



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİNE İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Meryem GÜMÜŞTOP

Niğde
Haziran, 2022

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİNE İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meryem GÜMÜŞTOP

Danışman: Doç. Dr. Buket ÜNDEMİR

Niğde
Haziran, 2022

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkiye ve Hollanda’daki Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım 16/06/2022.

Meryem GÜMÜŞTOP

ÖN SÖZ

Hayata bakış açısıyla, pozitif enerjisiyle ve yüksek lisans dönemimde bana yol gösteren, rehberlik eden ve akademik desteğini eksik etmeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Buket Ündemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca beni yalnız bırakmayan, bana katkı sağlayan arkadaşlarıma ve uzakta olsalar da kız kardeşlerim teşekkür ederim. Çalışmalarımda beni her zaman destekleyen değerli eşim ve neşe kaynağım oğullarım minnettarım.

Meryem Gümüştöp
Haziran, 2022

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE VE HOLLANDA'DAKİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

GÜMÜŞTOP, Meryem

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Buket ÜNDEMİR

Haziran 2022, 111 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ve Hollanda'da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve karşılaştırmaktır. Araştırmada nicel-korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye Ömer Halisdemir Üniversitesi'nden 218 öğrenci, Hollanda Hogeschool Windesheim'den (Yüksekokulu) 104 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken tarafından geliştirilen "Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeğinden" elde edilmiştir. Temin edilen verilerin analizi, SPSS-22 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin homojenliği ve normallik durumları Levene ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile ölçülmüştür. Buna bağlı olarak öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini cinsiyete göre karşılaştırabilmek için Mann-Whitney U Testi kullanılırken, sınıf seviyesini karşılaştırabilmek için Kruskal-Wallis Testi tercih edilmiştir. Son olarak ise her iki ülkedeki katılımcıların karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, iki ülkenin öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türk öğrencilerin hayat boyu

öğrenme yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmıştır, bu farklılaşmanın erkek öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Her iki ülkenin öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki ülkeyi karşılaştırdığımızda anlamlı olarak farklılaşmıştır, bu farklılaşmanın Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, Hayat boyu öğrenme yeterlikleri, Türkiye, Hollanda, Sınıf öğretmenliği bölümü, Öğrenci.



ABSTRACT

THESIS OF MASTERS DEGREE

A COMPARATIVE RESEARCH INTO THE LIFELONG LEARNING COMPETENCIES OF TURKISH AND DUTCH UNDERGRADUATES ATTENDING ELEMENTARY TEACHING DEPARTMENTS

GÜMÜSTOP, Meryem

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Buket ÜNDEMİR

June 2022, 111 pages

The aim of this research is to examine and compare lifelong learning competencies in terms of various variables, of primary teacher education students in Turkey and in the Netherlands. In this research a quantitative-correlational research design was used. The data is collected from 218 students of Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey, and 104 students from Hogeschool Windesheim, the Netherlands, during the academic year of 2020-2021. The data of this research was obtained using the ‘Life-Long Learning Competency Scale’ developed by Yavuz-Konokman and Yanpar-Yelken. The scales of “Lifelong Learning Competencies” have been administered after which the results were analyzed using SPSS-22 statistical software package.

Levene Test was used to calculate the homogeneity of the groups. The Kolmogorov Smirnov Test was applied to determine the data’s normal distribution characteristics. Mann-Whitney U Test was used to compare the students’ lifelong learning competencies by gender. Kruskal-Wallis Test was applied to make the comparison according to grade level.

Based on the findings it was determined that the lifelong learning competencies of the students within both countries are at a high level. According to

gender, results show that lifelong learning competencies of male Turkish students is significantly higher than female Turkish students. Dutch students showed no significant differences of lifelong learning competences based on gender. It has been concluded that the lifelong learning competencies of students within both countries do not differ significantly according to their grade level. Comparison of both countries resulted in a significant difference in favor of the Dutch students. In addition, some differences were found between the sub-dimensions. The results obtained by this research are being discussed further on in the framework of related literature.

Key Words: Lifelong learning, Lifelong learning competencies, Turkey, The Netherlands, Primary teacher education, Student.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ONAY SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
SEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiii
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.3.1. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	6
İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Bologna Süreci	7
2.2. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi	8
2.3. Hayat Boyu Öğrenme	11
2.3.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Özellikleri	14
2.3.2 Hayat Boyu Öğrenme ve Teknoloji	17
2.4. Avrupa Birliği'nde Hayat Boyu Öğrenme	19
2.5. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme	22
2.5.1. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi	26
2.6. Hollanda'da Hayat Boyu Öğrenme	28
2.6.1. Hollanda'da Göçmenlerin Sayısı	30
2.6.2. Hollanda'da Göçmenlerin Eğitim Durumu	33

2.7. Hollanda'nın Eğitim Sistemi.....	38
2.7.1. İlköğretim.....	40
2.7.2. Ortaöğretim.....	40
2.7.3. Yükseköğretim.....	41
2.7.4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü.....	42
2.7.5. Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Bölümü.....	44
2.8. İlgili Literatür.....	45
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	45
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50
3. BÖLÜM.....	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Deseni.....	54
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	57
3.5. Verilerin Analizi.....	58
4. BÖLÜM.....	60
BULGULAR VE YORUM.....	60
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	60
4.1.1. Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	60
4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	62
4.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66
4.2.1. Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	66
4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	68
4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	69
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	71
4.3.1. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	71

5. BÖLÜM	75
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	75
5.1.1. Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	75
5.1.2. Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	77
5.1.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	78
5.1.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	80
5.1.5. Türk ve Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	82
5.2. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA	86
EKLER	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Avrupa Birliği Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri, 2018	25
Tablo 2. Hollanda nüfusunun göçmen geçmişi (%).....	30
Tablo 3. Hollanda'nın nüfusu, Ekim 2020.....	32
Tablo 4. Göçmenlerin menşe ülkeleri	33
Tablo 5. Hollanda'da eğitim seviyesi, 2020 (%25-45 yaş aralığı).....	34
Tablo 6. Lise 3 öğrencileri, 2019/2020 (%25-45 yaş aralığı)	36
Tablo 7. Mesleki eğitimde seçilen bölümler, 2019/2020	38
Tablo 8. Türk ve Hollandalı Öğrencilerin Katılımcı Özellikleri.....	55
Tablo 9. Ölçeğin Alt Boyutları, Maddeler ile Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	57
Tablo 10. Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	61
Tablo 11. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	62
Tablo 12. Cinsiyete Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 13. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	65
Tablo 14. Sınıf Düzeyine Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Puanlarının Sıra Ortalama ve Standart Sapmaları	65
Tablo 15. Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	67
Tablo 16. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	68
Tablo 17. Cinsiyete Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 18. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	70
Tablo 19. Sınıf Düzeyine Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere ilişkin Puanlarının Sıra Ortalama ve Standart Sapmaları	70
Tablo 20. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Türkiye ve Hollanda Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları	71

Tablo 21. Türk ve Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	72
--	----

SEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Avrupa Konseyi'nin Hayat Boyu Öğrenme Hakkında Altı Anahtar Mesaj ...	20
Şekil 2. Avrupa Ülkelerinde yetişkinlerin Öğrenime Katılım Oranları, 2018.....	24
Şekil 3. Avrupa ülkelerinde 25-65 yaş arası hayat boyu öğrenme katılımı.....	29
Şekil 4. Hollanda'nın nüfusu, Ekim 2020.	31
Şekil 5. Göçmenlerin menşe ülkeleri, Ekim, 2020	32
Şekil 6. Hollanda'da eğitim seviyesi, 2020.	34
Şekil 7. Hollanda'da lise 3 öğrencileri,2019/2020 eğitim yılı.....	35
Şekil 8. Mesleki eğitimde seçilen bölümler, 2019/2020.....	37
Şekil 9. Hollanda Eğitim Sistemin Yapısı	39

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
EC	European Credit; Kredi
ECTS	European Credit Transfer System; Kredi Sistemi
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs; Yüksek Genel Ortaeğitim
HBO	Hoger Beroepsonderwijs; Meslek Yüksek Okulu
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs; Mesleki Öğretim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
vb.	ve benzeri
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs; Ortaokul Mesleki Eğitim
VWO	Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs; Üniversite Öncesi Eğitim
YGS	Yüksek Öğretime Giriş
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
WO	Wetenschappelijk Onderwijs; Üniversite

EKLER LİSTESİ

- Ek 1.** Araştırma İzni
- Ek 2.** Ölçek Kullanım İzni
- Ek 3.** Hollanda araştırma izni
- Ek 4.** Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği
- Ek 5.** Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği (Hollandaca)
- Ek 6.** Özgeçmiş

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanında her gün yenilikler yaşanmaktadır. Toplumlar bu gelişim ve değişimlere kendilerini yenileyerek uyum sağlamaya çalışmalı, yenilikleri takibini yaparak var olan bilgi ve becerilerini geliştirmelidir. Sloterdijk (2011; akt. Van Dellen ve Van der Veen, 2012: 28) Bireylerin hayatlarında değişime açık olmaları gerektiğini düşünmektedir. Ancak yeni bilgilere açık olan ve becerilerini geliştiren bir birey toplumsal ilerlemeye katkı sunabilir (Ayçiçek, 2016: 4). Bilgi ve becerileri geliştirmenin en kolay yolu eğitimidir. Eğitim, toplumsal değişim ve gelişim için gelişmiş toplumlarda en önemli araç olarak kullanılmıştır. Eğitimin toplumların gelişmesi yolunda önemli bir araç olarak kabul görüyor olması, bu alanda büyük yatırımlar yapılmasına yol açmıştır. (Satıroğlu, 2019: 1). Daha önce eğitim genelde okullarda çocuklara ve gençlere verilen derslerden oluşmaktadır. Son yıllarda eğitim kavramı çocukları ve gençleri aşip bütün toplumu içine alan bir kavram olmuştur. Eğitim okul öncesi, okul sonrası ve sürekli eğitim halinde bütün bireyleri kapsamaktadır (Yasa, 2018: 1). Son yıllarda toplumlarda görülen değişim ve gelişmelerle birlikte eğitimin de artık belli dönemler ve mekânlarla sınırlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu değişimden eğitim ortamları da etkilenmiş ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Abbak, 2018: 1). Geleneksel eğitim yöntemleri zamanla değişerek; mekân, yer ve zaman sınırlandırmasından bağımsız hale gelmiş ve ömür boyu devam eden bir süreç haline dönüşmüştür. Günümüzde bilgiye erişim çok daha kolay hale gelmiştir, herkes kolaylıkla bilgiye ulaşabilmektedir. Bireyler masaüstü ve dizüstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar sayesinde istediği zaman istediği yerde bilgiye ulaşabilmektedir (Satıroğlu, 2019: 2).

Küreselleşme ile birlikte coğrafi sınırlar önemini yitirmiş, ülkeler arasında birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da ortak çalışmalar tercih edilmeye başlanmıştır. Eğitimde niteliği arttırmak, fırsat eşitliği sağlamak ve eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli anlaşmalar yapılmıştır. Yükseköğretim de bu sürecin bir parçasını oluşturmaktadır. Yükseköğretim alanında yapılan en önemli girişimlerden biri Bologna anlaşmasıdır (Terzi, Kıymetli Şen ve Solak, 2013; akt. Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2016: 2). Bir reform süreci olarak ortaya çıkan Bologna süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşmayı hedeflemektedir. Daha önce alışlagelen süreçlerden farklı olarak 47 üye ülke ve pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile oluşturulan ve devam etmekte olan bir süreçtir (YÖK, 2015). Bologna sürecinin en büyük kavramlarından biri hayat boyu öğrenme kavramıdır.

Hayat boyu öğrenme kişinin ömür boyu öğrendiği bilgileri ifade eden bir tanımlamadır. Zaman içerisinde bilgi ve yeteneklerin yetersiz kalmaya başlaması, bireyin öğrenmeyi sürekli hale getirmesini ve mevcut yeterliliklerini güncellemesini ihtiyaç olarak karşımıza çıkarmaktadır (Ayçiçek ve Yanpar-Yelken, 2016: 874). Gündoğan (2003) hayat boyu öğrenmenin bireylerin dünyaya gelişinden ölümüne kadar, hayatlarının bütün zamanını kapsayan bir süre olduğunu vurgulamıştır (akt. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2014: 268). Hayat boyu öğrenme, öğrenmenin belirli bir zamana ve mekâna bağlı olmaksızın “beşikten mezara” kadar devam eden bir serüven olduğu anlaşılmaktadır (Çolakoğlu 2002; akt. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2014: 268).

Hayat boyu öğrenmenin önemine vurgu yapan Demirel’e (2009) göre eğitim seviyesi yüksek bir toplumda bireyler kitaplarla tam anlamıyla dostluk kurmuş, içinde buldukları toplumun ve bizzat kendi gereksinimlerinin bilincine varmışlardır. Bu bilince sahip bireylerin her biri yenileşme ve gelişme için eksik oldukları noktaları sorgulayan ve ideal olana ulaşma yolunda çaba gösteren, kendi özdenetimini sağlayabilen ve eleştiri yapabilen bireylerdir. Hayat boyu öğrenme kavramı, öğrenmenin bir mecburiyetten doğmadığını aksine bir hayat tarzı olarak değerlendirilmesi düşündüğünü ortaya koymaktadır (Ayçiçek, 2016: 9).

Yaşanılan döneme uyum sağlamak ve yeni gelişmeleri izlemek için bireylerin hayat boyu öğrenmeye ihtiyaçlarını sürekli artış göstermektedir. Bilgileri ezberleyerek öğrenerek değil, bilgilere nasıl ulaşacağımızı ve onu nasıl değerlendireceğimizi bilmektir. Bunun için kişinin kendini geliştirmesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve hayat

boyu öğrenmeyi önemsemesi zaman geçtikçe daha da artmaktadır (Türkmenoğlu, 2020: 1).

Günümüzde hayat boyu öğrenme sıkça duyduğumuz bir kavramdır. Bu alanda çeşitli çalışmalar ve projeler yapılmaktadır. Hayat boyu öğrenme ile ilgili Türkiye’de farklı araştırmalar yapılmıştır. Türkiye ve Hollanda’daki öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile ilgili karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yaptığımız bu çalışma ile alana katkı sağlamayı amaçlıyoruz.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkiye’de; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Hollanda’da; Zwolle şehrinde bulunan Hogeschool Windesheim Yüksekokulu sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenerek bu yeterliklerin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkiye ve Hollanda’daki sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterliklerini incelemek için yapılan bu araştırmanın problem cümlesi “Türkiye ve Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3.1. Alt Problemler

1. Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - a. Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?
 - b. Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?

