	Türkçe Öğretmenliği	64	241,63			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	236,12			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	232,13			

4.2.2.4. Algılanan gelir düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin algılanan gelir düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10'a göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanları algılanan gelir düzeyine göre toplam puan (χ^2 (sd = 2, n = 465) = ,857, p<.05), öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 2, n = 465) = 1,215, p<.05) ve gelişime açıklılık (χ^2 (sd = 2, n = 465) = 2,188, p<.05.) açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Algılanan Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Algılan Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenmeye İsteklilik	Düşük	119	221,95	2	1,215	,545
	Orta	311	235,94			
	Yüksek	35	244,46			
Gelişime Açıklılık	Düşük	119	224,52	2	2,188	,335
	Orta	311	238,87			
	Yüksek	35	209,69			
Toplam Puan	Düşük	119	223,30	2	,857	,652
	Orta	311	236,68			
	Yüksek	35	233,23			

4.2.2.5. Başarı düzeyi algılarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı düzeyi algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Başarı Düzeyi Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Başarı Düzeyi Algısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenmeye İsteklilik	Düşük	16	201,13	2	17,305	,001	Yüksek > Orta
	Orta	276	213,88				
	Yüksek	173	266,45				
Gelişime Açıklılık	Düşük	16	212,34	2	7,401	,025	Yüksek > Orta
	Orta	276	220,66				
	Yüksek	173	254,60				
Toplam Puan	Düşük	16	207,31	2	6,123	,051	
	Orta	276	214,17				
	Yüksek	173	235,41				

Tablo 11'e göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanları başarı düzeyi algısına göre öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 2, n = 465) = 17,305, p<.05) ve gelişime açıklılık (χ^2 (sd = 2, n = 465) = 7,401, p<.05.) açısından anlamlı bir farklılık olduğu fakat toplam puan açısından (χ^2 (sd = 2, n = 465) = 6,123, p<.05) anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmek Kruskal Wallis post hoc ikili karşılaştırmalar (Post-hoc pairwise comparisons) analizi gerçekleştirilmiştir (Elliott ve Hynan, 2011). Bu karşılaştırmaya göre yüksek düzey başarı algısına sahip eğitim fakültesi öğrencilerinin orta düzey başarı algısına sahip öğrencilere göre

yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği gelişime açıklık ve öğrenmeye isteklilik alt boyutu açısından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat diğer düzeylerde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

4.2.2.6. Barınma şekillerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin barınma durumu ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Barınma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Barınma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenmeye İsteklilik	Ev	102	237,08	3	3,633	,304
	Yurt	325	227,46			
	Akraba	10	254,25			
	Kira	28	274,86			
Gelişime Açıklılık	Ev	102	228,06	3	3,060	,382
	Yurt	325	231,08			
	Akraba	10	297,50			
	Kira	28	250,20			
Toplam Puan	Ev	102	233,46	3	3,099	,377
	Yurt	325	228,64			
	Akraba	10	271,15			
	Kira	28	268,36			

Tablo 12'e göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanlarının barınma durumuna göre toplam puan (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 3,099, p<.05), öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 3,633, p<.05) ve gelişime açıklılık (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 3,060, p<.05.) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.2.7. Baba eğitim durumuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenmeye İsteklilik	İlköğretim	244	248,50	2	9,265	,010	Üniversite > İlköğretim
	Lise	148	225,69				
	Üniversite	73	196,01				
Gelişime Açıklılık	İlköğretim	244	243,90	2	3,583	,167	
	Lise	148	219,00				
	Üniversite	73	224,96				
Toplam Puan	İlköğretim	244	238,66	2	8,095	,057	
	Lise	148	222,35				
	Üniversite	73	213,24				

Tablo 13'e göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanlarının baba eğitim durumuna göre gelişime açıklılık (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 9,265, p<.05) ve toplam puan (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 8,095, p<.05) açısından anlamlı bir farklılık

göstermediği tespit edilmiştir. Fakat eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanları baba eğitim durumuna göre öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 3,583, $p < .05$) açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun tespit etmek Kruskal Wallis post hoc ikili karşılaştırmalar (Post-hoc pairwise comparisons) analizi gerçekleştirilmiştir (Elliott ve Hynan, 2011). Analiz sonuçları baba eğitim durumu ilköğretim olan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeye isteklilik alt boyutu puanları baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerden daha yüksektir. Diğer eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.2.8. Anne eğitim düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne eğitim durumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Anne Eğitim Durumu Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenmeye İsteklilik	İlköğretim	329	236,93	3	1,866	,601
	Lise	76	213,82			
	Üniversite	29	235,74			
	Okul bitmedi ya da Terk	31	235,76			
Gelişime Açıklılık	İlköğretim	329	233,78	3	,728	,867
	Lise	76	229,28			
	Üniversite	29	219,14			
	Okul bitmedi ya da Terk	31	246,81			

	İlköğretim	329	235,48	3	1,069	,785
	Lise	76	219,42			
Toplam Puan	Üniversite	29	230,00			
	Okul bitmedi ya da Terk	31	242,73			

Tablo 14’te göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanlarının anne eğitim durumuna göre toplam puan (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 1,069, p<.05), gelişme açıklılık (χ^2 (sd = 3, n = 465) = 1,866, p<.05) ve öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 3, n = 465) = ,728, p<.05) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.2.9. Kardeş sayılarına göre Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 15).

Tablo 15.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
	Kardeş yok	12	311,33	7	8,702	,275
	1	101	214,67			
Öğrenmeye	2	140	238,69			
İsteklilik	3	72	240,55			
	4	57	214,68			
	5	40	225,85			

	6	18	253,50			
	7 ve üzeri	25	254,28			
	Kardeş yok	12	312,92	7	7,994	,333
	1	101	240,43			
	2	140	221,93			
Gelişime	3	72	237,51			
Açıklılık	4	57	213,54			
	5	40	235,59			
	6	18	226,36			
	7 ve üzeri	25	258,64			
	Kardeş yok	12	298,41	7	2,596	,858
	1	101	218,66			
	2	140	229,40			
	3	72	235,06			
Toplam Puan	4	57	211,53			
	5	40	225,83			
	6	18	240,97			
	7 ve üzeri	25	251,18			

Tablo 15'egöre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanlarının kardeş sayısına göre toplam puan (χ^2 (sd = 7, n = 465) = 2,596, p<.05), gelişme açıklılık (χ^2 (sd = 7, n = 465) = 7,994, p<.05) ve öğrenmeye isteklilik (χ^2 (sd = 7, n = 465) = 8,702, p<.05) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3. Demografik değişkenlerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiş olan değişkenler açısından sırayla sunulmuştur.

4.2.3.1. Cinsiyetlerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kişisel Problemler	Kadın	372	222,88	82909,50	13531,50	,001
	Erkek	93	273,50	25435,50		
İlgi Eksikliği	Kadın	372	228,96	85173,00	15795,00	,194
	Erkek	93	249,16	23172,00		
Güven Eksikliği	Kadın	372	228,37	84953,50	15575,50	,135
	Erkek	93	251,52	23391,50		
Zaman Kısıtları	Kadın	372	232,62	86535,50	17157,50	,903
	Erkek	93	234,51	21809,50		
Toplam Puan	Kadın	372	226,25	84166,00	14788,00	,051
	Erkek	93	249,99	34179,00		

Eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları, kişisel problemler alt boyutunda sadece cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermektedir $U = 13531,50$, $p < .05$. Diğer alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Analiz sonuçlarına göre eğitim fakültesinde öğrenim gören erkek öğrencilerin katılım engelleri ölçeği puanları kişisel problemler alt boyutunda kadınlara göre yüksektir.

4.2.3.2. Sınıf düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Brans	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Kişisel Problemler	1. Sınıf	174	209,22	3	8,472	,037	
	2. Sınıf	90	244,72				4, 3,
	3. Sınıf	115	247,08				2 > 1
	4. Sınıf	86	247,49				
İlgi Eksikliği	1. Sınıf	174	207,01	3	11,073	,011	
	2. Sınıf	90	258,07				4, 3,
	3. Sınıf	115	246,82				2 > 1
	4. Sınıf	86	238,33				
	1. Sınıf	174	218,58	3	3,307	,347	

Güven Eksikliği	2. Sınıf	90	234,98			
	3. Sınıf	115	244,89			
	4. Sınıf	86	241,64			
Zaman Kısıtları	1. Sınıf	174	200,67	3	17,103	,001
	2. Sınıf	90	259,09			
	3. Sınıf	115	240,32			
	4. Sınıf	86	258,71			
Toplam Puan	1. Sınıf	174	216,47	3	10,358	,053
	2. Sınıf	90	241,76			
	3. Sınıf	115	237,79			
	4. Sınıf	86	238,32			

Tablo 17'ye göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre güven eksikliği ve toplam puan hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Kişisel problemler: χ^2 (sd = 3, n = 465) = 8,472, İlgili eksikliği: χ^2 (sd = 3, n = 465) = 11,073, Zaman kısıtları: χ^2 (sd = 3, n = 465) = 17,103). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun tespiti için Kruskal Wallis post hoc ikili karşılaştırmalar (Post-hoc pairwise comparisons) analizi gerçekleştirilmiştir (Elliott ve Hynan, 2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları, sınıf düzeyleri açısından kişisel problemler, ilgili eksikliği alt boyutunda 1. Sınıf öğrencilerinin puanları 2. ve 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Zaman kısıtları alt boyutunda ise 2. Sınıf öğretmen adaylarının katılım engelleri ölçeği puanları 1. Sınıf öğretmen adaylarından anlamlı olarak yüksektir.