- c. Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
2. Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - a. Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?
 - b. Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
 3. Türkiye ve Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, “insanın kişiliğini geliştirme süreci” ve “insanın özüne dönük yapılan katkı” olarak değerlendirilmektedir. Eğitim, okullarda uygulanan planlı haliyle ve bireyin içinde yaşadığı çevredeki olağan haliyle, sadece hedeflenen nitelikteki davranış değişmelerinin ortaya çıkışını yani geçerli görülen öğrenmeleri içerir (Senemoğlu, 2004; akt. Ayçiçek, 2016: 8). Yükseköğretim kurumlarının en öncelikli görevlerinden biri, bireyleri yaşayacakları çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bir donanıma sahip olarak yetiştirmektir (Ayçiçek: 2016: 8). Küreselleşme, eğitime duyulan ihtiyaç ve bilişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişmeler çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetişmesini önemli kılmaktadır. Bu noktada her bölüm ayrı ayrı önem ve değere sahip olmakla birlikte, özellikle öğretmenlik bölümünde okuyan öğrenciler toplumda rol model olarak görülmektedir. Bu öğrencilerin yetişmesinde örgün eğitimin yanı sıra hayat boyu öğrenme ayrıca önem arz etmektedir. Ülkemizde ve Avrupa ülkelerinde hayat boyu öğrenme önemli bir kavramdır. Hayat boyu öğrenme bireylerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırma açısından önemli bir yere

sahiptir (Ayçiçek: 2016: 9). Hayatın tamamına yayılan bir eğitim olması açısından daha kapsayıcı bir yönü de vardır.

Türkiye’de hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Yurtdışında ’da hayat boyu öğrenme yeterlikleriyle ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak Hollanda’da ve Türkiye’de öğrencilerle ilgili bu konuyla ilgili fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma ile elde edilen bilgilerle alana katkı sağlanacaktır ve çalışma grubunun farklılığı sayesinde özgün bir çalışma ortaya çıkacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Hollanda’da ve Türkiye’de öğrencilerin kişisel gelişimlerinin sürekliliği için, ileride yapılacak olan projelerin ve faaliyetlerin geliştirilmesinde kullanılabilir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı” ölçeğiyle ortaya konulacağı varsayılmaktadır.
- Katılımcıların ölçek sorularını samimi ve gerçekleri yansıtır biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

- Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hollanda Zwolle ilinde bulunun Hogeschool Windesheim Yüksekokulunda ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Hayat boyu öğrenme yeterlikleri, “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı” ölçeğin kapsamı ile sınırlıdır.
- Araştırma değişkenleri öğrenci algıları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Hayat Boyu Öğrenme: Bireysel, toplumsal ve/veya iş hayatına katılım ile bağ kurmaya yönelik bir yöntem içinde bilgiyi, beceriyi ve yeterlilikleri geliştirmeyi hedefleyerek hayat boyunca dahil olunan çok çeşitli öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2014; Yıldız-Durak ve Tekin, 2020: 223).



2. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Dünyada hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için kişilerin kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Bu sürekli gelişim için hayat boyu öğrenme ön plana çıkmaktadır. Bu bölümde sırasıyla Bologna süreci, hayat boyu öğrenme, Avrupa Birliği'nde hayat boyu öğrenme, Türkiye'de hayat boyu öğrenme, Hollanda'da hayat boyu öğrenme, Hollanda'nın eğitim sistemi ve yurt içinde & yurt dışında ilgili çalışmalar incelenecektir.

2.1. Bologna Süreci

Bologna süreci özellikle eğitimde çalışan kişilerin son zamanlarda sık duyduğu bir terimdir. Hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden Bologna sürecinin oluşumu, tarihi ve gelişimi aşağıda açıklanmıştır.

Eğitimin kalitesini artırmak, eğitime ulaşma noktasında eşitliği sağlamak ve eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli anlaşmalar yapılmıştır. Türkiye'de yükseköğretim de bu çalışmaların bir bölümünü oluşturmaktadır. Yükseköğretimin kapsamı çerçevesinde, farklı ülkelerdeki eğitim anlayışı, okutulan dersler, Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim organizasyonunun benzerlikleri ve öğrenci değişimi konuları ön plana çıkmaktadır. (Yıldırım, 2020: 41). Yükseköğretim sahasında ortaya konan en önemli atılımlardan biri Bologna anlaşmasıdır (Terzi, Kıymetli Şen ve Solak, 2013; akt. Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2016: 2).

Bologna süreci; ortak bir yükseköğretim alanı inşa etmeyi hedefleyen ve 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve ilerletilen bir çalışmadır. Bu sürecin temelleri 1998 yılında Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da (İtalya) gerçekleştirdikleri toplantı akabinde hazırlanan Sorbonne Bildirisi ile atılmıştır (Elmas, 2012; akt. Altınkaynak vd., 2016: 3). Türkiye, Bologna sürecine 2001 yılında dahil olmuştur. Bologna Süreciyle Yükseköğretim sistemlerinin kendilerine has farklılıklarının koryarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uygun hale gelmesini amaçlanmaktadır. Böylelikle, bir ülkeden veya yükseköğretim sisteminden bir başkasına kolaylıkla geçiş sağlanması, öğrenciler ile öğretim görevlilerin kaynaşması ve işlerin yükseltilmesi hedeflenmektedir (YÖK, 2015; Aytakin ve Aktı, 2015: 21).

Aslandağ-Soylu'nun (2013: 21-22) belirttiği gibi Bologna sürecinin en önemli dinamiklerinden biri "Hayat Boyu Öğrenme" kavramıdır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın gerçekleştirmeyi öngördüğü en büyük amaçlardan biri hayat boyu öğrenme, son birkaç yılda farklı alanlarda oldukça yaygınlaşmaktadır. Bologna sürecinin başlamasıyla birlikte kaynaklarda hayat boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Hayat boyu öğrenme, kişisel tatmine dayalı eylemleri, vatandaş olarak görev bilincinde olmayı, istihdam konusunda daha çok fırsata erişimi ve sosyal boyutuyla insana dönük tüm etkileşim süreçlerini içerisine alan her türlü öğrenmeyi kapsar (European Commission, 2001; akt. Doğan ve Çalışkan-Toyoğlu, 2019: 1326). Hayat boyu öğrenme ile bireylerin her yönden gelişimleri amaçlanmaktadır ve bu yönüyle pek çok toplumun vazgeçilmez değerleri arasına girmiştir (Doğan ve Çalışkan-Toyoğlu, 2019: 1326).

2.2. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi

Eylül 2015'te Birleşmiş Milletler ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı sürdürülebilir kalkınma için 2030 Gündemi Belgesinde yer alan 17 sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), 193 ülkenin imzasıyla kabul edilmiştir. 2030 Gündemi hedeflerinde, dünya üzerinde fakirliğin düşürülmesi ve zenginliğin yükselmesi ön plana alınmıştır. Tüm toplumların kültür alanında ve yaşama dair sahip oldukları geleneklerin yaşatılması ve dışarıdan gelen zararların engellenmesi de hedeflerin arasındadır. Uygulama süreci 1 Ocak 2016 tarihinde başlamıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları şöyledir:

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri:

1. Fakirliğin tüm şekillerini her yerde bitirmek.
2. Açlığı sona erdirmek, gıda güvenliğine ve sağlıklı beslenmeye ulaşmak ve devamlılığı olan tarımı güçlendirmek.
3. Sağlıklı ve kaliteli yaşamı her yaşta korumak.
4. Ayrıntılı ve hakkaniyete dayanan kaliteli eğitimi desteklemek ve herkes için hayat boyu öğrenim sebeplerini teşvik etmek.
5. Cinsiyet eşitliğini temin etmek ve kadınlar ile kız çocuklarını sağlamlaştırmak.

6. Herkes için ulaşılabilir su ve atık su bakımlarını ve su idarelerini korumak.
7. Herkes için karşılanabilir, sağlam, devamlılığı olan ve çağdaş enerjiye erişimi oluşturmak.
8. İstikrarlı, ayrıntılı ve devamlılığı olan ekonomik büyüme, tam ve üretken işler ve herkes için insana yakışır işleri teşvik etmek.
9. Sağlam alt yapılar üretmek, ayrıntılı ve devamlılığı olan sanayileşmeyi teşvik etmek ve yenilikçiliği desteklemek.
10. Ülkeler içinde ve ülkeler arasında eşitsizlikleri en aza indirmek.
11. Şehirleri ve bireylerin yerleşim yerlerini daha ayrıntılı, güvenli, sağlam ve devamlılığını artırmak.
12. Devamlılığı olan üretim ve tüketim biçimlerini oluşturmak.
13. İklim değişikliği ve etkileriyle için en kısa zamanda harekete geçmek.
14. Sürdürülebilir kalkınma için denizleri, deniz kaynaklarını ve okyanusları güvence altına almak ve sürdürülebilirliği artırmak.
15. Kara'daki ekosistemleri güvence altına almak, iyileştirmek ve kullanım sürdürülebilirliği güçlendirmek; sürdürülebilir orman hizmetlerini oluşturmak; çölleşme ile mücadele etmek; arazi bozulmalarını azaltmak ve tersine döndürmek; biyolojik çeşitliliği yitirmek.
16. Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve kapsayıcı toplumlar kurmak, herkes için adalete ulaşımı oluşturmak ve her seviyede dokunaklı, hesap verebilir ve ayrıntılı kuruluşlar oluşturmak.
17. Kullanım aletlerini sağlamlaştırmak ve sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığı teşvik etmek (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; Akın, 2020: 247).

Yukarıda yer alan 17 maddenin toplamda 169 alt açıklaması bulunmaktadır. Bu maddelerin ve alt açıklamaların amacı 2030 yılına kadar gerçekleştirilip hayata geçirilmesidir (Stafford-Smith vd, 2017; akt. Akın, 2020: 248).

SKA'nın dördüncü maddesi kısaca "Nitelikli hayat boyu öğrenme" olarak adlandırılmaktadır. Dördüncü maddenin 7 alt başlığı ve 3 alt açıklaması bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

4.1 – 2030 yılına kadar bütün kız ve erkek çocuklarının, yerinde ve etkili eğitim çıktıları üreten ücretsiz, eşit ve nitelikli ilköğretim ve ortaöğretimi bitirmelerini desteklemek.

4.2 – 2030 yılına kadar bütün kız ve erkek çocuklarının, ilköğretim eğitimine hazır hale getirilmesi için, kaliteli erken çocukluk gelişimi ve bakımlarını ile okul öncesi eğitime erişimini oluşturmak.

4.3 – 2030 yılına kadar tüm kadın ve erkeklerin karşılanabilir ve nitelikli mesleki ve teknik eğitimi sağlamak. Ayrıca üniversite eğitimi dahil olmak üzere yükseköğretime eşit erişimini oluşturmak.

4.4 – 2030 yılına kadar iş, kişilere yakışır istihdam ve girişimcilik için teknik ve mesleki beceriler ile birlikte lazım olan becerilere sahip gençlerin ve yetişkinlerin sayısını büyük sayıda çoğaltmak.

4.5 – 2030 yılına kadar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerin en aza indirmek ve engelliler, yerliler ve özel gereksinimli çocuklar da dâhil ederek tüm hassas bölgelerin her seviyede eğitime ve mesleki kurslara eşit ulaşımını oluşturmak.

4.6 – 2030 yılına kadar gençlerin hepsinin ve kadın ve erkek yetişkinlerin bir çoğunu okur-yazar seviyesine gelmesi ve sayısal becerilerini (matematik) öğrenmelerini desteklemek.

4.7 – 2030'a kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam biçimleri, kişisel hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı, kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmanın güçlendirmesi için lazım olan bilgi ve becerilerin tüm eğitim alan kişiler tarafından oluşturulmasını teşvik etmek.

4.a – Çocuklar ve engelliler için kapsayıcı eğitim kurumları oluşturmak ve kalitelerini artırmak: bütün bireyler için güvenli, şiddetten uzak, ayrıntılı ve tesirli eğitim yerlerini oluşturmak.

4.b – 2020 yılına kadar dünya genelinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki meslek edindirmeye yönelik eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri, teknik, mühendislik ve bilimsel programlarından oluşan yükseköğrenim programları hakkında yapılan çalışmaları örnek almak. Bu programlarda sağlanan burs imkânlarını esas alarak en az gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan küçük ada devletleri ve Afrika ülkeleri başta olmak üzere gelişmekte olan ülkelere sunulan burs imkânlarını daha da ileri seviyelere taşımak.

4.c – 2030 yılına kadar, öncelikle çok az gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan küçük ada devletleri daha sonra da gelişmekte olan ülkelerde, öğretmen yetiştirmeyi esas alan uluslararası işbirliğini de kapsayacak şekilde kaliteli öğretmenlerin sayısını olabildiğince çoğaltmak (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

SKA'nın dördüncü maddesinde eğitimin sürdürülebilir olmasıyla ilgilidir. Bu maddede üç ana tema toplanmıştı, bunlar; eğitime erişim, eşitlik ve hayat boyu eğitim fırsatlarıdır. Bireylerin öğrenme süreçlerini, okul öncesinden üniversite eğitimine, hizmet içi eğitimler ve farklı alanlarında eğitimlere kadar hedefler olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda az gelişmiş ülkelerde eğitim gören öğrencilere gelişmiş ülkeler tarafından verilen burs sayılarının artırılması, tüm dünyada eğitim alınan mekanların güvenli hale getirilmesi ve nitelikli öğretmen yetiştirme gibi bu maddenin hedeflerindedir (Akın, 2020: 264).

Türkiye'de SKA'nın koordinatörlüğü, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı yürütmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

2.3. Hayat Boyu Öğrenme

Yukarıda da belirtildiği gibi hayat boyu öğrenme tüm dünyanın son dönemlerde yoğun ilgi gösterdiği bir yaklaşımdır. Bireylerin farklı yaşlarda, gerek sosyal, gerek mesleki ve gerekse birseysel olarak formal eğitim sonrasında öğrenmeye devam etmektedirler. Hayat boyu öğrenme denince akla ilk gelen tanım “beşikten mezara kadar öğrenme” olsa da çeşitli ülke, kuruluş ve bilim insanına göre içerik ve hedef kitle açısından farklılık gösterebilmektedir (Kaygın, 2020: 3).

Aksoy'a (2013: 35) göre hayat boyu öğrenme, planlı eğitimin ilerisinde ve bu eğitim ve öğretimden daha kapsamlı bir alandır. Bir hayat boyu öğrenme çerçevesi, yaşam sürecinde “doğumdan ölüme kadar öğrenmeyi” ve planlı, genele açık ve resmi olmayan olağan yaşamdan öğrenme ortamları gibi farklı öğrenme ortamlarındaki öğrenmeyi kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin oluşum temelleri bugünkü eğitim kurumlarının ilk ortaya çıktığı döneme kadar götürülen ve sanayi devriminin tesirleriyle gelişen eğitim yöntemlerinin eksikliğini öne çıkaran, sadece planlı ve genele açık eğitim yoluyla verilen genel ve iş kazandırmaya yönelik eğitim-öğretimi değil, hayatın geneline yayılan öğrenme etkinliklerini içermektedir (Aksoy, 2013: 23).

Küreselleşen ve zaman geçtikçe ileri düzeyde dijitalleşen dünyada değişim ve gelişim sınırları ve duvarları aşarak yayılmıştır; bu durum teknolojik gelişmelerin izinden gidilebilmesi için bilgi ve yeteneklerin de benzer şekilde yaygınlaşmasını gerektirmiştir. Bu sebeple, gelişmiş ülkeler bilgi toplumu olma ve ekonomik yarış seviyelerini arttırma noktasında rekabet etmişlerdir. Bu bağlamda, bahsi geçen ülkeler bilgi toplumu haline gelebilmek için planlı eğitimin yanında, zamana ve topluma yayılmış ve genele açık öğrenmeleri de kullanarak her türlü bilgi öğrenme yolunu kullanmışlardır. Bunun yanı sıra demografik değişimlere bakıldığında öğrenmenin belli bir yaş grubu ile sınırlı olamayacağı ve her yaşta insanın öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alması gerektiği fark edilmiştir. Kişilerin temel becerileri kazanmasının ardından kişisel ve sosyal gelişimi için gerekli olan eğitimlerden faydalanmasının; bilgi, beceri ve yeterliklerini zenginleştirmesinin bir ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Böylelikle, hayat boyu öğrenmenin önem kazanarak birçok gelişmiş ülkede yaygınlaştığı görülmüştür (Urhan, 2020: 19).

Hayat boyu öğrenme, siyaset dünyasında yeni bir kavram gibi birdenbire ortaya çıkmıştır. Fakat buna rağmen hayat boyu öğrenme yaklaşık otuz yılı aşkındır literatürde yer bulduğu görülmektedir. Yurtdışında hayat boyu öğrenme kavramı 1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında geniş biçimde beğeni toplamaya başlamıştır (Field, 2001: 1; akt. Aksoy, 2013: 28). Öğrenme kavramı, kısaca, yeni gelişmeler hakkında bilgi edinme ve beceriler kazanma ve bu birikimi nasıl kullanılacağına farkında olmakla ilgilidir. (Avrupa Komisyonu, 2002a). Hayat boyu eğitim kavramı ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından kullanılmakla birlikte, yeni ve çağdaş bir düşünce değildi. İş dünyasında ve mesleki eğitim alanlarının artan sorunları sebebiyle son yıllarda bu kavram daha çok yaygınlaşmaya başlamıştır. Kavram öncelikle eğitim ve kalkınma alanlarında prensip olarak yer bulmuştur. Fakat kavramın tanımı ve kullanım alanlarıyla ilgili olarak evrensel anlamda bir düşünce birliği sağlanamamıştır. Örnek olarak, hayat boyu öğrenme kavramı, daha önce hayat boyu "eğitim" olarak adlandırılmaktaydı (Urhan, 2020: 19-20). Ayrıca Van Dellen (2011a) son yıllarda hayat boyu öğrenme yerine hayat boyu gelişme kavramının daha uygun olup olmadığını tartışmaktadır. Görüldüğü gibi hayat boyu öğrenme araştırmacıların üzerinde fikir yürütmeye devam ettiği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hayat boyu öğrenme, bazı bilgileri öğrenme ve yetenekler kazanma noktasında önem arz etmekte ayrıca uygulama noktasında rehberlik etmektedir. Bu

kavram çağın gereklerine, ekonomik ve sosyal gerçekliklere dair çözümler üretmeye dair izler taşır. Toplumun insan ve para boyutuyla tüm katmanlarına, yaş, cinsiyet konum ve maddi durum gibi farklılıklar dikkate alınmaksızın katkı verebilen insanların toplum içinde yetişebilmesi hedeflemektedir. Hayat boyu öğrenme, sadece ileri yaştaki insanlar için genele açık eğitim, eğitimin geliştirilmesi ve ikinci bir eğitim fırsatı değildir. Hayat boyu öğrenme, planlı, genele açık ve hayattan öğrenme şeklinde gerçekleşerek, öğrenme sürecinin bütün detaylarını görme fırsatı sunmaktadır (Aksoy, 2013: 35).

Hayat boyu öğrenme bireylerin öğrenme ve yaşamları süresince daha güzelini yapmaya ilişkin beklentilerini karşılamayı hedefler. Bundan dolayı, ‘herkes için hayat boyu öğrenme’ ifadesi, öncelikle okul öncesinden itibaren başlayan, temel eğitim döneminde ve temel eğitim sonrasındaki dönemlerde planlı eğitim-öğretim yoluyla gerçekleştirilen eğitimi kapsar. Daha sonra hayatın her alanında; evde, çalışma hayatında, yükseköğretimde ve sosyal hayatın içindeki diğer eğitim ve kültür ortamlarında, tesislerinde ve muhtelif yerlerinde bu öğrenme gayretlerinin, faaliyetlerinin ve hatta bazen eğlenceli etkinliklerin sayesinde hayat boyunca süren birbirinin içine geçmiş ve farklı yönleri olan süreçlerden oluşan bir eğitim olarak görülmelidir. Hayat boyu öğrenme, ülkelerin ekonomi sahasındaki gelişimleri için, sosyal hayatta beraber hareket edebilme becerisi için, ülke yönetimine katılım noktasındaki bilinç için, bireysel anlamda insanların gelişmesi ve hayatlarında mutlu ve memnun olmaları için ortaya konmuş bir terimdir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme; kişiyi ilgilendiren ve toplumsal tarafı da olan, kültüre dönük, maddi yönü olan ve iş bulabilme imkânlarını da etkileyebilen bir yaklaşım olarak görülmektedir. Kişilerin ilgi duydukları alanları tespit ederek, bu alanlara dönük olarak onları besleyen; bilgilerini artıran, becerilerini geliştirmeye çalışan, yetkinliklerini yönlendiren ve bu yolla hedefine varmaya çalışan bir kavramdır. Bu süreçte bireylerin hayatları boyunca katıldıkları planlı, yaygın eğitimler ve bu kapsamdaki diğer faaliyetler ve bu faaliyetlere katılım sonucunda öğrenilenler hayat boyu öğrenme olarak ifade edilebilir (Aksoy, 2013: 36).

Aksoy’a (2013: 37) göre hayat boyu öğrenme; kişisel, sivil, toplumsal ve/veya iş ile ilişkilendirilebilecek bir bakış açısı noktasında bilgi, beceri ve yetkinlikleri daha ileriye götürmek hedefiyle hayatın her aşamasında öğrenmeye yönelik üstlenilen etkinlikleri içermektedir. Ayrıca hayat boyu öğrenme; planlı eğitim, yaygın eğitim, teknik eğitim, farklı kurslar, mesleki beceriler ve başka becerilerin öğrenmesine katkı

sağlayan eğitimlerden de oluşmaktadır. Bu yüzden hayat boyu öğrenme yaş, mevki ya da eğitim seviyesine görülmeksizin herhangi bir okulda, kursta, üniversitede, evde, işte ya da toplumun içinde herhangi başka bir yerde gerçekleştirilebilmektedir.

Hayat boyu öğrenme ile ilgili bütün tanımlar genel olarak incelendiğinde hayat boyu öğrenmenin bireyin gerek bireysel gelişimini tamamlama gerekse de toplumsallaşması bağlamında oynadığı role vurgu yapıldığı görülmektedir (Kaygın, 2020: 3).

Kısaca; hayat boyu öğrenme, bireyin içinde barındırdığı potansiyelini ve hayatında ihtiyaç duyabileceği yeterliklerini daimi olarak geliştiren kesintisiz bir süreçtir. Bu hayatımız boyunca okul sıralarına oturacağız, öğretmenlerden ders dinleyeceğiz demek değildir. Öğrenme açık bir tutumdur: bireyin yeni bilgiler bulma isteğinden beslenen ilgi ve kişisel güduları sayesinde süreklilik arz eder. Öğrenme sürecinde etkin bireyler yetiştirme hedefini esas alan hayat boyu öğrenme, toplumun her alanında yaşanan gelişmelere karşı ilgili olmamızı vesile olmaktadır (Ayçiçek, 2016: 24). Hayat boyu öğrenme, bireyin tüm yaşam boyunca öğrendiklerini temsil eder. Birey sürekli bir öğrenme sürecinde bilgi ve yeterliliğini güncellemesi gerekir. Eğitim, okulda geçirilen zamanla sınırlandırılmaz, bireyin hayat boyu öğrenmek için gerçek bir fırsata sahip olması gerekir (Kaygın, 2020: 4).

2.3.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Özellikleri

Hayat boyu öğrenme farklı amaçlar, ilkeler ve öğelerinden oluşmaktadır. Aşağıda bu özellikler açıklanmıştır.

1996 yılında Avrupa Birliği'nde, üye olan ülkeler tarafından hayat boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir. Bu yılın ilan edilmesiyle birlikte, üç temel amaç oluşturulmuştur, bu amaçlar:

- Hayat boyu öğrenme kavramının kullanılmasının önerilmesi.
- Hayat boyu öğrenme kavramının ne anlama geldiğinin ve hangi nitelikleri barındırdığının açıklanması.
- Avrupa coğrafyasında yer alan vatandaşlar için hayat boyu öğrenme kavramının uygulama noktasında ne kadar gerçekçi olduğunun sorgulanması.

1996 yılında Avrupa Birliğinde yapılan çeşitli faaliyetlerde hayat boyu öğrenme kavramı yeniden ele alınırken öğrenmenin tüm çeşitleri (formal ve informal) gözden

geçirilmiştir. Hayat boyu öğrenme kavramının, öğrenmenin tüm çeşitlerini kapsar şekilde değerlendirilmesi gerektiği noktasında ortak fikir beyan edilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002; Özen, 2011).

Hayat boyu öğrenme ile ilgili olarak ortaya konulmuş strateji ve ilkeler ise şunlardır:

- Hayat boyu öğrenme insan haklarını ve demokratik ilkelerden oluşmalı içermeli ve kişi sosyal sınıf, ekonomik ve istihdam ile ilgili tesisler arasında kuvvetli bir ilişki kurulmalıdır.
- Hayat boyu öğrenme ortamı öğrenimin her noktasında yayılıp, hayat boyu eğitimin sürekliliğine destek verilmelidir.
- Hayat boyu öğrenme bütün bireylerin, sosyal-kültürel ihtiyaçları ve ilgilerine göre farklı öğrenme çeşitleri oluşturulmalıdır. Kişilerin eğitim süresine dayalı sosyo-kültürel ihtiyaçları ve ilgilerine göre sağlanmalıdır.
- Hayat boyu öğrenme için okul öncesi eğitim, öğretimin temellini oluşturmuştur. Okuma-yazma ve matematik becerilerinden oluşan temel bilgiler de öğrenerek kişiler farklı tecrübeler için teşvik edilmelidir.
- Hayat boyu öğrenme iş bulma olanaklarına katkı sağlamalı, bireysel olarak yeteneklerin gelişimine destek vermeli, insanların kendilerine uygun olan mesleklerde çalışabilmesi için fırsatlar sunmalıdır. Toplum içerisinde cinsiyet kaynaklı ve farklı sebeplerle ortaya çıkabilen ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına; katılımcı ve paylaşımcı bir toplumun inşasına olanak sağlamalıdır.
- Hayat boyu öğrenme ile kişilerin inisiyatif kullanıp, tek olarak araştırmalar yapması ve eğitim zamanını böylelikle devam etmesini sağlamalıdır. Bu şekilde farklı ve çeşitli yöntemler kullanılmalıdır.
- Hayat boyu öğrenmenin hedeflerinden biri de bireylerde kendi eğitim, öğretim ve bireysel gelişimlerinde sorumlulukların çoğalmaktır. Kişisel yeterliliğin artması için bu süreçte rehberlik ve danışmanlık da olmalıdır.
- Hayat boyu öğrenmenin devamlılığı için fırsat eşitliği desteklemek için bütün aşamalarda temel bir amaç olarak görülmelidir.
- Hayat boyu öğrenme etkinliklerine göre tutumların oluşturulması ve bu faaliyetlerin katılımı için lazım olan şartların oluşturulması ve engellerin ortadan kaldırmak için bütün bireyler, tesisler, girişimciler, bireyler,

beediyeler, sosyal sınıflar; yani toplumun tamamı, kendi sorumlulukları dahilinde iş birliği içerisinde çalışmalıdır (Akbaş & Özdemir, 2002; Yıldırım, 2020: 33-34)

Knapper ve Cropley (2000)'e göre yaşam boyu öğrenenler aşağıdaki hususiyetleri taşımaktadır.

- Bireyler, kendi eğitimlerini planlamaktadırlar.
- Bireyler, kendi eğitimlerini ölçmektedirler.
- Bireyler, pasif öğrencilerden daha aktif olmaktadır.
- Bireyler, hem akademik olan hem de akademik olmayan ortamlarda öğrenmektedirler.
- Bireyler, yaşlılarından, öğretmenlerinden ve danışmanlarından öğrenmektedirler.
- Bireyler, gerektiği durumlarda çeşitli derslerden ve disiplinlerden bilgileri toplamaktadırlar.
- Bireyler, çeşitli durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygulamaktadırlar. (Demirel 2010; akt. Özen, 2011: 12)

Day'a göre (1999) göre hayat boyu öğrenmenin üç temel ögesi vardır. Bunlar: süreklilik, yaratıcılık ve öğrenmedir.

- Süreklilik: Bireyin yaşamının belirli bir dönemde başlamaktadır ve ölüme kadar bu yaşam devam etmektedir. Bu durumda istikrar kazanan bireylerin gereksinimlerine yönelik, eğitimlerde yenilemek durumundadır.
- Yaratıcılık: Hayat boyu öğrenmenin en büyük hedeflerinden biri de bireylerin üretkenliğini geliştirmektir ve onu yaşadığı yaşamın içine yerleşmektedir.
- Öğrenme: Hayat boyu öğrenmenin en büyük unsurlarından biri, bireyin kendi kendine öğrenmesidir. Bireyin hayat boyunca anlamlı öğrenmenin devamlılığı için bu oldukça önem arz etmektedir (Teyfur, 2007; Özen, 2001: 11; Yıldırım, 2020: 34-35).

Hayat boyu öğrenmenin genelliğine bakıldığında bireyler açısından faydaları, bilişsel ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanması, yeteneklerinin geliştirilmesi ve yaşam kalitelerinin iyileştirilmesi gibi bileşenler yoluyla kendilerini gerçekleştirmek gibi

sebeplerin öne çıktığı görülmektedir (Grokholskyi ve diğerleri, 2020; Akın, 2020: 244).

2.3.2 Hayat Boyu Öğrenme ve Teknoloji

İçinde bulunduğumuz çağın Z kuşağı için teknoloji herşeydir, onlar teknolojiye çok kolay adapte olmaktadır (Çam ve Hamutoğlu, 2020: 187). Kaynaklarda Z kuşağı ifadesi 2000 yılı civarı doğanlar için kullanılmaktadır. Bu çağda doğanlar, daha önceki kuşaklar gibi dışarda zaman geçirmiyor, parkta veya sokakta saklambaç, ebelemece, körebe gibi oyunlar oynamıyor. Sosyal ihtiyaçlarını tablet, ipad ve akıllı telefon gibi cihazlar yardımıyla internet ortamında karşılıyorlar (Çam ve Hamutoğlu, 2020: 185). Bu kuşağın genel özellikleri; internete düşkünlük, sosyal medya bağımlılığı, teknoloji ile sosyalleşme, çoklu görev/düşünme yetisi ve çok iyi derece cihaz kullanma becerilerine sahiptir (Csobanka, 2016). Z kuşağı bireyleri aynı anda birden fazla etkinlik ve görevde bulunabilirler. Örnek olarak öğrenci okulda öğretmenini dinlerken bir yandanda sosyal medya üzerinden yorum yapabilmektedir (Çam ve Hamutoğlu, 2020: 185). Z kuşağı, ilkokuldan beri e-öğrenme, akıllı tahtalar, akıllı telefonlar ve YouTube, Facebook, Instagram, Skype gibi uygulamalarla birlikte yaşamaya başlamıştır. Teknoloji onlar için bir araç değil, hayatın bir parçasıdır (Kalkhurst, 2018; akt. Çam ve Hamutoğlu, 2020: 185). Covid-19 salgını ile birlikte bu kuşakta yer alan bireyler teknolojiye daha da düşkünleşmiş durumdadırlar.