4.2.3.3. Bölümlerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümleri ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Toplam Puan	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	269,98	6	35,040	,001	FBÖ, SBÖ, SÖ, ÖEÖ, TÖ>RPD
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	231,51				**
	İngilizce Öğretmenliği	18	274,42				FBÖ > SBÖ, SÖ
	Sınıf Öğretmenliği	70	215,88				**
	Türkçe Öğretmenliği	64	225,29				ÖEÖ > SÖ
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	159,44				
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	270,19				
Kişisel Problemler	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	259,34	6	28,741	,001	FBÖ, SBÖ, SÖ, İÖ, ÖEÖ, TÖ > RPD
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	227,39				**
	İngilizce Öğretmenliği	18	265,86				ÖEÖ > SÖ, SBÖ, TÖ
	Sınıf Öğretmenliği	70	213,92				**
	Türkçe Öğretmenliği	64	225,65				FBÖ > SÖ
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	172,39				
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	281,23				
İlgi Eksikliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	262,03	6	20,995	,002	FBÖ, SBÖ, SÖ, İÖ,
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	236,46				
	İngilizce Öğretmenliği	18	264,19				

	Sınıf Öğretmenliği	70	242,62				ÖEÖ> RPD
	Türkçe Öğretmenliği	64	214,27				**
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	172,86				FBÖ > TÖ
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	247,14				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	258,56	6	30,482	,001	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	246,96				FBÖ, SBÖ,
	İngilizce Öğretmenliği	18	238,25				SÖ, İÖ, ÖEÖ,
Güven Eksikliği	Sınıf Öğretmenliği	70	215,69				TÖ > RPD
	Türkçe Öğretmenliği	64	221,46				**
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	163,64				ÖEÖ > SÖ, TÖ
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	275,17				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	92	277,17	6	34,331	,001	FBÖ, SBÖ,
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	227,25				SÖ, İÖ, ÖEÖ,
	İngilizce Öğretmenliği	18	295,50				TÖ > RPD
Zaman Kısıtları	Sınıf Öğretmenliği	70	212,99				**
	Türkçe Öğretmenliği	64	230,15				FBÖ >
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	164,80				SBÖ, SÖ **
	Özel Eğitim Öğretmenliği	68	253,53				İÖ > SBÖ, SÖ

* FBÖ: Fen Bilgisi Öğretmenliği, SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İÖ: İngilizce Öğretmenliği, SÖ: Sınıf Öğretmenliği, TÖ: Türkçe Öğretmenliği, RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ÖEÖ: Özel Eğitim Öğretmenliği

Tablo 18'e göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarının bölümlere göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Toplam puan: χ^2 (sd = 8, n = 465) = 35,040, Kişisel problemler: χ^2 (sd = 8, n = 465) =

28,741, İlgili eksikliği: χ^2 (sd = 8, n = 465) = 20,995, Güven eksikliği χ^2 (sd = 8, n = 465) = 30,482, Zaman kısıtları: χ^2 (sd = 8, n = 465) = 34,331). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunı test etmek Kruskal Wallis post hoc ikili karşılaştırmalar (Post-hoc pairwise comparisons) analizi gerçekleştirilmiştir (Elliott ve Hynan, 2011). Sonuçlar incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları, bölümler açısından incelendiğinde, birçok bölüm arasında farklılık olduğu görülmektedir. Burada en düşük ortalamaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları özel eğitim, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyanlara göre tüm alt boyutlarda ve toplam puan bazında anlamlı olarak düşük bulunmuştur.

Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre güven eksikliği alt boyutunda; Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre toplam puan bazında, kişisel problemler ve güven eksikliği alt boyutlarında; Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre kişisel problemler alt boyutlarında anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları Sınıf öğretmenliği ve Sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğrencilere göre zaman kısıtları alt boyutunda anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Son olarak Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılım engelleri ölçeği puanları Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre kişisel problemler ve zaman kısıtları alt boyutlarında; Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre ilgi eksikliği alt boyutunda, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre ise zaman kısıtları alt boyutunda anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

4.2.3.4. Algılanan gelir düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin aile gelir düzeyi algısı ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 19).

Tablo 19. Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Aile Gelir Düzeyi Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Aile Gelir Düzeyi Algısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Toplam Puan	Düşük	119	243,24	2	8,533	,054	
	Orta	311	224,19				
	Yüksek	35	208,44				
Kişisel Problemler	Düşük	119	275,90	2	16,421	,001	Düşük > Orta, Yüksek
	Orta	311	218,51				
	Yüksek	35	215,86				
İlgi Eksikliği	Düşük	119	240,81	2	1,093	,579	
	Orta	311	232,11				
	Yüksek	35	214,37				
Güven Eksikliği	Düşük	119	256,25	2	4,922	,085	
	Orta	311	225,73				
	Yüksek	35	218,51				
Zaman Kısıtları	Düşük	119	253,46	2	5,937	,051	
	Orta	311	229,56				
	Yüksek	35	194,03				

Tablo 19’agöre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları aile gelir düzeyi algısına göre sadece kişisel problemler anlamlı farklılık göstermektedir (Kişisel problemler: χ^2 (sd = 2, n = 465) = 16,421. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunutespit etmek Kruskal Wallis post hoc ikili karşılaştırmalar (Post-hoc pairwise comparisons) analizi gerçekleştirilmiştir (Elliott ve Hynan, 2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarıalgılanan gelir düzeyleri açısından sadece

kişisel problemler alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Aile gelir düzeyi algısı düşük olan eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanları algılanan gelir düzeyleri orta ve yüksek olanlara göre daha yüksektir çıkmıştır.

4.2.3.5. Başarı düzeyi algılarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı düzeyi algısı ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 20).

Tablo 20. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Başarı Düzeyi Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Başarı Düzeyi Algısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	Düşük	16	272,00	2	2,136	,344
	Orta	276	235,93			
	Yüksek	173	224,73			
Kişisel Problemler	Düşük	16	265,94	2	1,118	,572
	Orta	276	233,53			
	Yüksek	173	229,11			
İlgi Eksikliği	Düşük	16	270,59	2	1,351	,509
	Orta	276	230,57			
	Yüksek	173	233,41			
Güven Eksikliği	Düşük	16	256,59	2	5,368	,068
	Orta	276	243,17			

	Yüksek	173	214,59			
	Düşük	16	270,06	2	4,423	,110
Zaman Kısıtları	Orta	276	240,58			
	Yüksek	173	217,49			

Tablo 20'deki verilere göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarının başarı düzeyi algısına göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3.6. Barınma şekillerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin barınma durumu ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 21).

Tablo 21. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Barınma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Barınma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	Ev	102	238,00	3	,388	,943
	Yurt	325	230,63			
	Akraba	10	247,65			
	Kira	28	237,11			
Kişisel Problemler	Ev	102	228,32	3	2,096	,553
	Yurt	325	231,42			

	Akraba	10	233,85			
	Kira	28	268,13			
İlgi Eksikliği	Ev	102	241,27	3	,547	,909
	Yurt	325	231,08			
	Akraba	10	232,60			
	Kira	28	225,34			
Güven Eksikliği	Ev	102	232,71	3	,605	,895
	Yurt	325	234,62			
	Akraba	10	235,95			
	Kira	28	214,21			
Zaman Kısıtları	Ev	102	245,64	3	2,710	,438
	Yurt	325	228,68			
	Akraba	10	279,75			
	Kira	28	220,34			

Tablo 21’egöre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarınınbarınma durumuna göre hiçbir alt boyuttaanlamalı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3.7.Baba eğitim düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin baba eğitim durumu ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 22).

Tablo 22. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	İlköğretim	244	232,41	2	5,965	,051
	Lise	148	218,16			
	Üniversite	73	265,05			
Kişisel Problemler	İlköğretim	244	233,80	2	5,649	,059
	Lise	148	217,11			
	Üniversite	73	262,56			
İlgi Eksikliği	İlköğretim	244	232,14	2	1,684	,431
	Lise	148	225,78			
	Üniversite	73	250,51			
Güven Eksikliği	İlköğretim	244	233,25	2	3,949	,139
	Lise	148	220,17			
	Üniversite	73	258,18			
Zaman Kısıtları	İlköğretim	244	229,60	2	3,588	,166
	Lise	148	225,32			
	Üniversite	73	259,92			

Tablo 22'ye göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarının baba eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3.8. Anne eğitim düzeylerine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne eğitim durumları ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 23).

Tablo 23. *Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Anne Eğitim Durumuna	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	İlköğretim	329	234,68	3	1,297	,730
	Lise	76	229,63			
	Üniversite	29	209,12			
	Okul bitmedi ya da Terk	31	245,81			
Kişisel Problemler	İlköğretim	329	234,30	3	2,600	,458
	Lise	76	222,51			
	Üniversite	29	214,05			
	Okul bitmedi ya da Terk	31	262,68			
İlgi Eksikliği	İlköğretim	329	233,92	3	,434	,933
	Lise	76	228,10			
	Üniversite	29	224,14			
	Okul bitmedi ya da Terk	31	243,50			
Güven Eksikliği	İlköğretim	329	235,73	3	1,451	,694
	Lise	76	230,51			
	Üniversite	29	205,02			

	Okul bitmedi yada Terk	31	236,32			
	İlköğretim	329	235,00	3	,680	,878
Zaman Kısıtları	Lise	76	231,01			
	Üniversite	29	213,95			
	Okul bitmedi yada Terk	31	234,42			

Tablo 23'e göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarınınanne eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3.9. Kardeş sayılarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerine dair bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin kardeş sayısı ve katılım engelleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 24).

Tablo 24.*Katılım Engelleri Ölçeği Açısından Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
	Kardeş yok	12	220,39	6	,619	,996
	1	101	230,59			
	2	140	221,49			
Toplam Puan	3	72	226,99			
	4	57	226,85			
	5	40	226,10			

	6	18	234,92			
	7 ve daha fazla	25	239,46			
	Kardeş yok	12	221,54	6	,717	,994
	1	101	223,55			
	2	140	222,66			
Kişisel	3	72	226,60			
Problemler	4	57	231,54			
	5	40	232,94			
	6	18	241,11			
	7 ve daha fazla	25	236,38			
	Kardeş yok	12	224,54	6	2,001	,920
	1	101	229,83			
	2	140	230,99			
	3	72	221,62			
İlgi Eksikliği	4	57	221,07			
	5	40	207,03			
	6	18	239,78			
	7 ve daha fazla	25	245,00			
	Kardeş yok	12	225,14	6	4,748	,577
	1	101	233,78			
Güven	2	140	214,88			
Eksikliği	3	72	226,92			
	4	57	236,01			

	5	40	212,60			
	6	18	229,81			
	7 ve daha fazla	25	268,18			
	Kardeş yok	12	224,07	6	1,468	,962
	1	101	235,02			
	2	140	227,39			
	3	72	218,68			
Zaman Kısıtları	4	57	217,65			
	5	40	238,24			
	6	18	232,14			
	7 ve daha fazla	25	216,02			

Tablo 24'e göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin katılım engelleri ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın verilerine ve verilerin analizine yönelik hazırlanan tartışmaya yer verilmiş, ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve tartışma

Bu çalışmada , eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme katılım düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile katılım düzeylerinin demografik değişkenlere göre nasıl değişiklik gösterdiğine ilişkin elde edilen sonuçlar verilmiş ve alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1.Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarını öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon ve farkındalıklarının etkilediği düşünülmektedir. Günlük hayatın getirdiği sorumluluklar ve sorunlar bireyin öğrenme faaliyetlerine katılabilmesi için yüksek motivasyon sahibi olmasını gerektirmektedir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı ilgisi olmayan, bu konuda farkındalık geliştirmemiş bireylerin katılımları da düşük olacaktır. Yaşadıkları problemleri aşarak bu faaliyetlere katılım göstermeleri oldukça zordur. Öte yandan eğilimi yüksek bireyler buldukları tüm fırsatları değerlendirerek bu faaliyetlere katılmanın bir yolunu bulmaktadırlar. Dolayısıyla bu faaliyetlere katılımları beklenen bir sonuçtur. Ancak alanyazında bu ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.1.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, çoğunlukla eğitim fakültesi öğrencilerinin eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmeye çalışıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların tamamına yakınında eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek bulunduğu söylenebilir. Bu durum, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme sürecinde kendi kendilerini güdüleyebildiklerini, zor olan ders içerikleri karşısında bile öğrenmek için çaba sarfetmekten vazgeçmediklerini, yeni şeyler öğrenmekten zevk aldıklarını, bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluklarında olduğuna inandıklarını göstermektedir.