Covid-19, 2019 yılının sonunda, 2020 yılı başında ortaya çıkmış, dünyanın her yerinde ve her düzeyde eğitim sürecinde büyük aksamalara neden olmuştur. Yaşanan bu gelişme, bu tür krizlerle başa çıkabilmek için toplumları bilinçlendirmede hayat boyu öğrenmenin tekrar ön plana çıkmasını sağlamıştır (İstanbulu, 2020: 123). Salgından dolayı ülkeler çeşitli kısıtlamalara gitmiştir. Kısıtlamalardan biri ise sosyal mesafe kapsamında okulları kapatmak olmuştur. Dünyada 188 ülkede fiziksel olarak okula gidemeyen 1,5 milyardan fazla öğrenci tespit edilmiştir (OECD, 2021). Türkiye’de bu dönemde ‘uzaktan eğitime’ geçmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitim süreci mart 2020 - eylül 2021 tarihler arasında kapsamıştır. Uzaktan eğitim sistemi, öğrenci ve öğretmenlerin zamana ve mekâna bağımlı olmadan bilgisayar yada tablet kullanarak, iletişim teknolojilerinden faydalanarak, çevrimiçi ortamda bir araya geldiği sistemli, modern ve çağın gereklerine uygun bir eğitim sistemidir (Tecim, 2020; Yurtsever vd.,

2021). Salgın dönemi ile birlikte Türkiye’de ve diğer ülkelerde uzaktan eğitim, eğitimin çok önemli bir parçası olmuştur. İlkokullarda, liselerde, üniversitelerde uzaktan eğitim farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir. Örneğin Zoom, Skype vb. uygulamalar üzerinde öğretmen ile öğrencilerin etkileşim halinde olduğu canlı dersler yapılmıştır. Ödevler, Word, PowerPoint sunusu gibi araçlarla hazırlanarak online olarak teslimi sağlanmıştır.

İnformal eğitimde bireylerin öğrenme süreci sadece okulla ve öğretmenle geçirdiği zamanla sınırlı değildir. Bireyler doğduğu andan itibaren, ailesinden, akrabalarından, komşularından, arkadaşlarından, iletişim araçlarından, yayınlardan, fiziki/sanal olarak bulunduğu ortamlardan öğrenmeyi sürdürür (Türkmen, 2010; Akt. Tonbuloğlu, 2020: 148-149). Hayat boyu öğrenme için teknoloji birçok seçenek sunmaktadır. Bireyler mobil teknolojiyle, istedikleri zamanda, istedikleri yerden, istedikleri kadar kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilirler (İstanbulu, 2020:127). Örnek olarak akıllı telefona sahip olan bir birey Duolingo, Cambly vb. uygulamasını indirip yeni bir dil öğrenebilir. Sahip olduğu bilgileri, Zoom vb. bir uygulama aracılığıyla dünyanın diğer ucundaki akrabasına anlatabilir.

İnformal teknolojik öğrenme ortamlarına yönelik bir örnek web 2.0’dir. 2004 yılında Tim O’Reill tarafından hizmete sunulan Web 2.0 bir takım yenilikler barındırmaktadır. Web 2.0 uygulamaları eğitim süreçlerinde öğrenen ve öğretmenlerin teknik bilgi gerektirmeden kendi ürünlerini oluşturabildikleri uygulamalardır (Tonbuloğlu, 2020: 150). Web 2.0’in içeriği web siteleri, bloglar, podcast’ler, forumlar ve sosyal ağlardan oluşmaktadır (Imparatore, 2009). Sosyal ağlar ve Web 2.0 uygulamaları üzerinde grup iletişimi, iş birliği ve akran etkileşiminin yüksek düzeyde olduğu sayfalar, gruplar ve topluluklar bulunmaktadır. Bu imkanlar hayat boyu öğrenme sürecinde, hem öğretici konusunda olan, hem de eğitim alan kişiler için oldukça faydalıdır. Bu platformlarda yer alan derslerde, günlük hayat becerileri, dil becerileri gibi konularda ileri düzey eğitimlere ulaşılabilir (Bozkurt, 2013; Akt. Tonbuloğlu, 2020: 150). Yeni medya veya sosyal medya olarak adlandırılan Facebook, Instagram, Youtube, Twitter gibi uygulamalar son zamanlarda oldukça popülerdir. Tonbuloğlu’na göre (2020:150) gelecekte informal teknolojik öğrenme ortamları yaygınlaşacaktır. Bu durum hayat boyu öğrenmenin tüm bileşenlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

2.4. Avrupa Birliği'nde Hayat Boyu Öğrenme

Avrupa Birliği ilk kurulduğunda öncelik olarak Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak başlamıştır ve dışarıdan da ekonomik bir yapı şeklinde görölmekteydi (Yıldırım, 2020: 37). Avrupa Birliğinin 1970'lere kadar eğitim-öğretim faaliyetleri için hiçbir projesi bulunmamaktadır. Eğitimle ilgili ilk resmi çalışma, 1973 yılında hazırlanan "Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası" adlı rapordur. İkincisi ise yine aynı yılda yayınlanan "Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi"dir. 1980'li yılların ortalarından itibaren eğitimin farklı alanlarında hizmet veren programlar yürürlüğe girmiştir (Eurydice, 2000; akt. Aksoy, 2013: 37).

1993 yılında Avrupa Birliğinde "Yeşil Bülten" yayınlanmıştır. Yeşil Bülten mesleki eğitimin aktif olarak kullanılmasının ve bu noktada bir sistem inşa edilmesinin önemini vurgulamaktadır. İnşa edilecek sistemle birlikte düzenli bir yapı ortaya çıkacak, sektörde iş çeşitliliği ve istihdam zenginliği sağlanacaktır. Konuyla ilgili dikkat çekici bir çalışma da "Beyaz Bülten" adıyla 1995 yılında piyasaya sunulan komisyon rapordur. "Öğrenen Topluma Doğru, Öğrenme ve Öğretme" başlığıyla hazırlanan bülten; Avrupa Birliğinin hayat boyu öğrenme konusundaki hedeflerini ve bu hedeflere yönelik olarak yapılması gerekenleri ele almıştır (Berberoğlu, 2010; akt. Yıldırım, 2020: 37).

Avrupa ekonomisi 90'lı yılların başında, bir takım değişim ve buna bağlı zorluklarla yüzleşmek durumunda kalmıştır. Başlangıçta üretim, ticaret ve yatırım modellerinde ortaya çıkan değişiklikler istihdam üzerine etki etmiş çalışanların sahip olduğu beceriler ihtiyaç duyulandan geride kalınca işsizlik yükselmiş, ayrıca aranan nitelikte eleman bulunamayınca denge bozulmuştur. Bu soruna çözüm aranırken eğitim ve öğretime önem verilmesi gerektiği fikri öne çıkmıştır. İlerleyen yıllarda eğitim ve öğretimin sadece ekonomik hayat ve iş dünyası için önemli olmadığı hayatın tamamı için değerli olduğu fikri öne çıkmıştır. Sosyal hayatta bir ve beraber olma noktasında eğitimin önemli olduğu düşüncesi 90'lı yılların ortalarında kabul görür olmuştur. Bu düşünce doğrultusunda, eğitim ve öğretime dair konularda ve gençliğe dair faaliyetler noktasında hayat boyu öğrenme, ön plana çıkan bir saha olmuştur (Urhan, 2020: 21). Bu şekilde 1996 yılında "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. Avrupa Birliğinde yeni bir dönemin kapısı açılmıştır ve ortaklıkların karar alma süreci başlamıştır. Hayat boyu öğrenme yılı üç temel hedeften oluşmaktadır:

1. Topluma hayat boyu öğrenme kavramını açıklamak ve bu konudaki faaliyetleri desteklemek,
2. Topluma hayat boyu öğrenmenin anlamını ve özelliklerini açıklamak,
3. Avrupa'daki bütün insanlar için hayat boyu öğrenme kavramının uygulanabilirliğini incelemek (Akbaş ve Özdemir, 2002, akt. Yıldırım, 2020: 37-38).

MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın (2006) ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi’’ne göre, 2000 yılında Avrupa Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme hakkında aşağıdaki bildirgeyi yayınlamıştır:

Şekil 1. Avrupa Konseyi'nin Hayat Boyu Öğrenme Hakkında Altı Anahtar Mesaj

Anahtar Mesaj	Amaç
1. Bütün bireyler için yeni beceriler	Sosyal dışlanma mücadele etmek ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek için eğitimi kapsamlı ve devamlı ulaşımın garanti altına almak.
2. Birey yatırımlarının artırılması	Eğitime ayrılan zaman ve ekonomik bütçesini oldukça yükseltilmesi.
3. Öğrenme ve öğretmede yenilikler	Hayat boyu ve yaşamın her yerine yaygınlaşmış eğitimin düzenliliği için aktif öğrenme ve öğretme metotları ile çevresel şartlarının desteklenmesi.
4. Eğitime önem verilmesi	Eğitimin, katılımın ve sonuçların, özellikle yaygın öğrenme anlaşılma ve teşvik etme düzeylerinin değerli noktalarda desteklenmesi.
5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetinin gözden geçirilmesi	Avrupa genelinde bütün bireylerin yaşamları boyunca olan eğitim niteliklerine ilişkin nitelikli bilgilere ve kaynaklara kolaylıkla ulaşılabilmesinin düzenlenmesi

6. Eğitimin evlere yaklaştırılması	Hayat boyu öğrenme niteliklerinin öğrenen bireyler için müsait olan yerlerin uygunluğu olan noktalarda bilgi ve iletişim teknolojiye alt yapı kurumların düzenlenmesi ve geliştirilmesi
------------------------------------	---

(MEB, 2006)

Şekil 1'e bakıldığında anahtar mesajları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. İlerleyen süreç için; eğitim uzmanları, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politikacılar için destek amaçlı görev planlaması verilmiştir.

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından hayat boyu öğrenmenin sekiz anahtar belirlenmiştir. Bunlar:

- Anadilde iletişim,
- Yabancı dilde iletişim,
- Matematiksel yeterlik, fen ve teknolojide temel yeterlilik,
- Dijital yeterlik,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri,
- Girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifadelendirme yeterlikleridir (European Commission, 2018: 7).

Anahtar yeterliklerin tümü eşit olarak kabul edilmektedir, yeterlikler birbirinden üstünlüğü yoktur ve her bir yeterlik bilgi (knowledge), beceri (skills) ve tutumların (attitudes) bir birleşkesidir. Her bir anahtar yeterliliğin tanımı bilgi, beceri ve tutumlar olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşım, öğrenme çıktılarının tanımlanmasını ve eğitim programlarına dönüştürülmesini desteklemiştir (European Commission, 2018: 7; Akın, 2020: 254).

- Bilgi: Önceden oluşturulmuş ve belirli bir alan veya konunun anlaşılmasını sağlayan gerçekler, kavramlar, rakamlar,
- fikirler ve teoriler.
- Beceri: Sonuçları elde etmek için süreçleri yürütme ve olan bilgiyi kullanma yeteneği ve kapasitesi.

- Tutumlar: Görüşlere, kişilere veya durumlara tepki verme eğilimi; Avrupa Temel Yeterlilikler Çerçevesi aynı zamanda değerleri, düşünceleri ve inançları içerir.

Bireysel yeterliklerin ve bunlarla ilgili bilgi, beceri ve tutumların tanımı, örtüşmesi ve kenetlenmesi; birbirlerini güçlendirir. Anahtar yeterlikler bireysel bazda değerlendirildiğinde kişisel doyum, sağlıklı ve devamlılığı olan bir yaşam stili, istihdam edilebilirlik, etkin vatandaşlık ve toplumsal dahiliyet için oldukça önemlidir (Akın, 2020: 254).

Orijinal ifade ayrıca eleştirel düşünme, yaratıcılık, girişim, problem çözme, risk değerlendirme, karar alma ve yapıcı yönetim gibi Referans Çerçevesi boyunca uygulanan bir dizi 'çapraz temayı' listelemiştir. Bu 'çapraz temalar' tüm temel yeterliliklerle ilgili olarak kabul edilir. Bu yaklaşımla Tavsiye kararı, eğitim programların içeriğinin oldukça durağan bir anlayıştan (bir öğrencinin öğrenmesi gerekenleri tanımlayan), bir öğrencinin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumların daha dinamik bir tanımına geçişi desteklemeyi amaçladı. Avrupa Referans Çerçevesi üzerinde anlaşmak önemli bir adımdı; referans aracı, üye devletler arasında ortak bir anlayış oluşturmuştur. Üye devletlere ve komisyona yönelik tavsiyeler oldukça genel kalmıştır ve üye devletleri özellikle gençlerin bu yeterlilikleri geliştirme şansına sahip olmasını sağlamaya davet etmiştir (European Commission, 2018: 7). Anahtar yeterlikler bireysel bazda değerlendirildiğinde kişisel doyum, sağlıklı ve devamlılığı olan bir yaşam stili, istihdam edilebilirlik, etkin vatandaşlık ve toplumsal katılım için oldukça önemlidir (Akın, 2020: 254). Avrupa komisyonu sürekli referans çerçevesi üzerine çalışmaktadır ve anahtar yeterliliklerle ilgili daha iyi sonuçlar alabilmek için değerlendirme çalışma grubu başlatmıştır (European Commission, 2018: 8).

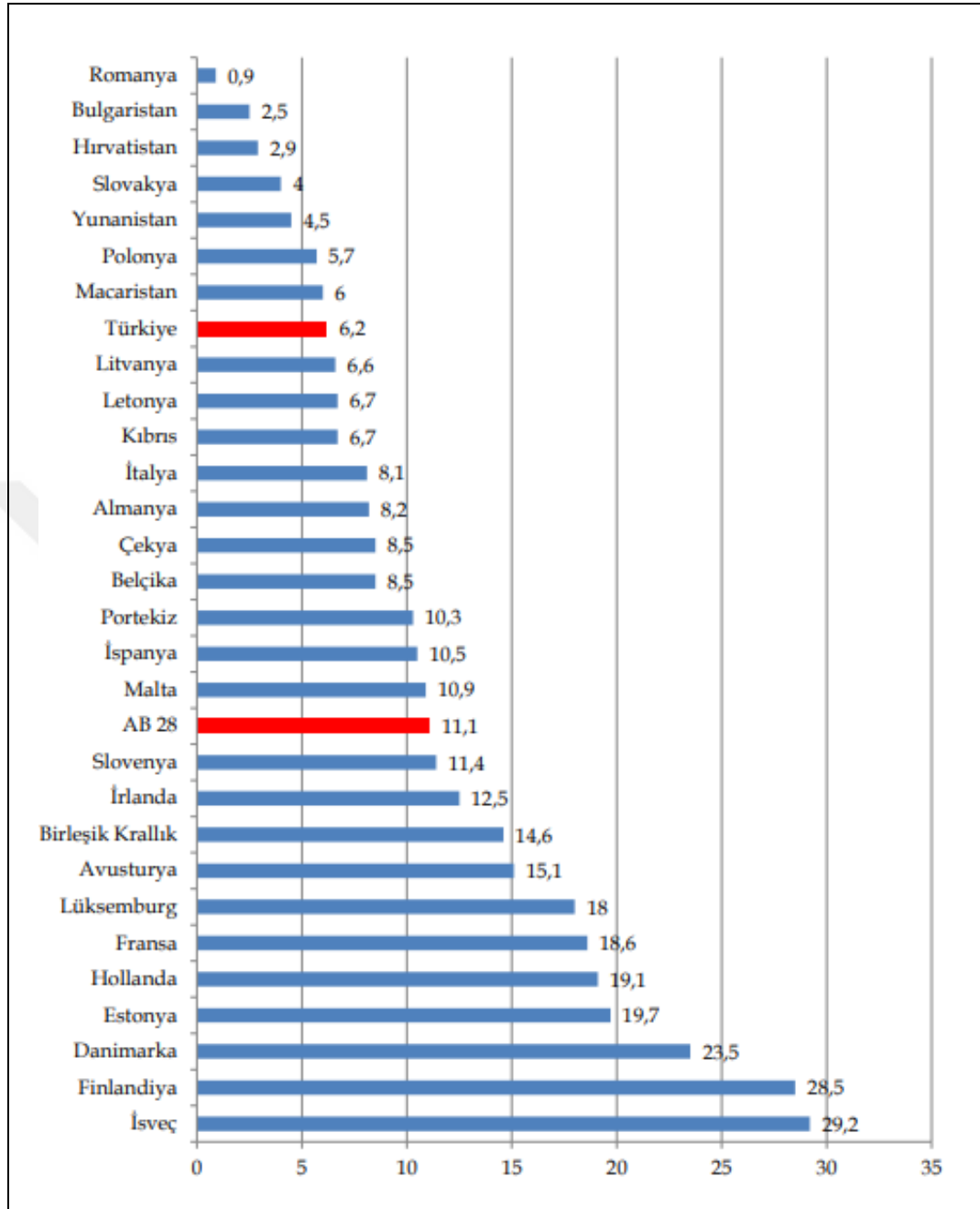
2.5. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme Türkiye’de yeni başlayan bir süreçtir. Türkiye’de örgün eğitime vurgu yapılmaktadır. Kişilerin yaşamları boyunca öğrenme faaliyetleri içinde bulunmaları gerektiğini vurgulanmaktadır. Yaygın ve serbest eğitimlerle öğrenilen beceriler, mesleki eğitim alanında öğrenilen becerilerin önemi, çalıştığı işte bireylerin eğitilmesi, vb. örnekler Türkiye’de yavaş yavaş önem kazanmaya başlamıştır. Hayat boyu öğrenme kurumları kapsamında yer alan Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki

Eğitim Merkezleri, Açık ğretim Kurumları yoluyla ve teknolojiyi kullanarak dijital öğrenme sürekli artmaktadır (Urhan, 2020: 32).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramının ve öğrenmenin öneminin yeterince bilinmemesi, zorunlu olmadığı sürece eğitim ve ğretim etkinliklerine katılım oranının az olması devam etmektedir. Kişiler okul dışında verilen eğitim etkinliklerinin oluőturabileceđi fırsatlardan haberdar değillerdir ve bu durum bu tür etkinliklere katılma oranlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Türk toplumunda eğitim ve öğretimin sadece bir işe girene kadar önem taőıyan bir özellik olmadığı ve bunun öğrenmenin devamlı gelişim için hayat boyu devam etmesi gerektiği düşüncesi maalesef oluőmamıőtır. Bu sebeple, toplumumuzda sürekli öğrenme bilincinin yerleőebilmesi için farkındalığın yükseltilmesi önem arz etmektedir (Urhan, 2020: 32).

Şekil 2. Avrupa Ülkelerinde yetişkinlerin Öğrenime Katılım Oranları, 2018



(Eurostat, 2018; akt. Urhan 2020: 27)

Şekil 2'ye bakıldığı zaman, Türkiye'de yetişkin insanların öğrenime katılım oranı %6,2'dir. Avrupa Birliği'nin ortalaması bu oranın %11,1 olduğu görülmektedir. Üye ülkeleri karşılaştığımız zaman aralarında büyük farklar görülmektedir.

Eğitim ve Öğretimde Avrupa İşbirliği Stratejik Çerçevesi kapsamında; okul öncesi eğitim, okul, yükseköğretim, mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi olmak üzere farklı eğitim seviyeleri için geliştirilen eylemler kapsamında, 2010 yılında, 2020 yılı içinde bir takım hedefler konulmuştur (Avrupa Komisyonu, 2010; akt. Urhan, 2020: 31).

Tablo 1. Avrupa Birliği Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri, 2018

	Hedef	AB	TR
4 ile 6 yaş arasında öğrencilerin okul öncesi eğitime katılımlarının sağlanması	95%	95,4	54,7
Eğitim ve öğretimi erken bırakma oranının düşürülmesi	<10	10,6	31
15 yaş grubundaki okuma-yazma, matematik ve genel bilim alanında başarısızlık oranının düşürülmesi	<15	22,2	51,4
20-34 yaş aralığında diplomalı kişilerin mezuniyet yılı ile ilk üç yıl içerisinde işe başlamaları	>82	81,7	61,5
30-34 yaş aralığında yükseköğretime erişim oranının artırılması	>40	40,7	27,3
Yetişkinlerin hayat boyu öğrenime katılımının sağlanması	>15	11,1	6,2

(Eurostat, 2018, Urhan, 2020: 31)

Tablo 1’de, Avrupa Birliğinin eğitim ve öğretim alanında 2020 hedeflerini vermiştir (Avrupa Komisyonu, 2019; akt. Urhan, 2020: 31). Bu hedefler Türkiye tarafından belirlenmiş hedefler değil, fakat karşılaştırmasını yapılabilmek için Türkiye’nin aktüel veriler tabloya eklenmiştir. 4-6 yaş arasındaki öğrencilerin %95 oranı ile okul öncesi eğitime katılımının sağlanması 2020 yılı için hedeflenmiştir. Tabloya bakıldığında Avrupa Birliği bu hedefe %95,7 oranı ile 2017’de hedefini gerçekleştirmiş gözükmektedir. Bu oran Türkiye’de 2017 yılında %54,7 olarak gözükmektedir. Avrupa Birliği eğitim ve öğretimi erken bırakma oranının %10’un altına düşürülmesi hedeflenmiştir. Tablodaki verilere göre %10,6 oranıyla yakalanmış

ve hedefe yaklaşılmıştır. Fakat Türkiye’de bu oran %31 olduğu görülmektedir, oldukça yüksek bir yüzdesi. Okuma-yazma, matematik ve genel bilim alanına gelince 15 yaş grubunda başarısızlık oranının %15’in altına düşürülmesi hedeflenmiştir. OECD PISA verilerine göre 2015 yılında Avrupa Birliği %22,2’ de kalmıştır. Türkiye’de bu oran daha fazladır, %51,4 olarak belirlenmiştir. 20-34 yaş aralığında diplomalı kişilerin %82’sinin mezuniyet yılı ile ilk üç yıl içerisinde işe başlamaları hedefinde Avrupa Birliği 2018 verileri %81,7’ye ulaşıldığını tespit edilmiştir. Türkiye için bu oran %61,5 olarak karşımıza çıkmaktadır Beşinci olarak, Avrupa Birliği 30-34 yaş aralığındaki kişilerin yükseköğretime erişim oranının %40’ın üzerine artırılmasını hedeflemiştir. Tablodaki verilere göre %40,7 ile bu hedefe ulaşılmıştır. Türkiye’de yükseköğretime katılım oranı %27,3’tür. Altıncı ve son olarak, yetişkinlerin minimum %15’inin hayat boyu öğrenmeye katılımının sağlanmasını hedeflemiştir. Avrupa Birliğinde bu oran %11,1 olarak görülmektedir, hedefe ulaşmak henüz yeterince katılım sağlanmamıştır. Türkiye’deki hayat boyu öğrenmeye katılım oranı %6,2’de kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı’nın (2019) On Birinci Kalkınma Planında hayat boyu öğrenime katılım oranı 2023 yılında %8’e ulaşmayı hedeflemektedir (Urhan, 2020: 31-32).

2.5.1. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi

2009-2013 dönemi için Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesiyle oluşturulmaya başlanan hayat boyu öğrenme sisteminin, önümüzdeki dönemde (2014-2018) ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedeflenmektedir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018: 7).

2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, hayat boyu öğrenme yapıyı daha etkili ve daha verimli hale getirmeyen çalışan bu belgenin maddeleri aşağıda sıralanmıştır;

1. Toplumumuzda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının desteklenmesi,
2. Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun çoğaltılması,
3. Hayat boyu öğrenme fırsatlarına ulaşımın çoğaltılması,
4. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık yapının oluşturulması,

5. Önceki öğrenmelerin tanınması yapının oluşturulması,
6. Hayat boyu öğrenme takip ve değerlendirme sisteminin oluşturulması önceliklerine yer verilmiştir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018: 7).

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde ilk olarak hayat boyu öğrenmenin Türkiye için önemi vurgulanmıştır. Hayat boyu öğrenmenin temel yapılarının desteklenmesini sağlayacak eğitim politikalarına ve mevzuata yer verilmiştir. Daha sonra, hayat boyu öğrenme yapısının mevcut durumu gözler önüne serilerek çözüm bekleyen öncelikli sorunlar sıralanmıştır. Sorunların tespitinden sonra Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin daha iyi seviyeye çıkarılması için yapılabilecekler arasında altı maddeye öncelik verilmiştir. Bu konuda ele alınacak tedbirler belgenin 3. kısmında ele alınmıştır. Neticede Hayat Boyu Öğrenme Belgesinin uygulanabilirliğinin sağlanması için, dikkate alınması ve yapılması gerekenler tek tek eylem planı ile anlatılmıştır (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018: 8).

Kaliteli İnsan ve Güçlü Toplum felsefesiyle hazırlanan 10. Kalkınma Planı hayat boyu öğrenmenin, Türkiye’nin kalkınması için en önemli unsurlardan birisi olduğunu vurgulamakta ve “Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır.” hususlarına yer vermektedir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018: 9-10).

Türkiye’deki yaşayan tüm bireyler için kaliteli bir eğitim hizmeti sunan güçlü bir eğitim sistemi, hayat boyu öğrenmenin temelidir. 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, öğrencilerin ortalama eğitim süresinin artırılması için atılmış önemli bir aşamadır (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018: 10).

Genel olarak farkındalığı artırma, sadece hayat boyu öğrenmeden faydalanan bireyler için değildir, ülkemizin toplumun geneli için oldukça önemlidir. Bireylerin kendilerine uygun eğitim etkinliklerinden bilgi sahibi olmaları, ilerleyiş için gerekli işleyişleri bilmeleri kişisel gelişim dönemlerini idare edebilmelerini kolaylaştacaktır (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018: 14).

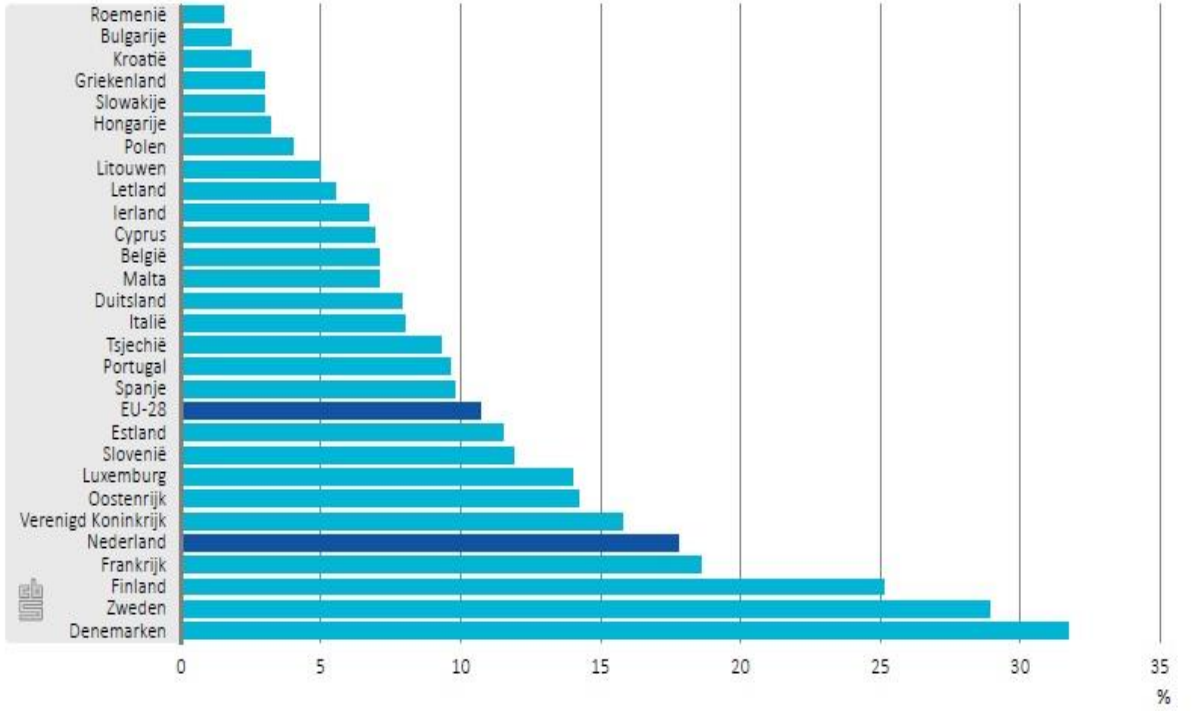
2.6. Hollanda'da Hayat Boyu Öğrenme

Hollanda uzun yıllar hayat boyu öğrenmeye önem vermektedir. Hollanda'nın hayat boyu öğrenmeye katılımı diğer Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığı zaman oldukça yüksektir. Özellikle yüksek eğitim görenler, gençler ve finans sektöründe, sağlık sektöründe ve eğitim sektöründe çalışanlar hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılmaktadırlar. Kurumsal sektörde genellikle mesleğe yönelik faaliyetler sunulmaktadır. Çalışanların eğitim almasının en önemli nedeni işlerini daha iyi yapabilmek ya da kariyer perspektiflerini iyileştirmek içindir (CBS, 2016: 2).