Erdoğan (2014) doktora tezi çalışmasında 1123 öğretmen adayı ile çalışmış ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lala (2021) ise 991 sınıf öğretmeni ile yaptığı doktora tezinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kılav'ın (2023) çalışmasının örneklemini 208 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2023) 442 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmaya katılanlardan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan gençlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Uysal'ın (2023) Dokuz Eylül Üniversitesinden 223 Ege Üniversitesinden ise 82 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yüzlü (2019) 392 öğrenci ile yaptığı çalışmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. İskender Birgül (2023) çalışmasında 378 öğretmen adayı ile çalışmış ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini “olumlu” olarak belirlemiştir. Duran (2023), 351 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Boztepe ve Demirtaş (2018), 508 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortalamanın üstünde bulmuştur. Bu sonuç eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerini yaşam boyu öğrenen olarak gördüklerini, öğrenmeye meraklı olduklarını ve bu konuda çaba sarfettiklerini göstermektedir. Bu durum eğitim fakültelerinde verilen eğitimin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlayıcı nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırma sonuçları ile paralellik gösteren bu çalışmaların aksine katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi sonuçlarını orta ya da düşük düzeyde bulan çalışmalar da mevcuttur. Yasa (2018) 410 öğretmen adayı ile çalışmış ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu, Dikmen, Karaman, Kuzgun ve Tanrikulu'nun çalışmasında (2018) 220 öğrenci ile çalışmış ve katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015), 286 öğretmen adayı ile çalışmışlar ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Coşkun (2009), 1545 öğrenci ile çalışmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ölçeğinden elde ettikleri puanlar, ölçeğin ortalamasından daha düşük seviyede bulunmaktadır. Ekşioğlu, Tarhan and Gündüz (2017) 352 öğrenci ile çalışmışlar, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç eğitim fakültesi öğrencilerinin herhangi bir konuda yeni bilgiler öğrenmeye açık olmadıklarını, öğrenme sırasında karşılaştıkları zorlukları aşma noktasında çaba sarfetmediklerini ve bu konuda isteklerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu dört çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin farklı olmasının nedenleri; araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklılık göstermesi ve alt boyutlu ölçeklerde yaşam boyu öğrenmenin farklı bölümlerinin incelenmiş olabileceği düşünülmektedir.

5.1.1.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Düzeyleri

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum, mevcut akademik sistemin Eğitim Fakültesi öğrencilerini kişisel gelişim odaklı teşvik etmesinden ve desteklemesinden kaynaklanıyor olabilir. Eğitim Fakültesi öğrencileri, kişisel gelişimlerini artırmak için çeşitli etkinliklere katılırlar. Bu etkinlikler, katılımcıların hem üstlendikleri sorumlulukların getirdiği gereksinimler doğrultusunda hem de ilgi duydukları alanlarda bilgi ve beceri edinmelerine ve kendilerini geliştirmeye çalışmalarına olanak tanır. Bu bağlamda alanyazın tarandığında benzer sonuçları olan birçok çalışma vardır. Haseski (2015) 235-öğretim elemanı ile çalışmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin, ortalamanın üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Çil (2023), tezinde 709 katılımcı ile Düzdemir (2019), 577 öğretmen ile Polat (2017), 525 üniversite öğrencisi ile Barkın (2016), 300 üniversite

öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarda katılımcıların yaşamboyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu, yaşadıkları engelleri bir şekilde aşip bu faaliyetlere katılım gösterebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin ve diğer kamu kuruluşlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde programlara sahip olduğu söylenebilir.

Ancak yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın genel olarak düşük olduğu görülmektedir. UNESCO tarafından hazırlanan “Yetişkin Öğrenimi ve Eğitimi Beşinci Küresel Raporu” (2022) 159 üye ülkeden gelen verilerle oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre 159 ülkede yapılan araştırmaya göre yaşlıların katılımında da 2018 yılına göre %24'lük bir düşüş yaşanmıştır. Bu çalışmaya veri sunan 159 ülkenin %23'ünde, 15 yaş ve üzeri gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ve öğrenme programlarına katılım oranı %1'in altındadır. Yaşlı yetişkinlerin ise katılım oranı %24 azalmıştır. Latin Amerika ve Karayipler'de katılım oranı %16 lara kadar düşmektedir. Bu oran Avrupa'da ise %25'tir. OECD tarafından hazırlanan "Education at a Glance" (2022) belgesine göre OECD ülkeleri genelinde yetişkinlerin katılım oranı düşüktür ve genellikle %40'ın altındadır. Yeni Zelanda ve İsveç'te %60'ın üzerindeyken Yunanistan ve Macaristan'da %15'in altındadır. 2007 yılındaki verilere göre yetişkinlerin katılımında düşüş yaşanmıştır. 25-34 yaş aralığındaki yetişkinlerin %50'si formal veya non-formal öğrenme faaliyetlerine katılırken, bu oran 55-64 yaş grubunda %34'lere kadar düşmektedir. Bu katılım oranları ülkeler arasında büyük farklılıklar gösterir; Finlandiya, Norveç ve İsveç'te %50'nin üzerindeyken, Yunanistan, Macaristan ve Türkiye'de %15'in altındadır. İngilterede 17 yaş üstü 5.169 yetişkinle yapılan Yetişkinlerin Öğrenmeye Katılım Anketi (2017) nin sonuçlarına göre yetişkinlerin yaşam boyu faaliyetlerine katılım oranları %37'dir. Ülkeler arasında katılım oranlarının farklılaşması toplumların eğitim-öğretim faaliyetlerine verdikleri önemle açıklanabilir. Özellikle refah seviyesi yüksek ülkelerde bireylerin öğrenme faaliyetlerine daha açık oldukları, toplumsal olarak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım noktasında yaşadıkları engelleri daha kolay aşabilecek imkanların mevcut olduğu düşünülebilir. Bu ülkelerde özellikle dezavantajlı gruplara gerekli desteklerde bulunmaktadır. Refah seviyesinin düşük olduğu ülkelerde ise yetişkinlerin temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında yaşadıkları zorluklar günlük hayatlarında öğrenme faaliyetlerine katılım fırsatlarını kaçırmalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmada ve yurt

içinde yapılan diğer çalışmalarda benzer şekilde katılım oranları yüksek çıkmıştır. Oysa Uluslararası kuruluşların raporlarına göre Türkiye'nin katılım oranları düşüktür. Bu durumun yapılan çalışmaların tamamına yakınının, uluslararası kuruluşların raporlarından farklı olarak, üniversite öğrencileriyle yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım noktasında toplumun geri kalan bireylerine göre farkındalık ve eğilim seviyelerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşadıkları engelleri aşma kabiliyetlerinin ve imkanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, eğitim fakültesi öğrencilerinin aile kaynaklı yada iş kaynaklı engelleri yaşamadıkları düşünülürse katılım oranlarının yüksek olması beklenen bir sonuç olmaktadır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerine hitap eden program sayısının diğer yetişkinlere oranla daha fazla olduğu, bu durumun da katılımı arttırdığı düşünülmektedir. Oysa yurt dışı çalışmalarında yaş gurubu olarak ileri yetişkinler de katılımcı olarak seçilmekte (25-34 ya da 55-64) dolayısıyla katılım oranları düşmektedir. Toplumun bu kesimlerinin eğitim fakültesi öğrencilerine oranla daha dezavantajlı oldukları, iş ve aile hayatından kaynaklanan sorunlardan daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

5.1.1.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Demografik Değişkenlere göre incelenmesi

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri gelişime açıklık alt boyutunda kadınlar lehine yüksek bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde genellikle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı demografik özelliklere göre değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu bağlamda en çok incelenen değişken cinsiyet olmuştur. Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Eldred vd. (2017) tarafından İngilterede 17 yaş üstü 5.169 katılımcı ile yapılan geniş katılımlı bir çalışmada da kadınların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Ekşioğlu, Tarhan and Gündüz'ün (2017) 352 öğrenci ile yaptığı çalışmada, Erdoğan'ın (2014), 1123 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, Lala'nın (2021), 991 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada, Coşkun'un (2009), 1545 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, Haseski'nin (2015), 235 öğretim elemanı ile yaptığı çalışmada, Yüzlü'nün (2019) , 392 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, Sert

Orhan'ın (2023), 1118 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada , Özbay'ın (2023), 511 öğretmenle yaptığı çalışmada, Duran'ın (2023), 351 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada , Karaman, Kuzgun, Tanrikulu, Gündoğdu ve Dikmen'in (2018) 220 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada kadınların eğilimleri erkeklerden yüksek çıkmıştır. Bu durum eğitim fakültesinde öğrenim gören kadın öğrencilerin kendilerini geliştirmek, öğrencilik hayatında ve gelecekteki iş hayatlarında daha rekabetçi olabilmek, kendilerine biçilen toplumsal dayatıları kırabilmek için kişisel gelişimlerine daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu öğrencilerin, öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirdikleri, yeni bilgiler öğrenme konusunda kendilerine güvendikleri, uygun öğrenme yöntemlerinden faydalandıkları, öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırladıkları ve kendi yeterliliklerine uygun öğrenme hedefleri belirledikleri söylenebilir. Öte yandan eğitim fakültesi erkek öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin düşük olması, hayatlarında öğrenme faaliyetlerinden ve kişisel gelişimlerinden daha önemli gördükleri bazı hobileri olduğu, ya da sevdikleriyle vakit geçirmeyi tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bazı çalışmalarda ise katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin anlamlı farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Kılav'ın (2023), 208 öğretmen adayıyla, Aydın'ın (2023), 442 öğrenciyle, Uysal'ın (2023), 305 öğrenciyle, Yasa'nın (2018), 410 öğrenciyle, İskender Birgül (2023), 378 öğretmen adayıyla, Boztepe ve ark.(2018), 508 öğretmen adayıyla, Tunca ve ark. (2015) 286 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmalarda kadınlarla erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda, Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme ve ilgili faaliyetlere katılımı cinsiyet açısından farklılık görülmemektedir. Öğrenciler, yeni bilgi ve beceriler edinme konusunda istekli olma, zaman ayırma ve çaba gösterme konularında benzer davranışlar sergilerler. Ayrıca, meslekleri dışında da yeni bilgi ve becerileri öğrenme konusundaki merakları da cinsiyet temelinde ayrılmaz. Dökmeci'nin (2023), 783 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada ise erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çalışmalar, cinsiyetin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde kesin bir etkiye sahip olmadığını öne sürmektedir. Bu bulgular, cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme düzeyini tam olarak öngöremeyeceğini düşündürmektedir. Bu durum çalışmaların yapıldığı yıllardaki öğrenci profillerinden kaynaklanıyor olabileceği gibi, araştırmacıların kullandıkları veri toplama araçlarının farklılıklarından da kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre, yüksek düzeyde başarı algısına sahip olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, orta düzeyde başarı algısına sahip öğrencilere kıyasla, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde gelişime açıklık ve öğrenmeye isteklilik alt boyutlarında daha yüksek bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Coşkun'un (2009) yaptığı çalışmada, 1545 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Nitekim, yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmek için, eğitim fakültesi öğrencilerinin araştırma yöntemleri, yabancı dil bilgisi, bilgisayar becerileri, üst düzey düşünme becerileri (analiz-sentez) gibi birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin bu tür becerilere sahip olduğu ve sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Tunca ve ark. (2015), 286 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada akademik başarı algısı düşük olan öğrencilerin, akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerden daha yüksek eğilime sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin salt ders başarısına odaklanıp, derslere ezberci bir tarzda yaklaştıkları, öğrenmeye merak duymaktan çok, yüksek notlar almaya odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Duran'ın (2023) 351 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği çalışma, başarı düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyini belirlemede bir etken olamayacağını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarının bu şekilde farklılıklar göstermesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelerin eğitim felsefelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bazı üniversitelerin salt bilgi aktarımından, ezberci bir eğitim tarzından öteye gidemedikleri, dolayısıyla ders başarısının, notların kişisel gelişimden önde geldiği düşünülmektedir. Oysa bazı üniversitelerde eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen olmaları yönünde bir kurumsal kültür geliştirildiği, gerek öğrenci kulüpleri, gerek rektörlük vasıtasıyla oldukça faal bir şekilde hem akademik başarı algısı yüksek, hem de akademik başarı algısı düşük öğrencileri kapsayacak biçimde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri düzenlendiği görülmektedir. Bu durumun, yaşam boyu öğrenme faaliyetleri konusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin farkındalığını arttırdığı, dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin eğilimini yükselttiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre baba eğitim durumu ilköğretim olan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenmeye isteklilik alt boyutunda baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerden daha yüksektir. Bu durum üniversite mezunu olmayan babaların çocuklarını eğitim-öğretim faaliyetlerine teşvik edici roller üstlendiği