Küreselleşme, robotlaştırma ve teknolojik gelişmeler çalışanlardan sürekli farklı ve daha yüksek beceriler istemektedir. İyi bir geleceğe hazır olmak için, insanların iyi eğitilmiş ve bilgilerini ve becerilerini sürekli geliştirmeye açık olmaları gerekmektedir. Hollanda'nın politikası bu yüzden son yıllarda hayat boyu öğrenmeye teşvik etmektedir (Ministerie van OCW, 2014; Onderwijsraad, 2015; akt. CBS, 2016: 2)

2014 verilerine göre Hollanda'da 1,6 milyon insan iş, hobi ya da boş zaman değerlendirme için herhangi bir eğitim ya da kursa katılmıştır. Bu 25-65 yaş arası insanların %18'ni kapsamaktadır. Böylelikle Hollanda hayat boyu öğrenme kapsamında en iyi Avrupa ülkelerinden biridir. 2003 ve 2014 arası Hollanda'da hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı %16,4'ten %17,8'e yükselmiştir (CBS, 2016: 3).

Şekil 3. Avrupa ülkelerinde 25-65 yaş arası hayat boyu öğrenme katılımı



(Eurostat; akt. CBS, 2014 verileri, 2016: 3).

Şekil 3'te 28 Avrupa ülkesi görülmektedir. Bunlar sırayla: Romanya, Bulgaristan, Hırvatistan, Yunanistan, Slovakya, Macaristan, Polonya, Litvanya, Letonya, İrlanda, Kıbrıs, Belçika, Malta, Almanya, İtalya, Çek Cumhuriyeti, Portekiz, İspanya, Avrupa Birliği ülkelerin ortalaması (28), Estonya, Slovenya, Lüksemburg, Avusturya, Birleşik Krallık, Hollanda, Fransa, Finlandiya, İsveç ve Danimarka'dır. Katılan Avrupa ülkelerinin ortalaması %11'dir, Hollanda'nın ortalaması %18'dir. Bu oran oldukça iyi düzeyde katılım olduğunu göstermektedir. Romanya, Bulgaristan, Hırvatistan, Yunanistan, Slovakya, Macaristan ve Polonya ülkelerinde katılım %5'in altındadır. Finlandiya, İsveç ve Danimarka'da katılım oranı %25'in üzerindedir ve bu ülkeler hayat boyu öğrenme faaliyetlerine en yüksek katılımı olan ülkelerdir.

Hayat boyu öğrenmede Hollandalılar ve Hollanda'da yaşayan göçmenler nispeten aynı şekilde katılmaktadırlar. Her iki gruptan %18 oranında katılım sağlanmaktadır. Eğitim ya da kursa katılım sebepleri farklıdır. Göçmenler çoğu zaman entegrasyon kurslarına katılmaktadır (CBS, 2016: 7).

Hayat boyu öğrenme faaliyetlerine en çok yüksek eğitim görenler, gençler ve finans sektöründe, sağlık sektöründe ve eğitim sektöründe çalışanlar katılmaktadır.

Bakıldığı zaman Hollanda’da hayat boyu öğrenmeye katılım seçici bir gruptan oluşmaktadır. Bu sektörlerde çoğu zaman eğitime ve kurslara katılmak mecburidir. Mesela avukat, aile hekimi, psikolog, tıbbi uzman ve fizyoterapist gibi mesleklerde eğitime ve kurslara katılmak yaygındır. Genç yaş grubu (25-35 yaş arası) genellikle uzun eğitime katılmaktadır. 35-65 yaş üstü insanlar genellikle kısa eğitimler ya da kurslara katılmaktadırlar (CBS, 2016: 12).

2.6.1. Hollanda’da Göçmenlerin Sayısı

Hollanda’da birçok ülkeden insanlar yaşamaktadır. Hollanda’nın göçmen nüfusu farklı milletlerden oluşmaktadır. Hollanda kolonilerinden; Surinam ve Endonezya’dan gelen göçmenlerden ve işçi olarak Hollanda’ya gelen Türk ve Fas işçilerden oluşmaktadır.

1 Ekim 2020 rakamlarına göre Hollanda nüfusunun %24,5’inin göçmen geçmişi vardır. Bu göçmenlerin bir kısmı yurtdışında doğmuş olup Hollanda’ya gelmiş olan ilk nesildir. Diğer bir kısım ise kendisi Hollanda’da doğmuş olup anne ya da babasından biri yurtdışından gelmiş olan ikinci nesildir. Menşe ülkeler oldukça çeşitlidir ve göçmenler uzun ya da kısa süredir Hollanda’da yaşamaktadır. Hollanda nüfusunun göçmen geçmişi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Hollanda nüfusunun göçmen geçmişi (%)

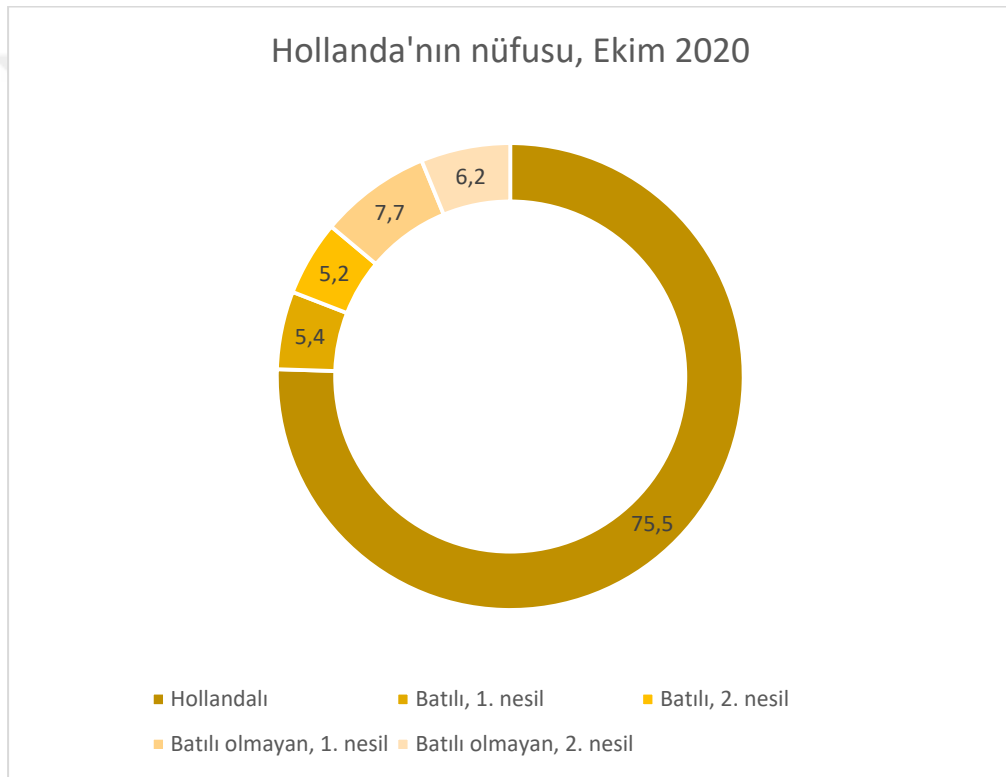
Yıl	Batılı	Batılı olmayan	Göçmen geçmişi
2000	8,6	8,9	17,5
2005	8,7	10,4	19,2
2010	9,1	11,2	20,3
2015	9,6	12,1	21,7
2020	10,5	13,7	24,2

(CBS, 2020)

Tablo 2'ye bakıldığında sayılar yıllar geçtikçe sürekli artmaktadır. Batılı olan ve olmayan göçmenlerin sayısı da birbirine yakındır.

Hollanda'da 1 Ekim 2020'de 4.283.029 kişinin göçmen geçmişi vardır, bu oran Hollanda nüfusunun %24,5'ini kapsamaktadır. %10,6'sının batılı göçmen geçmişi vardır, %13,9'unu batılı olmayan göçmen geçmişi vardır. Göçmenlerin %46,3'ü Hollanda'da doğmuş olup ikinci nesli kapsamaktadır. Şekil 4'te Hollanda'nın nüfusu verilmiştir.

Şekil 4. Hollanda'nın nüfusu, Ekim 2020.



(CBS, 2020)

Şekil 4'ün detaylı verileri tablo 3'te verilmiştir.

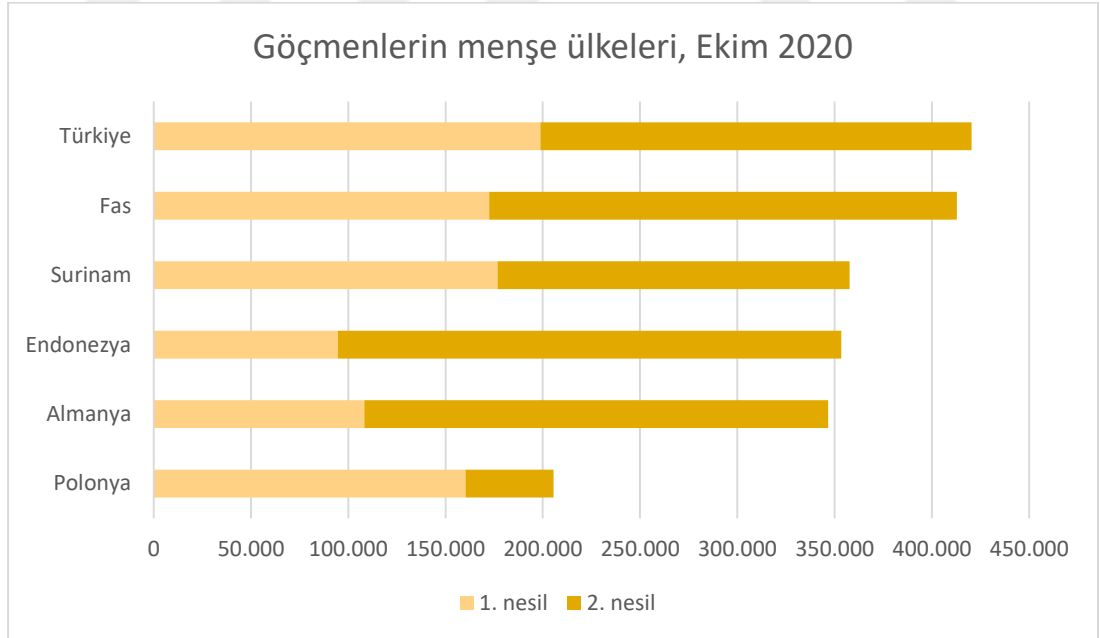
Tablo 3. Hollanda'nın nüfusu, Ekim 2020.

(Göçmen) geçmiş(i)	Sayılar	%
Hollandalı	13.178.514	75,5
Batılı, 1. Nesil	946.058	5,4
Batılı, 2. Nesil	906.604	5,2
Batılı olmayan, 1. nesil	1.352.830	7,7
Batılı olmayan, 2. nesil	1.077.537	6,2

(CBS, 2020)

Ekim 2020'den itibaren Hollanda'da ki göçmenlerin en büyük menşe ülkesi Türkiye'dir: 420.462 kişiyi kapsamaktadır. Bu kişilerden %52,7'si Hollanda'da doğmuştur, yani ikinci nesil göçmenlerdir. Türkiye'den sonra Fas, Surinam, Endonezya, Almanya ve Polonya gelmektedir. Şekil 5'te göçmenlerin menşe ülkeleri verilmiştir.

Şekil 5. Göçmenlerin menşe ülkeleri, Ekim, 2020



(CBS, 2020)

Yukarıdaki şeklin detaylı verileri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Göçmenlerin menşe ülkeleri

Menşe ülke	Birinci nesil	İkinci nesil
Türkiye	198.708	221.754
Fas	172.378	240.378
Surinam	176.727	180.993
Endonezya	94.583	258.874
Almanya	108.223	238.545
Polonya	160.337	45.157

(CBS, 2020)

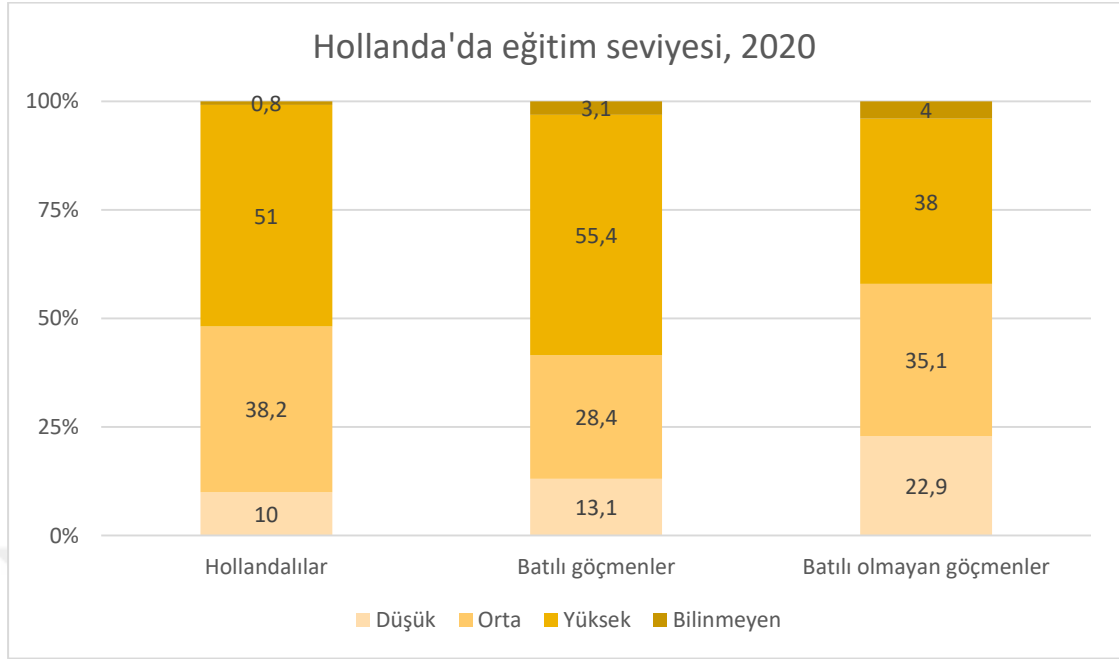
2.6.2. Hollanda’da Göçmenlerin Eğitim Durumu

Yukarıda ’da belirttiğimiz gibi Hollanda’nın nüfusunda yoğun bir şekilde göçmenler yer almaktadır. Hollanda’nın genç nüfusunun %16’sının batılı olmayan göçmen geçmişi vardır. Onlar için eğitim iyi bir gelecek için çok önemlidir. Batılı olmayan göçmenlerin %70’i Türkiye, Fas, Surinam ya da Antillerden gelmektedir. Bu göçmenlerin çoğu Hollanda’nın batı bölgesinde yaşamaktadır; Amsterdam, Rotterdam, Den Haag ve Utrecht şehirlerinde (OECD, 2010: 7, 14, 16).

Genellikle batılı olan göçmenler Hollanda’da en yüksek eğitimi almaktadır. 25-45 yaş arası 2020 verilerine göre (CBS) %55,4 yüksek öğretim mezunu ya da üniversite mezunudur. Yüksek eğitim alan batılı olmayan göçmenlerin oranı %38’dir. Yüksek eğitim mezunu batılı olmayan göçmenlerin oranı %22,9’dur.

Şekil 6’da Hollandalı, Batılı göçmenler ve Batılı olmayan göçmenlerin eğitim durumları verilmiştir.

Şekil 6. Hollanda’da eğitim seviyesi, 2020.



(CBS, 2020)

Şekil 6’ya bakıldığı zaman yüksek eğitim almış batılı olmayan göçmelerin oranı diğer gruplarla karşılaştırıldığında daha düşüktür. Şeklin detaylı verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Hollanda’da eğitim seviyesi, 2020 (%25-45 yaş aralığı).

	Düşük	Orta	Yüksek	Bilinmeyen
Hollandalı	301.000 (% 10,0)	1.151.000 (% 38,2)	1.538.000 (% 51,0)	24.000 (% 0,8)
Batılı göçmenler	63.000 (% 13,1)	137.000 (% 28,4)	267.000 (% 55,4)	15.000 (% 3,1)
Batılı olmayan göçmenler	172.000 (% 22,9)	264.000 (% 35,1)	286.000 (% 38,0)	30.000 (% 4,0)

(CBS, 2020)

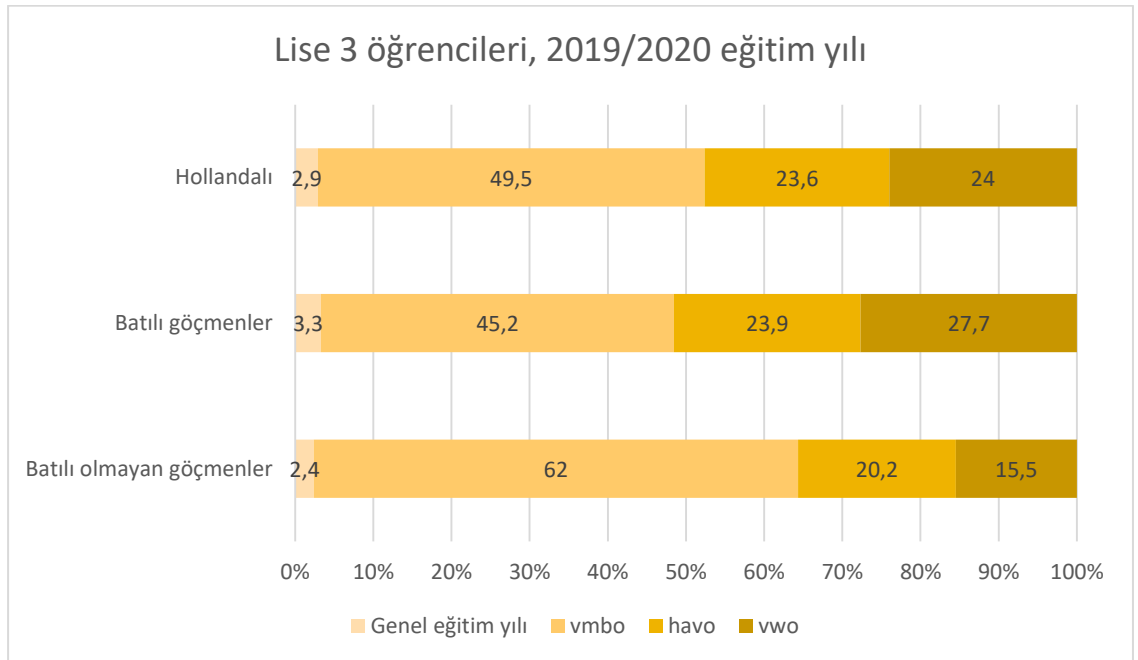
2020 (CBS) verilerine göre Hollanda’da 25-45 yaş arası batılı olmayan göçmenlerden Faslılar (%28,6) ve Türkler (%27) en düşük eğitim alan gruplardır.

Genellikle batılı olmayan göçmenlerden Hollanda Antilliler, Arubalılar en yüksek eğitim alanlardır; %40,0. Surinamlıların eğitim oranı da yüksektir: %39,9.

Lise üçüncü sınıfta genellikle öğrenciler eğitimlerinin devamı için seçim yapmış olmaktadır. 2019-2020 eğitim yılında batılı olmayan göçmenlerin %62,0'si VMBO'da eğitim almaktaydı. VMBO'nun açılımı Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs, Türkiye'deki ortaokul mesleki eğitim (meslek liseleri gibi) olarak karşılaştırılabilir. Hollandalı öğrencilerden %49,5'i VBMO'da eğitim almaktadır. Batılı olmayan öğrencilerden %45,2'si 2019-2020 yılında VMBO'da eğitim almaktaydı.

Batılı göçmen öğrencilerden %51,6'sı HAVO ya da VWO'da eğitim almaktaydı. HAVO'nun açılımı Hoger Algemeen Voorbereidend Onderwijs, Türkiye'deki yüksek genel orta eğitim (Anadolu liseleri gibi) olarak karşılaştırılabilir. VWO'nun açılımı Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs, üniversite öncesi eğitim olarak ifade edebiliriz. VWO seviye olarak da Türkiye'de ki fen liseleriyle benzerlik gösterir. Hollandalı öğrencilerden %47,6'si HAVO ya da VWO'da eğitim almaktaydı. Batılı olmayan göçmenler ise %35,6'sı HAVO ya da VWO'da eğitim almaktaydı.

Şekil 7. Hollanda'da lise 3 öğrencileri,2019/2020 eğitim yılı.



(CBS, 2020)

Şekil 7’de görüldüğü gibi batılı olmayan göçmenlerde daha fazla öğrenci VMBO’ye (orta meslek eğitim) gitmektedir. HAVO’ya (yüksek genel orta eğitim) gidenlerin sayısı, özellikle VWO’ya (üniversite öncesi eğitim) gidenlerin sayısı, diğer gruplardan daha düşüktür. Şeklin detaylı verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

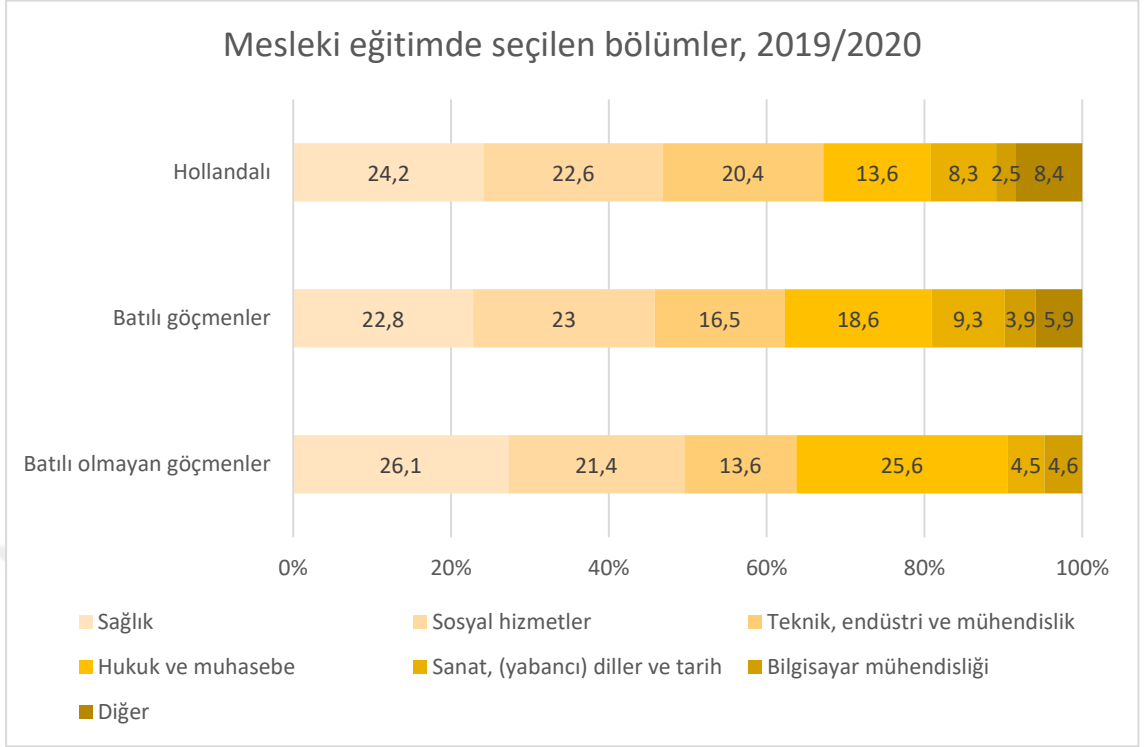
Tablo 6. Lise 3 öğrencileri, 2019/2020 (%25-45 yaş aralığı)

	Genel	VMBO	HAVO	VWO
	eğitim yılı			
Hollandalı	4253 (%2,9)	71.814 (%49,5)	34.213 (%23,6)	34.816 (%24,0)
Batılı göçmenler	461 (%3,3)	6406 (%45,2)	3388 (%23,9)	3921 (%27,7)
Batılı olmayan göçmenler	823 (%2,4)	21.205 (%62,0)	6899 (%20,2)	5294 (%15,5)

(CBS, 2020)

Hollandalı öğrencilerin MBO’da (Middelbaar Broepsonderwijs, mesleki öğretim) 2019/2020 eğitim yılında en çok seçtiği bölümler sağlık sektörü (%24,2), sosyal hizmetler (%22,6) ve teknik, endüstri ve mühendislik (%20,4). Batılı göçmen öğrenciler mesleki öğretimde en çok sosyal hizmetler (%23,0), sağlık sektörü (%22,8) ya da hukuk, muhasebe ve ticaret (%18,6) seçmektedir. Batılı olmayan göçmen öğrencilerin mesleki öğretimde seçtiği bölümler sağlık sektörü (%26,1), hukuk, muhasebe ve ticaret (%25,6) ve sosyal hizmetler (%21,4)’dir.

Şekil 8. Mesleki eğitimde seçilen bölümler, 2019/2020



(CBS, 2020)

Şekil 8’de görüldüğü gibi gruplar arasında seçilen mesleki bölümler birbirine oldukça yakındır. Şeklin detaylı verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki eğitimde seçilen bölümler, 2019/2020

	Sağlık	Sosyal hizmetler	Teknik, endüstri ve mühendislik	Hukuk ve muhasebe	Sanat, (yabancı) diller ve tarih	Bilgisayar mühendisliği	Diğer
Hollandalı	88.676 (%24,2)	82.846 (%22,6)	74.758 (%20,4)	49.675 (%13,6)	30.330 (%8,3)	9078 (%2,5)	(%8,4)
Batılı göçmenler	6782 (%22,8)	6863 (%23,0)	4926 (%16,5)	5552 (%18,6)	2772 (%9,3)	1149 (%3,9)	1746 (%5,9)
Batılı olmayan göçmenler	30.448 (%26,1)	24.958 (%21,4)	15.866 (%13,6)	29.863 (%25,6)	5272 (%4,5)	5344 (%4,6)	4855 (%4,2)

(CBS, 2020)

2.7. Hollanda'nın Eğitim Sistemi

Her ülkenin kendine göre bir eğitim sistemi vardır. Bu bölümde Hollanda'nın eğitim sistemi açıklanmıştır.

Hollanda eğitim sisteminin sorumluluğu, ulusal mevzuata uyması gereken Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'na aittir. Eğitim sistemiyle ilgili birkaç yasa bulunmaktadır, bu yasalar aşağıda verilmiştir:

- İlköğretim Yasası
- Orta Öğretim Yasası
- Eğitim ve Mesleki Eğitim Yasası
- Yüksek Öğrenim ve Bilimsel Araştırma Yasası
- Öğrenci Finansmanı Yasası (Rijksoverheid)

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı eğitimin finansmanından büyük ölçüde sorumludur. Genel eğitim politikasını tanımlar ve eğitimin kabul şartlarını, yapısını ve

hedeflerini tanımlar. Eğitimin her seviyesinde (ilk, orta ve yüksek öğrenim) daha az kural belirlenmesi esas alınmıştır. Devlet politikasının uygulanmasında kurumların sorumluluk alması sağlanmıştır.

Hollanda Eğitim Sistemi üç eğitim düzeyini kapsamaktadır, bunlar:

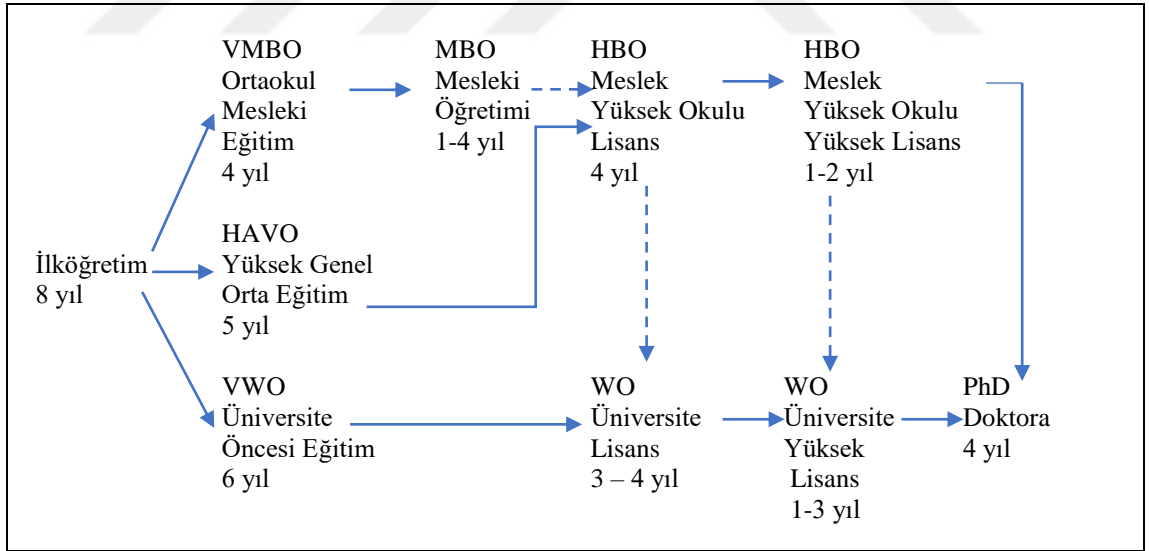
- İlköğretim
- Ortaöğretim
- Yüksek Öğretimdir

Yüksek öğretimde ikili bir sistem bulunuyor, bunlar da şu şekilde ayrılıyor:

- Bilimsel Öğretim (Üniversite)
- Meslek Yüksek Okulu (Stichting nob)

Aşağıdaki şekilde Hollanda eğitim sistemin yapısı verilmiştir. Daha sonra bütün eğitim kademeleri açıklanmıştır.

Şekil 9. Hollanda Eğitim Sistemin Yapısı



(Onderwijs in Cijfers)

2.7.1. İlköğretim

Hollandalı öğrencilerin okul zorunluğu 5-16 yaş arasındır. Okul zorunluğu 5 yaşında olmasını rağmen öğrencilerin %99'u 4 yaşında iken okula başlıyor. Okullarda konuşulan dil Hollandacadır, fakat İngilizce bütün eğitim düzeylerinde çok yaygındır.