şeklinde yorumlanabilir. Diğer eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Dökmeci (2023), 783 lise öğrencisiyle, Duran (2023), 351 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada ise katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Karaman ve ark. (2018) ise 220 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu bulgu, çocuklar için önemli bir rol model olan babaların öğrenmeye olan duygu, düşünce ve tutumlarının öğrenmeye istekliliğin artmasını sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Bazı çalışmalarda baba eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu bulunurken, diğer araştırmalarda bu değişkenin etkili olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi araştırmaların örneklem grubundaki farklılıklardan veya araştırmalarda tercih edilen ölçme araçlarının farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde Erdoğan (2014), 1123 öğretmen adayıyla, Coşkun (2009), 1545 öğrenciyle, İskender Birgül (2023), 378 öğretmen adayıyla, Dökmeci (2023), 783 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada sonuçların sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durumun, öğrencilerin aynı koşullarda eğitim görmesinden , benzer sosyo- ekonomik şartlara sahip olmalarından ve aynı eğitim kültüründen gelmelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Sert Orhan (2023) tarafından yapılan çalışmada, 443 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Tunca ve ark. (2015) tarafından 286 katılımcıyla yapılan çalışmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Boztepe ve Demirtaş (2018) çalışmalarında üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilere göre daha yüksek eğilime sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu durum eğitim fakültelerinde 3. ve 4. Sınıflarda ağırlık kazanan mesleki derslerin ve okullarda yürütülen staj derslerinin eğitim fakültesi öğrencilerinin farkındalığını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. 1.sınıf öğrencilerinin eğilimlerinin düşük çıkması yaşadıkları yoğun üniversite sınavı çalışmalarının ardından, bir süre öğrenme faaliyetlerine karşı mesafeli durmak istedikleri düşünülmektedir. Ayrıca üniversite hayatına ayak uydurmanın zorlukları, ailelerinden uzakta yaşadıkları için yerine getirmeleri gereken sorumluluklarından ve problemlerinden kaynaklı olarak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı eğilimlerinin düşük olabileceği düşünülmektedir. Yasa (2018) tarafından 410 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıf öğrenciler ile dördüncü sınıf öğrencileri

karşılaştırıldığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birinci sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumun, kullanılan veri toplama araçlarının farklılığından veya araştırmanın yapıldığı üniversitenin öğrenme kültüründen kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölümleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Lala (2021), 991 sınıf öğretmeniyle, Yasa (2018) 410 öğrenciyle yaptığı çalışmalarda katılımcıların eğilim düzeyleri ile bölümleri arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Bu durumun öğrencilerin öğrenme durumlarının ve yaşantılarının bölümler arasında farklılık göstermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yaşanılan çevrenin ve öğrenim görülen kurumun sahip olduğu iklimin bireyleri benzer şekillerde etkilediği düşünülmektedir. Özbay (2023) 511 öğretmenle yaptığı çalışmada; müzik öğretmenlerinin eğilim düzeylerinin, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmeni ve Okul Öncesi öğretmenlerine göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tunca ve ark. (2015) 286 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun bahsedilen bölümlerin programlarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu bölümlerdeki programların sahip oldukları içerikler itibariyle öğrencilerin öğrenmeye olan meraklarını tetikliyor, böylece onları farklı öğrenme faaliyetlerine karşı daha ilgili kılıyor olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin algılanan gelir düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark belirlenememiştir. Bu durum, eğitim fakültesi öğrencilerinin maddi durumları iyi olmasa da öğrenmeye istekli olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, eğitim fakültesi öğrencilerinin maddi imkanlarının iyi olması, bu öğrencileri iyi bir öğrenen yapmamaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgu günümüzde bireyin bilgi edinmek istediğinde kütüphanelerden veya internet üzerinden bilgiye genelde kolayca ve ücretsiz olarak ulaşabiliyor olduğundan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışma sonucuna paralel olarak Dökmeci'nin (2023) 783 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada, algılanan gelir düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Coşkun'un (2009) yaptığı çalışmada ise, gelir düzeyi "orta" olan öğrencilerin en yüksek, gelir düzeyi "çok iyi" olan öğrencilerin en düşük eğilime

sahip olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerde genelde orta gelir grubundaki ailelerin çocukları öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin temel motivasyonu iyi bir gelir elde edebilecekleri bir meslek edinmektir. Coşkun'un (2009) çalışması, gelir düzeyi "orta" olan öğrencilerin gelir düzeyi "yüksek" olanlara kıyasla daha yüksek bir yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmalarının beklenen bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. İskender Birgül (2023), 378 öğretmenle, Dökmeci (2023), 783 lise öğrenciyle, Duran (2023), 351 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, benzer şekilde, istatistiki açıdan anlamlı bir fark tespit edememiştir. Bu durumun eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşları itibarıyla annelerinden etkilenmeyecekleri bir dönemde olmaları şeklinde açıklanabilceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin barınma şekillerine ve kardeş sayılarına bağlı olarak yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Alanyazında da bu değişkenleri dikkate alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.1.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Düzeylerinin Demografik Değişkenlere göre incelenmesi

Analiz sonuçlarına göre eğitim fakültesi erkek öğrencilerinin katılımları kişisel problemler alt boyutunda kadınlara göre düşüktür. Bu bağlamda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre; Ulaşım, kitaplar, kayıt veya kurs ücretini karşılayamamak, ailevi sorunlar, ulaşım problemleri, sağlık sorunları gibi sorunlardan daha derinden etkilendikleri söylenebilir. Alanyazında ise aksi yönde sonuçlar içeren, kadınların katılımlarının erkeklere göre daha düşük olduğunu tespit eden çalışmalar mevcuttur (Aruğaslan ve Uysal, 2021; Barkın, 2016; Çil, 2023; Düzdemi, 2019; Komşu, 2013; Mullen, 1992; Nazlı ve Özer, 2021; OECD, 2002; Polat, 2017; Porras-Hernández ve Salinas-Amescua, 2012; Tekin, 1988; Vandenbroeck, Verschelden ve Boonaert, 2008). Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda kadınların katılım düzeylerinin erkeklere oranla düşük olmasının en temel sebepleri ailevi sorumluluklar ve kadınlara biçilen toplumsal roller olarak karşımıza çıkmaktadır. UNESCO tarafından hazırlanan “Yetişkin Öğrenimi ve Eğitimi Beşinci Küresel Raporu” (2022) 159 üye ülkeden gelen verilerle oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre kadınların ve gençlerin katılımında belirgin bir iyileşme olmasına rağmen, genel olarak yetişkin öğrenimi ve eğitimine katılımları yetersiz bulunmuştur. Sadece bir çalışmada bu sonuçlarla

örtüşmeyen bulgulara rastlanmıştır. Eldred vd. (2017) İngilterede 17 yaş üstü 5.169 katılımcıyla yaptıkları çalışmada kadınlar, erkeklere oranla daha yüksek bir katılım seviyesine sahiptir. Benzer şekilde İzlanda (%22-%32), Danimarka (%23-%32), Finlandiya (%20-%29), Norveç(%19-%23) ve İsveç (%29-%43) kadınlar lehine katılım oranlarına sahiptir (OECD,2022). Bu durum, refah seviyesinin yüksekliği, kadınların iş hayatındaki konumları ve aile ve çocuk sorumlulukları konularında aldıkları destekle açıklanabilir. Ayrıca yukarıda da değinildiği gibi kadınların katılımını etkileyen en önemli faktör toplumsal roller olarak karşımıza çıkmaktadır (Mullen, 1992; Prins ve Schafft, 2009; Porras-Hernández ve Salinas-Amescua, 2012; Vandenbroeck, Verschelden ve Boonaert, 2008). Kadınların sahip olduğu toplumsal roller ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Yukarıda adı geçen refah seviyesi yüksek ülkelerde, kadınlar ailevi sorumlulukları, çocuk bakımını yerine getirme konusunda toplum içerisinde tek sorumlu kişi olarak görülmemektedir. Kadına biçilen roller diğer 3. sınıf dünya ülkelerine göre daha farklıdır. Örneğin; çocuk doğduğunda işten ayrılması gereken direkt olarak kadın olmamakta; eşler gelir ve kariyer seviyesi daha düşük olan ebeveynin evde kalarak çocuk bakımıyla ilgilenmesini kararlaştırabilmektedirler. Dolayısıyla bu toplumlarda işten ayrılıp çocuk bakımıyla ilgilenen erkeklere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu durum kadının hem iş hayatında hem de öğrenme faaliyetlerine katılım noktasında daha aktif olmasını sağlamaktadır.

Sınıf düzeyleri açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin katılımları şu şekilde farklılaşmaktadır: üniversite 2. ve 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımlarının, 1. sınıf öğrencilerden, kişisel problemler ve ilgi eksikliği alt boyutlarında anlamlı olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üniversite 2. ve 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ulaşım, mali sorunlar ve ailevi sorunları 1. sınıf öğrencilerine göre daha fazla yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu öğrenciler, öğrenme faaliyetlerini yeterince ilginç bulmadıkları gibi, kendilerine faydalı olmayacağını da düşünüyor olabilirler. Zaman kısıtları alt boyutunda ise 2. sınıf öğrencilerinin katılımları 1. Sınıf öğrencilerden anlamlı olarak düşüktür. Polat (2017), 525 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada 2. Sınıf öğrencilerin katılımlarının 3. Sınıf öğrencilerine oranla düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu durum öğrencilerin kişisel profillerinden kaynaklanıyor olabileceği gibi, 2.sınıf öğrencilerinin ders programlarının yoğun ve zaman alıcı olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları bölümler açısından incelendiğinde bir çok bölüm arasında farklılık olduğu görülmektedir. Burada katılım en yüksek bölüm Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümüdür. Bu durum Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde

okutulan derslerin öğrencilere kazandırdıklarıyla ilgili olabilir. Bölümde, öğrencilerin kendilerini ve yetiştirecekleri öğrencileri daha iyi tanıma, öğrenmeye dair farkındalığın yüksek olması, kişisel gelişime açık olma gibi becerilerin daha yüksek oranlarda kazandırıldığı düşünülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek çalışmalara rastlanmamıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin katılımları algılanan gelir düzeyleri açısından sadece kişisel problemler alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada, aile gelir düzeyi algısı düşük olan öğrencilerin, algılanan gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere kıyasla daha düşük bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Aykaç'ın (2019), Çıngıllıoğlu'nun (2005), Komşu'nun (2013), Nazlı ve Özer'in (2021), Okay ve Tutkun'un (2013), Samancı ve Mazlumoğlu'nun (2019), Yaman Şipal'in (2021) yapmış olduğu çalışmalarda katılımcıların ekonomik durumlarının katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Çil (2023), 709 katılımcıyla yaptığı çalışmada Yüksek gelir grubuna sahip olanların katılımlarının diğerlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Polat (2017), 525 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, sonuçlar gelir düzeyine göre incelendiğinde, "kötü" veya "çok kötü" gelir düzeyine sahip bireylerin boş zaman engelleri seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Barkın'ın (2016), 300 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada Ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin katılımları daha yüksek çıkmıştır. Eldred vd. (2017) İngiltere'deki 17 yaş üstü 5169 yetişkinle yaptığı çalışmasında daha yüksek sosyal sınıflardan gelen bireylerin, daha düşük sosyal sınıflardan gelenlere göre öğrenmeye daha fazla katıldığını tespit etmiştir. UNESCO tarafından hazırlanan "Yetişkin Öğrenimi ve Eğitimi Beşinci Küresel Raporu" (2022) 159 üye ülkeden gelen verilerle oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre: Yerli öğrenciler, kırsal nüfus, göçmenler, yaşlılar, engelliler ve mahkûmlar gibi yetişkin eğitime en çok ihtiyaç duyan dezavantajlı ve savunmasız gruplar öğrenme fırsatlarından mahrum bırakılmaktadır. Engelliler, göçmenler veya mahkûmlar arasında katılımda bir iyileşme olmayan ülkelerin oranı %60'tır. Kırsal nüfusun katılımında gerileme yaşayan ülkelerin oranı %24'tür. OECD tarafından hazırlanan "Education at a Glance" (2022) belgesi eğitimle ilgili önemli göstergeleri içerir. Üye ülkelerden 5000 katılımcıyla hazırlanan belge, Yeni Zelanda ve İsveç gibi ülkelerde %60'ın üzerindeyken, Yunanistan ve Macaristan gibi ülkelerde %15'in altındadır. Görüldüğü üzere refah seviyesi yüksek, finansal özgürlüğünü kazanmış bireylerin yaşadığı ülkelerde katılım oranları daha yüksektir. Maddi sorunları aşmış bireylerin kendilerini geliştirmeye daha çok fırsat bulmaları beklenen bir durumdur. Bu bireyler, öğrenme faaliyetlerine katılım sırasında ihtiyaç duyacakları

harcamaları (kurs ücretleri, kitap ücretleri, ulaşım ücretleri, internet ücretleri) rahatlıkla karşılayabildikleri için katılımlarının da yüksek olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı düzeyi algılarına göre yaşam boyu öğrenme katılımlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Samancı ve Mazlumoğlu'nun (2019) ve Aruğaslan ve Uysal'ın (2021) yaptıkları çalışmalarda bireylerin eğitim seviyelerinin düşük olmasının katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Ancak, Polat'ın (2017), 525 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin katılımları düşük çıkmıştır. Bunun sebebi ders çalışmaya daha çok zaman ayırmak istemeleri olarak düşünülebilir. OECD tarafından hazırlanan "Education at a Glance" (2022) belgesi Düşük eğitim düzeyine sahip olan 55-64 yaş aralığındaki yetişkinlerin katılım oranını %14, yüksek eğitim düzeyine sahip olan genç yetişkinlerde %65 olarak tespit etmiştir. Başarı seviyesi ve eğitim seviyesi yüksek bireylerin iyi birer öğrenen olmaları, kendilerini sürekli geliştirmeye yatkın olmaları ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım göstermeleri beklenen bir durumdur.

Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları ile anne-baba eğitim düzeyi, barınma şekilleri ve kardeş sayısı değişkenlerine göre bir fark tespit edilememiştir. Ancak, Polat (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 525 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ilköğretim olanların zaman ve ilgi eksikliği alt boyutunda, anne eğitim düzeyi lise olanların bilgi eksikliği alt boyutunda; anne eğitim düzeyi üniversite veya lisansüstü olanların birey psikolojisi alt boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Ancak öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre katılımlarında bir fark tespit edilememiştir. Barınma değişkenine göre öğrencilerin katılımlarının değişmemesi öğrencilerin devlet yurdunda kalmalarının öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde aile yanında kalmanın da herhangi bir avantaja sebep olmadığı, öğrenmeye katılımın tamamen bireysel sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle bireylerin tercihlerinin bu sonuçlara sebep olduğu söylenebilir. Alanyazında bu değişkenleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kardeş sayısının fazla olması ailede bireylerin sorumluluklarının fazla olması, kişi başına düşen gelirin düşmesi gibi yorumlanıp, bu etkenlerin öğrenmeye katılımı etkilemesi beklenebilir. Ancak araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmaması 450 katılımcıdan sadece 102'sinin ailesiyle yaşıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğrenciler, kardeşleriyle yaşamadıkları için, katılımları da bu değişkenden etkilenmiyor olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1.Bu ÇalışmaSonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Erkek öğrencilerin katılımları kişisel problemler alt boyutunda düşük çıkmıştır. Erkek öğrencilere yaşadıkları maddi sorunlar, aile kaynaklı sorumluluklar, sağlık sorunları, ulaşım sorunları, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım ücretleri, kitap ve çeşitli meteryal ücretleri, internet erişimi gibi konularda destek olunabilir.
2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin katılım düzeylerinin, diğer bölümlerin tamamından yüksek çıkmasının sebepleri araştırılabilir. Bu bölümdeki ders başarısı ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı yüksek öğrencilerin, diğer öğrencilerle toplantılar düzenleyerek, deneyimlerini aktarabilecekleri öğrenci kulüp faaliyetleri düzenlenebilir.
3. Gelir düzeyi düşük öğrencilere, yol masrafları, yoksa bilgisayar masrafları, internet erişim masrafları, kitap ve gerekli meteryal masrafları konusunda destek olunabilir.
4. Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin eğilimlerini arttırmaya yönelik tedbirler alınabilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri zaten yüksek olan öğrencilere ise uluslararası düzeyde yaşam boyu öğrenme fırsatları sunulabilir. Yurtdışında staj imkanları, değişim faaliyetleri, uluslararası konferanslara katılım, ortak çalışma etkinlikleri, geçici süreli değişim programları öğrencilerin ufuklarını genişletebilir.

5.2.2.Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin katılımları yüksek bulunmuştur. Bu durum dikkate alındığında, bu bölümdeki öğrencilerin engel algılarına etki eden faktörlerin daha ayrıntılı bir şekilde nitel çalışmalarla araştırılması ve bu konuda bölüm özelinde araştırmalar yapılarak, bu durumun nedenleri tespit edilip diğer öğretmen adaylarına önerilerde bulunulması sağlanmalıdır.
2. Anne-baba eğitim düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım arasındaki ilişkilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi önerilebilir. Bu, öğrencilerin aile eğitim düzeylerine göre ihtiyaç duyabilecekleri destekleri belirlemeye yardımcı olabilir.

3. Barınma ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin katılım üzerindeki etkilerini daha detaylı bir şekilde inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu, öğrencilerin yaşadıkları çevresel faktörlerin katılımlarına etkisini daha iyi anlamak için önemli olabilir.
4. Başarı düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile olan ilişkisi daha detaylı araştırılabilir.
5. Farklı nitelikteki (ikinci öğretim, açık öğretim, yüksek lisans, doktora öğrencisi vb.) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme özellikleri incelenebilir.
6. Aynı ya da farklı gruplarla yapılacak benzer çalışmalar için nicel yöntem yerine, nitel veya karma yöntem kullanılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abroms, L. C. ve Goldscheider, F. K. (2002). More work for mother: How spouses, cohabiting partners and relatives affect the hours mothers work. *Journal of Family and Economic Issues*, 23(2), 147-166. doi:10.1023/A:1015786600645
- Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veritabanından erişildi (Tez No: 421734).
- Adult Participation in Learning Survey. (2023, November). In <https://learningandwork.org.uk/>. Erişim Tarihi: 29.02.2024
- Akbas, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Lifelong learning in the European Union. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 155-156. Erişim adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Eğitim Dergisi/155-156/akbas.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm)
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak pısa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veritabanından erişildi (Tez No: 231419).
- Aksoy, M. (2008). Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. (Doktora tezi). YÖK tez veritabanından erişildi (Tez No: 226918).
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25367/267740>
- Akther, J. (2020). Influence of UNESCO in the development of lifelong learning. *Open Journal of Social Sciences*, 8(03), 103. doi: 10.4236/jss.2020.83010
- Archibald, J. ve Urion, C. (1995). Ourselves, our knowledge. Establishing pathways to excellence in Indian education implementation: Challenges and solutions. *Canadian Journal of Native Education*, 21 (1). Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED336217>
- Avrupa Komisyonu. (2007). Key Competences for lifelong learning: European reference framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European

Communities. Erişim adresi:

<http://eurlex.europa.eu/legalcontent/en/txt/pdf/?uri=celex:32006h0962&from=en>

Avrupa Komisyonu.(2000).Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning. Erişim adresi: http://www.see-ducoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf

Avrupa Komisyonu.(2006).Official Journal of the European Communities, 2006:7/7.

Erişim adresi:

<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=EN>

Avrupa Komisyonu.(2018).11.1 % of adults participate in lifelong learning, Erişim

adres:<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190517-129.02.2024> tarihinde erişildi

Avrupa Komisyonu.(2022).Adult learnin statistics Erişim adresi:

https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Adult_learning_statistics 25.03.2024 tarihinde erişildi

Aydın, A. (2023). *Gençlerin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Yeterliklerinin Belirlenmesi*(Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 794775).

Aykaç, M. (2019). Hayat Boyu Öğrenme: Çalışanların katılımını engelleyen ve artırabilecek etmenlere ilişkin görüşler. *Journal of International Social Research*, 12(62). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3112>

Bagnall, R.G. (2005). Dealing with difference by creating dependency? A critique of the dependency thesis in lifelong learning and adult education Paper presented at the 35th Annual SCUTREA Conference, University of Sussex, England, UK. Erişim adresi: <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/el.htm>

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000035701>

Bayrakçı, M. ve Dindar, H. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1 (1) , 11-20. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlel/issue/39621/468903>

- Bentley, T. (1999), 'Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World', London, Routledge.
- Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 333-346. doi: 10.1080/0158037X.2011.610301
- Bohle, D. ve Greskovits, B. (2007). The state, internationalization, and capitalist diversity in Eastern Europe. *Competition & Change*, 11(2), 89-115. doi: 10.1179/102452907X181
- Boshier, R. W. 1971. Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, 3-26.
- Boudioni, M., McLaren, S., Woods, L. ve Lemma, F. (2007). Lifelong learning, its facilitators and barriers in primary care settings: A qualitative study. *Primary Health Care Research & Development*, 8(2), 157-169. doi:10.1017/S1463423607000187
- Boztepe, Ö., ve Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 327-335. DOI: 10.5961/jhes.2018.275
- Brookfield, S. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. McGraw-Hill Education, Open University Press, UK.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-63. doi: 10.1080/0305569032000159732
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlén, M. (1999). A knowledge jump or a substitute back up plan? Meeting with industry workers about work training. (Doktora tezi). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/2077/17306>
- Chisholm, L., Larson, A. ve Mossoux, A. F. (2004). *Lifelong learning: citizens' views in close-up: findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Chuang, S. F. (2015). Deterrents to women's participation in continuing professional development. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 28-37. doi: 10.1002/nha3.20104
- Courtenay, B. C., Suhart, M. P., McConatha, D. Ve Stevenson, R. T. (1983). Assessing the educational needs of undereducated older adults: A case for the service provider. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 9(2-3), 205-216. doi: 10.1080/0380127830090210
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning* (1st Ed). San Francisco, USA, Jossey-Bass publishing.
- Cumming, A. (1992). Access to literacy for language minority adults. *ERIC Digest*, 350, 1-7. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED350886>
- Çelik, S., Demirhan B ve Güleç, İ. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim linki: <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/192264>
- Çıngıllıoğlu, S. (2005). Reasons behind dropouts in adult education: A survey with students of private English language courses in İstanbul. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, Y. (2018). Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Yaşlılık Dönemine İlişkin Algılarının ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504045).
- Damodaran, L. ve Sandhu, J. (2016). The role of a social context for ICT learning and support in reducing digital inequalities for older ICT users. *International Journal of Learning Technology*, 11(2), 156-175. doi: 10.1504/IJLT.2016.077520
- Damodaran, L., & Burrows, H. (2017). Digital skills across the lifetime: Existing provisions and future challenges. Future of skills and lifelong learning project. UK: Government Office for Science. Erişim adresi: <https://dera.ioe.ac.uk//29774>
- Damodaran, L., Olphert, C. W. ve Sandhu, J. (2014). Falling off the bandwagon? Exploring the challenges to sustained digital engagement by older people. *Gerontology*, 60(2), 163-173. doi: 10.1159/000357431
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*

- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.303
- Demirel, O. (Ed.) (2005). *Eğitimde yeni yönelimler (New trends in education)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2010). *Eğitimde yeni yönelimler* (pp. 271-288). Pegem Akademi.
- Dench, S. ve Regan, J. (2000). *Learning in later life: Motivation and impact*. Nottingham: DfEE.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). Uzunvadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. Erişim adresi: <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/245/ekutuphane3.4.6.20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. Erişim adresi: <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/114/ekutuphane3.4.1.6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dhillon, J. K. (2004). An exploration of adult learners' perspectives of using learndirect centres as sites for learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 9(1), 147-160. doi: 10.1080/13596740400200163
- Dodgson, R. ve Bolam, H. (2002). Student retention, support and widening participation in the north east of England. *Sunderland: Universities for the North East*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Richard-Dodgson/publication/252068942_Student_Retention_Support_and_Widening_Participation_in_the_North_East_of_England/links/54744c600cf2778985abd4d4/Student-Retention-Support-and-Widening-Participation-in-the-North-East-of-England.pdf
- Duță, N. ve Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers—needs and practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.358
- Dyer, P. (1997). Households without telephones in the UK. *Telecommunications Policy*, 21(4), 341-353. doi: 10.1016/S0308-5961(97)00014-1

- Egglestone, C., Stevens, C., Jones, E., ve Aldridge, F. (2018). Adult participation in learning survey 2017. Erişim adresi: <https://learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2020/03/Adult-Participation-in-Learning-Survey-2017.pdf>
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Eldred, J., James, K., & Mansour, J. (2017). Healthy, wealthy and wise: the impact of adult learning across the UK. Erişim adresi: <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/02/LW-EU-Report-Nov-2017-V8-1.pdf>
- Elliott, A. C. ve Hynan, L. S. (2011). A SAS® macro implementation of a multiple comparison post hoc test for a Kruskal–Wallis analysis. *Computer methods and programs in biomedicine*, 102(1), 75-80.doi: 10.1016/j.cmpb.2010.11.002
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Lifelong learning and public libraries in Turkey. *Turkish Librarianship*, 23(4), 803-834. Erişim adresi: <https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/991c21aa-60f4-4645-871d-57f8c9ef4a3b/lifelong-learning-and-public-libraries-in-turkey>
- Erwin, T. D., & Kelly, K. (1985). Changes in students' self-confidence in college. *Journal of College Student Personnel*, 26(5), 395–400. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1986-15781-001>
- Esther Prins and Kai A. Schafft, 2009. “Individual and structural attributions for poverty and persistence in family literacy programs: The resurgence of the culture of poverty,” *Teachers College Record*, volume 111, number 9, pp. 2,280–2,310.
- Fagan, W. T. (1991). Understanding learning participation in adult literacy programs. St. Johns, NL: Memorial University of Newfoundland and Labrador. ERIC Reproduction Document ED, 333, 108.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco publishing, Fransa.
- Feinstein, L., Duckworth, K. ve Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success [Wider Benefits of Learning Research Report No. 10]*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education,

University of London. Erişim adresi:
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005973/1/Feinstein2004Amodel.pdf>

- Field, J. (2002). Knowing states of power: exploring the uneasy relationship between policy and lifelong learning. *Paper presented at SCUTREA, 32nd Annual Conference*, University of Stirling. Erişim adresi: <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/el.htm>
- Fleming, T. (1997). Lifelong learning: the challenge of the later years. In: Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years - The Challenge to Educational Service Providers, 9 April, 1997, Marino Institute of Education, Dublin. Erişim adresi: <https://mural.maynoothuniversity.ie/1066/>
- Gaikezheyongai, S. (2000). Aboriginal-Enhanced Access to Native Learning: A Literacy Project of the Native Women's Resource Centre. Final Report. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED456335>
- Gedvilienė, G. ve Bortkevičienė, V. (2013). The importance of key competences in the context of lifelong learning. *Proceedings of ICERI201*, 4646-4653. Erişim adresi: <https://library.iated.org/view/GEDVILIENE2013IMP>
- Gell, M. ve Cochrane, P. (1996), 'Learning and Education in an Information Society' in Dutton, W. (Ed.), *Information and Communication Technologies: Visions and Realities*, Oxford, Oxford University Press
- Gorard, S. ve Rees, G. (2002). *Creating a learning society*. Bristol: Policy Press, UK.
- Gorard, S. ve Selwyn, N. (2005). Towards a le@rning society? The impact of technology on patterns of participation in lifelong learning. *British Journal of Sociology of Education*, 26(1), 71-89. doi: 10.1080/0142569042000292725
- Gorard, S. ve Selwyn, N. (2005). What makes a lifelong learner?. *Teachers College Record*, 107(6), 1193-1216. doi: 10.1111/j.1467-9620.2005.005
- Gorard, S. ve Smith, E. (2007). Do barriers get in the way? A review of the determinants of post-16 participation. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 141-158. doi: 10.1080/13596740701387437
- Gorard, S., Rees, G. ve Fevre, R. (1999b) Patterns of participation in lifelong learning: do families make a difference?, *British Educational Research Journal*, 25(4), 517-532. doi: 10.1080/0141192990250407

- Gottesman, R. L. (1994). The adult with learning disabilities: An overview. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 5(1), 1-14. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ483438>
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2008, Kasım). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Türkiye. Erişim adresi: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/life_long_learning_and_european_unions_life_long_learning_programs.pdf
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20631/219952>
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ÷lkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15. Erişim adresi: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf>
- Halsey, A. H., Albert Henry, H., Heath, A. F. ve Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations: Family, class, and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press.
- Hand, A., Gambles, J. ve Cooper, E. (1994). Individual Commitment to Learning: Individuals' Decision-Making About 'Lifetime Learning'. Sheffield: Employment Department. Erişim adresi: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:35714>
- Hanson, A. L., Bruskiwitz, R. H. ve Demuth, J. E. (2007). Pharmacists' perceptions of facilitators and barriers to lifelong learning. *American journal of pharmaceutical education*, 71(4), 67. doi:10.5688/aj710467
- Harrison R. (1993). Disaffection and access, in: J. Calder (Ed) *Disaffection and diversity. Overcoming barriers to adult learning*. Routledge Imprint. London, UK.
- HBÖGM, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. (2022). İzleme ve Değerlendirme Raporu-2022. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/03141649_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu_2022.pdf 29.02.2024 tarihinde alındı.
- Hiemstra, R. 2002. *Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs*. New York. HiTree Press.

- Hillage, J. ve Aston, J. (2001). Attracting new learners – a literature review. Learning and Skills Development Agency (LSDA), London, UK. Erişim adresi: <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=1436learn>
- Hillage, J. ve Aston, J. (2001). *Attracting New Learners: A Literature Review*. Learning and Skills Development Agency, Regent Arcade House, 19-25 Argyll Street, London W1F 7LS, United Kingdom.
- Houle. C.O. 1961. The Inquiring Mind. University of Wisconsin Press.
- Hramiak, A. (2001). ‘Going the Cultural Mile: How Far can Teaching and Learning in Ethnic Communities Really Go?’, in Proceedings of the SCUTREA 31st Annual Conference, 3–5 July. London, UK.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International journal of lifelong education*, 25(1), 15-28. Routledge Imprint. London, UK.
- Illeris, K. (2006). What is special about adult learning. *Lifelong learning: Concepts and contexts*, 15-23. Routledge Imprint. London, UK.
- Jackson, S. (2003). Lifelong earning: working-class women and lifelong learning. *Gender and Education*, 15(4), 365-376. doi: 10.1080/09540250310001610571
- Jarvis, P. (2009). The European Union and lifelong learning policy. *The Routledge international handbook of lifelong learning*, 271-280. Routledge Imprint. London, UK.
- Karabacak, K. (2019). Hayat boyu öğrenme. A. Arslan (Ed.), Eğitimde güncel konular ve yeni yaklaşımlar (s. 167-198). Ankara: Nobel Akademik Araştırmalar Yayınevi.
- Karaman, D., Kuzgun, H., Tanrıkuu, F., Gündoğdu, H. ve Dikmen, Y. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. ERPA 2018, 489-492.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katman, A. K., ve Tutkun, Ö. F. (2015). Teachers’ views related to the effectiveness of in-service training programs in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1878-1885.
- Kaya, E. (2010). Avrupa Birliğı Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279923).

- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 47 (1) , 81-102. doi: 10.1501/Egifak_0000001318
- Kennedy, H. (1997). Learning Works: widening participation in further education. Erişim adresi: <http://hdl.voced.edu.au/10707/143164>.
- Kılav, D. (2023). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 810529).
- Komşu, U. C. (2013). Yetişkin Eğitime Katılım, Eğitim İhtiyaçları, Güçlükler ve Kazanımlar: "Karaduvar Mahallesi Örneği". Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of Academic Social Science, 1(1), 286-299.DOI : [10.16992/ASOS.47](https://doi.org/10.16992/ASOS.47)
- Koper, R. ve Tattersall, C. (2004). New directions for lifelong learning using network technologies. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 689-700.
- Lala, Ö. (2021). Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 676817).
- Laura Helena Porras-Hernández and Bertha Salinas-Amescua, 2012. "Nonparticipation in adult education: From self-perceptions to alternative explanations," *Adult Education Quarterly*, volume 62, number 4, pp. 311–331. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741713611406980>, accessed 29 January 2015.
- Leclerc, G. J. (1985). Understanding the educational needs of older adults: a new approach. *Educational Gerontology*, 11(2-3), 137–144. doi:10.1080/0380127850110206
- Livingstone, D.W. (2002). *Mapping the iceberg*. NALL Working Paper. Toronto: OISE/UT. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED478439>
- Long, E., Taylor, L., Hart, D., Breslauer, H. ve Slosser, C. (2002). Why aren't they calling? Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs. *ABC Canada Literacy Foundation*.
- Longworth, N. (2003). Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century. Routledge Imprint, UK.

- Lowe, G. S. (2001). *Report on the national roundtable on learning*. Canadian Policy Research Networks. Erişim adresi: https://oaresource.library.carleton.ca/cprn/18359_en.pdf
- Lowe, G.S. (2001). *Learning in the 21st century: Key issues and questions*. Background paper for the National Roundtable on Learning, 19-20 March 2001, Edmonton, AB. Erişim adresi: https://oaresource.library.carleton.ca/cprn/18359_en.pdf
- Lowe, J. (1985). Dünya’da yetişkin eğitimine toplu bakış ( eviren: Turhan M. Vandenbroeck, G. Verschelden, and T. Boonaert, 2008. “E-learning in a low-status female profession: The role of motivation, anxiety and social support in the learning divide,” *Journal of Computer Assisted Learning*, volume 24, number 3, pp. 181–190. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00252.x>, accessed 29 January 2015.
- MacKeracher, D., Suart, T. ve Potter, J. (2006). *State of the field report: Barriers to participation in adult learning*. Canadian Council on Learning. Erişim adresi: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:9279>
- MacKeracher, K. (2007). Determinants of formal and informal Canadian adult learning insights from the adult education and training surveys. Toronto: Human Resources and Social Development Canada. Erişim adresi: <http://en.copian.ca/library/research/hrsd/determinants/determinants.pdf>
- Maxted, P. (1999). Understanding barriers to learning, *t Magazine*, July. Erişim adresi: www.tmag.co.uk
- McClusky, H. Y. (1970). An approach to a differential psychology of the adult potential. In SM Grabowski (ed.), *Adult learning and instruction*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Adult Education.
- McGivney, V. (1993). *Women, Education and Training. Barriers to Access, Informal Starting Points and Progression Routes*. National Institute of Adult Continuing Education, 21 De Montfort Street, Leicester LE1 7GE, England, United Kingdom.
- McGivney, V. (1999) *Returning women: Their training and employment choices and needs*. Leicester, UK: NIACE. ERIC Reproduction Document ED 429 205.
- MEB. (2009). Hayat boyu Öğrenme strateji belgesi. Erişim adresi: <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf>

- Merriam, S. B. ve Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S.B. ve Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi. Ankara.
- Milana, M. (2012). Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*,3, 103-117. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela007
- Millar, P. ve Falk, I. (2000). *Seniors Online: Online Literacy and Learning by Senior Citizens in Rural Centres*. Language Australia, GPO Box 372F Melbourne, Victoria 3001, Australia.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Stratejik Plan Hazırlık Programı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf
- Miser, R. (2013). *Yaşam boyu öğrenme kavram ve bağlam* (1.Basım). Ankara: EBF-MD Yayınları.
- Mullen, D. (1992) Saskatchewan older adult literacy survey: Final report. Regina, SK: University of Regina, Seniors' Education Centre. ERIC Reproduction Document ED 366 736.
- Munn, P. ve MacDonald, C. (1988). *Adult Participation in Education and Training*. Practitioner Minipaper 4. SCRE Publication, Scotland.
- MyLeanMBA. (2017, March 15). What is lifelong learning? Medium. Erişim adresi: <https://medium.com/@MyLeanMBA/what-is-lifelong-learning-24120cebfcfb>
- National Institute for Adult Continuing Education. (2002.) Meeting the needs of older learners – A briefing for LSCs. Leicester, UK: NIACE Erişim adresi: http://www.niace.org.uk/information/Briefing_sheets/Meeting_needs_older_learners.htm
- Naylor, C. (1998). Another revolution, this time for real. *New Statesman*, 127(4411), 22-23.

- Nazlı, K., ve Özer, N. (2021). Yöneticilerinin Gözünden Halk Eğitimi Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1421-1451. doi:10.17679/inuefd.979837
- Norman, M. ve Hyland, T. (2003). The Role of Confidence in Lifelong Learning. *Educational Studies*, 29(2-3), 261–272. doi:10.1080/03055690303275
- OECD. (1973). Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning, Paris: OECD Publications.
- OECD. (2002). Thematic review of adult learning: Canada. Background Report. Paris: OECD.
- OECD. (2004). Completing the Foundation for Lifelong Learning, OECD/Studien Verlag, Paris
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing
- OECD. (2016). Global competency for an inclusive world. Paris, France.
- OECD. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/3197152b-en.
- Oğuzkan). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komitesi.
- Okçabol, R. (1993). Yetişkin eğitimi ve beceri kursları. Boğaziçi University Journal: Educational sciences, Vol.15 17-36
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2002) Thematic review of adult learning: Canada. Background Report. Paris: OECD. ERIC Reproduction Document ED 469 815. Also available at <http://www.oecd.org/dataoecd/51/32/1940307.pdf>
- Ostermeier, C. (2003). *Assessing the continuing professional educational needs of educators* (pp. 1262-1262). National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- Ostermeier, C.A. (2003) Assessing the continuing professional educational needs of educators. Master of Adult Education, St. Francis Xavier University, Antigonish, NS.
- Örs, M., ve Kiliç, M. (2017). An investigation of the opinions of pre-service midwives and nurses regarding lifelong learning. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 56-62.

- Pak, T.N. (2012). An examination of lifelong learning policy rhetoric and practice in Singapore. *International Journal of Lifelong Education*, 32(3), 318-334.
- Paldanius, S. (2007). The rationality of reluctance and indifference toward adult education: Difficulties in recruiting unemployed adults to adult education. In Adult Education Research Conference (AERC), Mount Saint Vincent, Halifax, Nova Scotia, Canada, June 2007.
- Potter J. ve Alderman, T. E. (1992). *A profile of adult learners at the University of New Brunswick*. Fredericton, NB: University of New Brunswick, Department of Extension and Summer Session.
- Potter, J. ve Ferguson, C. (2003). Canada's innovation strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada. *Fredericton, NB: University of New Brunswick, Department of Extension and Summer Session*.
- Preston, R. ve Dyer, C. (2003). Human capital, social capital and lifelong learning: an editorial introduction. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(4), 429-436.
- Price, W. F. ve Lyon, L. B. (1982). Educational orientations of the aged: An attitudinal inquiry. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 8(5), 473-484.
- Purdie, N. & Boutlon-Lewis, G. (2003) The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29 (2), 129-149.
- Rees, G., Gorard, S., Fevre, R. ve Furlong, J. (2000). Participating in the learning society: history, place and biography. *Differing visions of a learning society*, 2, 171-192.
- Rempel, H. G. (2010). A longitudinal assessment of graduate student research behavior and the impact of attending a library literature review workshop. *College & Research Libraries*, 71(6).
- Resmi Gazete. (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, sayı: 28054, 14 Eylül 2011.
- Reynolds, F. (2002) An exploratory survey of opportunities and barriers to creative leisure activity for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 30 (2), 63-67.

- Roosmaa, E.L. ve Saar, E., 2011, June. Barriers to and in participation in lifelong learning. In LLL2010 Subproject-2. Erişim linki: http://lll2010.tlu.ee/meetings/final-conference-onlll2010-resultsleuven-7-8th-of-february-2011/lll2010-leuvenconferencepresentations/saar_roosmaa_leuven2011.pdf/view adresinden (Vol. 19, pp. 4-5).
- Rubenson, K. ve Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207. doi:10.1177/0741713609331548
- Sandhu, J., Damodaran, L. ve Ramondt, L. (2013). ICT skills acquisition by older people: motivations for learning and barriers to progression. *International Journal of Education and Ageing*, 3(1), 25-42.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4:44-51.
- Scanlan, C. S., ve Darkenwald, G. G. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult education quarterly*, 34(3), 155-166. doi:10.1177/0001848184034003004
- Schuetze, H. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare*, 36, 289-306. doi:[10.1080/03057920600872381](https://doi.org/10.1080/03057920600872381)
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital* (pp. 26-28). New York: Free Press.
- Seçil, O. ve Tutkun, Ö. F. Factors Affecting Leisure Time Activities According to Vocational High School Students. *TOJSAT*, 3(1), 62-71.
- Selwyn, N. ve Gorard, S. (1999). Can technology really widen participation in lifelong learning? *Adults Learning*, 10(6), 27-29
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. ve Madden, L. (2003). Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing & Society*, 23(5), 561-582.
- Selwyn, N., Gorard, S., ve Furlong, J. (2006). *Adult learning in the digital age: Information technology and the learning society*. Routledge.
- Silva, T., Cahalan, M., ve Lacireno-Paquet, N. (1998). *Adult Education Participation Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies*. Working Paper Series.

- Steinley, S.M. (1995) Motivational orientation of native adults in northern Alberta. Master of Education thesis. University of Alberta, Edmonton, AB.
- Tekin, M. (1988). Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler. Unpublished Doctoral Dissertation . Ankara University, Ankara
- Thomas, L. (Ed.). (2005). Widening participation in post-compulsory education. A&C Black.
- Tunca , N., Alkın Şahin, S., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.92694>
- Tunca , N., Alkın Şahin, S., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.92694>
- UNESCO(2022).5th Global report on adult learning and education.International Conference on Adult Education Marrakech, Morocco. <https://www.uil.unesco.org/en/grale5>
- Urhan, N. (2020). Hayat Boyu Öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi, Özel Sayı, 18-45*. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/56709/652917>
- Uysal, E.Y. (2023). *Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleriyle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 823843).
- Vaccaro, A. ve Lovell, C. D. (2010). Inspiration from home: Understanding family as key to adult women's self-investment. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 161-176.
- Vural, Ö. F., ve Settaş, O. (2023). Examination of the Relationship Between Teachers' Epistemological Beliefs on Learning and Life Long Learning Tendencies. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(1), 1-14.
- Watson, L. (2003). Lifelong Learning in Australia, Canberra, Department of Education, Science and Training. Canberra, Australian Capital Territory. Erişim linki: http://www.llcq.org.au/01_cms/details.asp?ID=12
- Wikelund, K. R., Reder, S., ve Hart-Landsberg, S. (1992). Expanding Theories of Adult Literacy Participation: A literature Review (Technical report TR92-1),

Literacy. Language and Communication Program, Northwest Regional Educational Laboratory, ERIC ED, 355, 389.

Wilson, W. J. (1991). Public policy research and the truly disadvantaged. *The urban underclass*, 460-481.

Yaman Şipal, Ö. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Kurumu Olan Halk Eğitimi Merkezi Öğretmen ve Usta Öğreticilerin YetişkinEğitimi Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), 1(1).
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1691144> adresinden alındı

EKLER

Ek-1. Veri toplama araçları

A-Kişisel bilgi formu

Sevgili Aday Öğretmenim,
Yaşam boyu öğrenme; bireylerin hayatın her alanında ve özellikle iş ve meslek ile alakalı ilgilendiği konularda yeterlik, bilgi ve becerilerini geliştirmek için doğumdan itibaren dahil oldukları tüm eğitim öğretim faaliyetlerini ifade eder.

Bu çalışma yaklaşık 7 dakika sürecektir.

Toplanan veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Çalışmada şahsi bilgileriniz istenmeyecektir. Herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz cevapların doğruluğu veya yanlışlığı söz konusu değildir. Ayrıca ders notlarınızı kesinlikle etkilemeyecektir. Lütfen boş madde bırakmayınız. Verdiğiniz samimi cevaplar araştırmanın doğru sonuçlanması için çok önemlidir.

NOT: Çalışmayla ilgili sorularınızı mehmets****@**** mail adresine gönderebilirsiniz.

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Yüksek Lisans Öğrencisi M. Serdar GÜNEN

1. Çalışmaya katılmayı kabul ediyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

2. Lütfen cinsiyetinizi işaretleyiniz.

a) Erkek b) Kadın

3. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

4. Bölümünüz nedir?

- Fen Bilgisi Öğretmenliği
- İngilizce Öğretmenliği
- Okul Öncesi Öğretmenliği
- Matematik Öğretmenliği
- Özel Eğitim Öğretmenliği
- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- Sınıf Öğretmenliği
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- Türkçe Öğretmenliği

4. Aile gelir düzeyi algınız

a) Düşük b) Orta c) Yüksek

5. Başarı düzeyi algınız

a) Düşük b) Orta c) Yüksek

6. Barınma durumunuz?

- Aile yanı
- Özel yurt
- Devlet yurdu
- Paylaşımlı öğrenci evi

7. Baba eğitim düzeyi

- İlköğretim (İlkokul-Ortaokul)
- Ortaöğretim (Lise)
- Üniversite ve dengi (Lisans- Yüksekokul)
- Lisansüstü (Yüksek lisans-Doktora)

8. Anne eğitim düzeyi

- İlköğretim (İlkokul-Ortaokul)
- Ortaöğretim (Lise)
- Üniversite ve dengi (Lisans- Yüksekokul)
- Lisansüstü (Yüksek lisans-Doktora)

9. Kaç kardeşiniz var? Lütfen rakamla belirtiniz.

B) Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği

	KesinlikleKa-tılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	KesinlikleKa-tılıyorum
YAŞAMBOYUÖĞRENMEEĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ					
1. Kendiyeterliliklerimeuygunöğrenmehedefleribelirlerim					
2. Öğrenmeiçingereklikaynaklarıöncedenhazırlarım					

3. Öğrenmekonusuna uygun öğrenme stratejikullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışmaları yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusundakendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendikendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenmekonularızor olsabil öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumdayardıma istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendisorumluluğumolduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmemekatkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetindüşünürü farklı kültürleri tanımamı sağladığınım.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardakibilgi ve becerilerle ilgileğitilmayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgileri yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimdek karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitilmeyolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

C) Katılım engelleri ölçeği

	Neden yaşam boyu eğitim faaliyetlerine (kurs,seminer,eğitim,workshop vb.) katılmıyorsunuz? sorusuna verilebilecek cevapları, size en uygun şekilde ifade eden seçeneği işaretleyerek derecelendiriniz.	Önemli değil	Biraz önemli	Önemli	Oldukça önemli	Çok önemli
1	Çünkü daha genç öğrencilerle rekabet edemeyeceğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
2	Çünkü öğrenme yeteneğimden emin değilim	1	2	3	4	5
3	Çünkü ders almak için fazla yaşlı olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
4	Çünkü ders için hazırlıksız olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
5	Çünkü kursu bitirebileceğimi düşünmüyorum	1	2	3	4	5
6	Çünkü arkadaşlarım katılımımı teşvik etmiyor	1	2	3	4	5
7	Çünkü kursun gerekliliklerini (koşullarını) karşılamıyorum	1	2	3	4	5
8	Çünkü ailem katılımımı teşvik etmiyor	1	2	3	4	5
9	Çünkü mevcut kurslar yararlı ve pratik görünmüyor	1	2	3	4	5
10	Çünkü kursun ihtiyaçlarımı karşılayacağını düşünmüyorum	1	2	3	4	5
11	Çünkü mevcut kurslar ilginç görünmüyor	1	2	3	4	5
12	Çünkü mevcut kursların kalitesi düşük	1	2	3	4	5
13	Çünkü spesifik (belirli) şeyler öğrenmek istiyorum, fakat kurs çok genel	1	2	3	4	5
14	Çünkü kursun seviyesi benim için uygun değil	1	2	3	4	5
15	Kursu bitirmek için gerekli olan zaman nedeniyle (zamanım yok)	1	2	3	4	5

16	Çünkü düzenli olarak katılamayacağımı düşünüyorum	1	2	3	4	5
17	Çünkü çalışmak için zamanım yok	1	2	3	4	5
18	Çünkü kursun zamanı uygun değil (kursun tarihi, saati vb.)	1	2	3	4	5
19	Çünkü kurs uygun olmayan bir yerde veriliyor	1	2	3	4	5
20	Çünkü ders almakla ilgilenmiyorum	1	2	3	4	5
21	Çünkü boş zamanımdan vazgeçmek istemiyorum	1	2	3	4	5
22	Çünkü ders çalışmayı sevmiyorum	1	2	3	4	5
23	Çünkü kursa katılım ailemle geçireceğim zamanı azaltacak	1	2	3	4	5
24	Çünkü eğitim işime katkı sağlamayacak	1	2	3	4	5
25	Çünkü ulaşım, kitaplar vb. çeşitli harcamaları karşılayamam	1	2	3	4	5
26	Çünkü kayıt veya kurs ücretini karşılayamam	1	2	3	4	5
27	Çünkü işverenim mali açıdan yardımda bulunmayacaktır	1	2	3	4	5
28	Çünkü çocuk bakımını düzenlemede sıkıntıdayım	1	2	3	4	5
29	Aile sorunlarım nedeniyle	1	2	3	4	5
30	Bir kişinin sağlık sorunu yada engeli nedeniyle	1	2	3	4	5
31	Çünkü kurs güvenli olmayan bir bölgede veriliyor	1	2	3	4	5
32	Çünkü yetişkinler için mevcut kurslardan haberdar değilim	1	2	3	4	5
33	Ulaşım problemleri nedeniyle	1	2	3	4	5

34	Çünkü kendi başıma öğrenmeyi tercih ediyorum	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---



Ek-2. Ölçek izin onayları

A. Yaşamboyuöğrenmeeğilimleri ölçeği izni

1/4/24, 12:02 AM

Gmail - izin



izin

3 ileti

18 Nisan 2021 01:45

Merhabalar hocam,
Doç.Dr Ömer Faruk VURAL danışmanımla yapacağımız ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU
ÖĞRENME KATILIM ENGELLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ isimli tez
çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi" ölçeğini gerekli etik ilkeler çerçevesinde izniniz
olursa tezimde kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

18 Nisan 2021 19:37

Sayın serdar Günen,
Danışmanızla yapacağınız ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME KATILIM
ENGELLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ isimli tez çalışmasında geliştirmiş
olduğum yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini gerekli etik ilkeler çerçevesinde kullanabilirsiniz.. Çalışmanızda
kolaylıklar dilerim

18 Nis 2021 Paz 01:45 tarihinde Serdar Gunen [Redacted] şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Serdar Gunen <mehmetserdargunen04@gmail.com>
Alıcı: Duygu Gür <dgur@sakarya.edu.tr>

18 Nisan 2021 20:44

Cok sagolun hocam.

18 Nis 2021 Pzr 19:37 tarihinde Duygu Gür [Redacted] şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

B) Katılım engelleri ölçeği izni

1/3/24, 11:59 PM

Gmail - Katılım engelleri ölçeği



Katılım engelleri ölçeği

3 ileti

[Redacted]

31 Mart 2021 11:00

Merhabalar kıymetli hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yaşamboyu öğrenme bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim.Hazırlamış olduğunuz KEÖni kullanmak istiyorum izniniz olursa.Hocam,makalenizde veri toplarken kullanabileceğim son hali bulunmuyor.Nasıl edinebilirim?
İyi çalışmalar dilerim

[Redacted]

7 Nisan 2021 12:48

Merhabalar,

Katılım Engelleri Ölçeğini çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Makale içerisinde son hali olan 4 boyut ve altında yer alan ifadeler mevcuttur. Çalışmanızda başarılar diliyorum.
Sağlıklı günlere
Prof. Dr. Ayfer AYDINER BOYLU
[Alıntılanan metin gizlendi]

[Redacted]

10 Nisan 2021 17:30

Çok sağolun kıymetli hocam.Çok teşekkür ederim.

Ayfer AYDINER BOYLU

[Alıntılanan metin gizlendi]

[Redacted]

7 Nis 2021 Çar, 12:48 tarihinde şunu yazdı:

Ek-3. Etik kurul izin onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.07.2022-151298



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-151298
Konu : 09/01 Mehmet Serdar GÜNEN

21.07.2022

Sayın Mehmet Serdar GÜNEN

İlgi : 09.06.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 20.07.2022 tarihli ve 09 sayılı toplantısında alınan "01" nolu karar ile Mehmet Serdar GÜNEN'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS95U0SC9B Pin Kodu :49852

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BS95U0SC9B&eS=151298>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