Hollanda'da 2019 verilerine göre toplam 6706 ilkokulu vardır. Hollanda'da ilköğretim 4-12 yaşlardaki çocuklar içindir. İlköğretim 8 yıl sürmektedir ve 'groep' (grup) olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciler grup 1'den grup 8'e kadar ilköğretimde eğitim almaktadır. Grup 1 ve 2 anasınıfıdır ve öğrenciler okula başladıklarında iki yıl anasınıfında eğitim almaktadırlar. Grup 3'te (1. sınıf) okuma-yazma aşamasına geçilmektedir (Onderwijs in Cijfers, 2019).

İlköğretim için iki tür eğitim bulunmaktadır: kamu ve özel okullar. Kamu okulları herhangi bir ideolojiye bağlı olmayan ve tüm çocuklara açık olan okullardır. Özel okullar ise genellikle dinsel inanış veya pedagojik-didaktik ilkeler üzerine yapılandırılmış okullardır. Mesela Katolik, Protestan ya da Montessori ilkokulu. Bunun dışında birçok ilkokul erken İngilizce eğitimi vermektedir. İlkokul 8. sınıfta öğrenciler bireysel sonuçlar doğrultusunda ortaöğretimin bir bölümüne kayıt olurlar. Çoğu okul 'CITO' adlı bir sınav uyguluyor, ama aynı zamanda okulun tavsiyesi ve velinin isteği de dikkate alınmaktadır (CITO).

2.7.2. Ortaöğretim

İlköğretimin son yılında, grup 8'de, yukarıda da belirttiğimiz gibi CITO sınavı (yeni ismiyle Centrale Eindtoets: Merkezi Son Sınavı) uygulanmaktadır. Bu sınav, öğretmenler ve uzmanlar tarafından hazırlanmakta olup, öğrenciler için güvenilir bir ölçek durumundadır. Dengeli soru dağılımıyla gelecekteki okul başarısının iyi bir belirleyicisidir (CITO). Sınavın dışında okulun, öğretmenin tavsiyesi ve velinin isteği de dikkate alınmaktadır. Bazı okullar öğrenciyi kayıt etmeden önce kendilerinin hazırladıkları sınavı uygulamaktadır. Sınavın sonucuna göre öğrencinin eğitime başlayıp başlamayacağı kesinleştirilir (Rijksoverheid).

Ortaöğretim için iki temel yön vardır:

- Ortaokul Mesleki Eğitim (VMBO-BB/KB/GL/TL)
- Genel Orta Eğitim (HAVO/VWO).

Ortaöğretim 12-16,17 ya da 18 yaşındaki öğrenciler içindir. Ortaokul Mesleki Eğitim (VMBO) 4 yıl sürmektedir. Genel Orta eğitim (HAVO/VWO) ikiye ayrılmaktadır: Yüksek Genel Orta Eğitim (HAVO) 5 yıl sürmektedir ve Üniversite öncesi Eğitim (VWO) 6 yıl sürmektedir.

Öğrenciler ortaöğretime bitirmek için son sınıfta sınava girmektedir. Okulda yapılan bütün sınavların ortalaması %50 olarak geçmektedir ve ulusal yapılan sınav da %50 olarak geçmektedir. Ulusal sınav (eindexamen) Hollanda genelinde yapılan bir sınavdır ve her dersin sınavı ayrıdır.

Ortaokul Mesleki Eğitim (VMBO) diploması olanlar MBO'ya başlayabilirler. Mesleki Öğretimi (MBO) dört seviyeden oluşuyor

- Seviye 1, 1 yıl eğitim süresi
- Seviye 2, 2 yıl eğitim süresi
- Seviye 3, 3 yıl eğitim süresi
- Seviye 4, 4 yıl eğitim süresi

Seviye 4'ü bitirenler Yüksek Meslek Okuluna (HBO) başlayabilmektedirler. Bütün seviyelerde uygulama çok önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimin %20-%60 arası uygulama olarak geçmektedir. Mesleki Öğretimin örnek meslekleri şunlardır: kuaför, oto tamircisi, fırıncı, dişçi yardımcısı (asistanı) (Nuffic).

2.7.3. Yükseköğretim

Hollanda'da Yükseköğretim ikiye ayrılmaktadır:

- Hoger Beroepsonderwijs (HBO): Meslek Yüksek Okulu
- Wetenschappelijk Onderwijs (WO): Bilimsel Eğitim (Üniversite)

Hollanda'da 36 tane Yüksek Meslek Okulu bulunmaktadır. Öğrenciler eğitimin ilk yılı için belirli kredi almaları gerekiyor (ECTS). Genellikle 45 kredi bölümün devamı için yeterlidir. Öğrenci bu krediyi alamazsa otomatik olarak kaydı silinmektedir. Öğrencinin kaydı silindikten sonra birkaç yıl o bölüme tekrar başlayamamaktadır. Yüksek Meslek Okulların bölümleri dört yıllık programlardan oluşmaktadır.

Öğrenciler dört yıllık eğitimden sonra master yapabilmektedir. Master genellikle bir yıl sürüyor ve öğrenci belirli bir meslek için uzmanlaşmaktadır. Master tezli ve uygulamalı bir araştırmadır. Örnek meslekler: hemşire, öğretmen, inşaat mühendisi, diyetisyen.

Hollanda'da 14 tane üniversite bulunmaktadır. Bilimsel eğitimim amacı: Bilimsel bilginin uygulanmasıdır. Üniversiteye başlayabilmek için aranan şartlar: vwo-diploması ya da hbo propedeuse (ilk yıldaki alınan 60 kredi) Üniversite eğitimi 3 bölümden oluşuyor:

- Bachelor, 3 yıl
- Master, bölüme göre 1, 2 ya da 3 yıl
- Araştırma (doktora) 4 yıl

Üniversiteler farklı fakültelerden oluşmaktadır, bundan bazıları: hukuk fakültesi, tıp fakültesi ve psikoloji fakültesidir.

2.7.4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Hollanda'da öğretmenlik bölümleri Meslek Yüksek Okullarında yer almaktadır (HBO). Birçok farklı öğretmenlik bölümleri vardır, bunlardan bazıları: Hollandaca Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği ve birçok bölüm daha bulunmaktadır.

Hollanda'da sınıf öğretmenliği bölümü toplam 27 Mesleki Yüksek Okullarında bulunmaktadır (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Bu oldukça yüksek bir sayı, örneğin matematik öğretmenliği sadece beş Yükseköğretimde bulunmaktadır. Öğrenci sınıf öğretmenliğe başlayabilmek için VWO diplomasının olması gerekmektedir. Yeni kanunlara göre HAVO ya da MBO 4 diploması ile bölüme başlamadan ulusal sınavlara (coğrafya, tarih ve fen bilgileri) girmek gerekmektedir (Hogeschool Utrecht).

Eğitimin çalışma yükü kredi (EC) European Credit Transfer System (ECTS) olarak belirlenmiştir. Her dersin kredi önceden belirlenmektedir. Bir kredi ortalama

28 saat çalışma ile eşdeğer. Her yıl 60 kredi verilmektedir, toplam dört yılda 240 kredi olmaktadır (Hogeschool Rotterdam).

Son yıllarda sınıf öğretmenliği bölümü için öğrencilerin bilgi düzeylerini artırmak için önemler alındı. Hollanda dili ve matematik dersler için ulusal sınavlar uygulandı. Öğrencilerin bu sınavları geçebilmek için üç hak tanındı ve bir yıl süre verdi, öğrenci sınavı geçmediği zaman sınıf öğretmenliği bölümünden ayrılmak durumundadır. 2016-2017 yılında Hollanda dili ile ilgili yapılan ulusal sınav iptal edildi, fakat bölümler kendi sınavları yapabilmektedir. Daha sonra bütün dersler için ulusal sınavlar uygulanmıştır. 1 Eylül 2015'ten itibaren öğrenciler sınıf öğretmenliği bölümüne başlamadan önce coğrafya, tarih ve fen bilgileri için ulusal sınava girmektedir. Öğrenci yeterli bilgiye sahip değilse, sınavları geçemezse bölüme alınmamaktadır (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenciler her eğitim yılı farklı dersler almaktadırlar. Bunlardan bazıları: Hollanda dili, matematik, bilgisayar/teknoloji dersi, coğrafya, tarih, fen, dinler eğitimi, beden eğitimi, drama, müzik ve görsel sanatlar dersleridir. Daha sonra gelişim psikolojisi ve pedagoji gibi derslerde verilmektedir (Hogeschool Utrecht).

Meslek Yüksek Okullardaki bütün öğretmenlik bölümlerinde uygulama çok önemli bir yer alıyor, staj günleri genellikle bu şekildedir:

- 1. ve 2. sınıf: haftada bir gün
- 3. sınıf: haftada iki gün
- 4. sınıf: haftada üç gün

Uygulamalarda staj okulundaki sınıf öğretmeni ve Meslek Yüksek Okuldaki üniversitedeki bölüm hocası öğrenciyi değerlendirmektedir. Değerlendirme için ciddi formatlar ve kurallar kullanılmaktadır.

2008'den itibaren bazı Yükseköğretim kurumlarında sınıf öğretmenliği bölümler için “akademik sınıf öğretmenliği bölümü” başlatılmıştır. Öğrenci hem sınıf öğretmenliği bölümünü okuyor hem üniversitede eğitim bilimlerini ya da pedagoji okuyor. Öğrenci dört yıl sonra mezun olunca iki diploma almaktadır. Burada

ki amaç: daha kaliteli, daha akademik öğretmenler yetiştirmektir (Inspectie van Onderwijs, 2017).

2.7.5. Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Sınıf öğretmenliği programı Türkiye’de 83 üniversitede bulunmaktadır. Türk öğrenciler, sınıf öğretmenliği ana bilim dalına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) yaptığı Yüksek Öğretime Giriş (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonucuna göre kabul edilmektedirler. ÖSYM tarafından düzenlenen LYS (Lisansüstü Yerleştirme Sınavı) sınavında başarılı olanların TM-2 puan türündeki tercih sıralamasına göre yerleştirilmesi yapılır. Yabancı uyruklu öğrenciler ise, programa üniversiteye yaptıkları direkt başvuruların değerlendirilmesi sonucunda kabul edilir (OHU, 2020).

Sınıf öğretmenliği programının amacı, ilköğretimde eğitim gören (7-11 yaşlarındaki) öğrencilere temel matematik bilgilerini, Türkçeyi doğru kullanabilme becerisini verebilecek, okuma ve yazmayı, günlük yaşam becerilerini nasıl kullanması gerektiğini kavrayabilecek, bir üst öğretime hazırlayacak öğretmenleri yetiştirmektir (OHU, 2020).

Temel Matematik, Türk Dili, Genel Biyoloji, Yabancı Dil, Genel Kimya, Eğitim Psikolojisi, Müzik, Beden Eğitimi, Felsefe, Sosyoloji, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Çocuk edebiyatı, Okuma-Yazma Öğretimi sınıf öğretmenliği bölümünde okutulan derslerden sadece birkaç tanesidir. Görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümünde okutulan dersler oldukça çeşitlidir. Genel olarak dersler üçe ayrılmaktadır: Genel kültür dersleri, alan eğitimi dersleri ve öğretmenlik meslek dersleri. Birçok üniversitede öğretim programlarında dersler; zorunlu dersler ve seçmeli derslerden oluşmaktadır (OHU, 2020).

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, öğretim üyeleri ve öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullardaki derslerin öğretmenleri tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedirler. Öğrencilerin derslerdeki başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi yazılı sınavlar, ödevler, portfolyo değerlendirmeleri, öğretme performansının gözlenmesi vb. yollarla olmaktadır. Fakültelere göre farklı olmakla

birlikte öğrenciler, her dersten en az bir ara sınavı ve final sınavına girmek zorundadırlar. Mezun olabilmek için, öngörülen toplam kredinin elde edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olunması gerekir. Ayrıca bir bitirme sınavı yoktur. Diplomalarda, öğrencilerin mezun oldukları alanlar (örneğin; sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği vb.) belirtilir.

2.8. İlgili Literatür

Bu bölümde konuyla ilgili sırasıyla yurt içinde ve yurt dışında çalışılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. İlk olarak yurt içinde çalışılan ilgili çalışmalar, daha sonra yurt dışında çalışılan ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bekçi 2021 yılında gerçekleştiren yüksek lisans araştırmasında Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında eğitim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin birkaç değişken açısından incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde demografik (yaş, meslekte çalışma süresi, mezun olunan üniversite, mezun olunan üniversite ili, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi) özelliklere göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak cinsiyet ve hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İngilizce öğrencilerinin ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik deneyimi okul türü, öğretmenlik deneyimi süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Yıldız Durak ve Tekin (2020) araştırmaları Bartın ilinde görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma farklı branşlarda çalışan 98 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, günlük

internet kullanım düzeyi, branş, mesleki kıdem, haftalık ders yükü, bilişim teknolojileri (BT) alanında alınan hizmet-içi eğitimlere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark göstermediği, öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeyine göre hayat boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

2020 yılında ‘Hayat Boyu Öğrenme ∞ Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler’ adlı kitabın ilk baskısı çıkmıştır. Kitap 15 bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm Türkiye’nin farklı üniversitelerinde hayat boyu öğrenme alanında çalışmalar yapan hocalar tarafından yazılmıştır. Çalışmanın editörlüğünü Hüseyin Kaygın, İhsan Çağatay Ulus ve Barış Çukurbaşı yapmıştır.

Urhan, Avrupa Birliği uzmanı olarak 2020’de ‘‘Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması’’ adlı raporunu yayınladı. Detaylı çalışmada hayat boyu öğrenme kavramı ve kapsamı ayrıntılı bir şekilde incelememiştir. Hayat boyu öğrenmenin tarih gelişimin üzerinde durulmuştur. Ayrıca hayat boyu öğrenmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Son olarak Avrupa Birliği ve Türkiye’nin verilerini karşılaştırarak verilmiştir ve yorumlanmıştır. Türkiye’nin geleceği için hayat boyu öğrenme yöntemlerine yönelik tavsiyeler verilmiştir.

2020’de Yıldırım tarafından ‘‘Kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)’’ adlı yüksek lisans tezi yayınlandı. Araştırmaya 191 kadrosuz usta öğretici katılmıştır. Verilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği kullanılarak toplandığı çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Analizler sonucunda, kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek derecede, hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek derecede ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ilişkisi anlamlı ve orta derecede bulunmuştur.

Assadzadeh (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasında Türk ve İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya Türkiye’de Ankara’nın Çankaya ve Altındağ ilçelerinde görev yapan 125 sınıf Öğretmeni ve İran Tebriz ili

merkez ilçelerinden 3. bölge ve 4. bölgeden 129 sınıf öğretmeni katılmıştır. Nitel veriler için her bölgeden 10 öğretmen seçilerek toplam 40 öğretmen katılmıştır. Her iki ülkedeki öğretmenlerin genel anlamda yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından olumlu yönde bir eğilime sahip oldukları tespit edilmiştir. İranlı öğretmenlerin motivasyon eğilimleri, Türk öğretmenlere göre daha fazladır. Yapılan araştırmanın ikinci bölümünde analizlerin verdiği sonuçlara göre, Türkiye ve İran öğretmenleri eşit miktarda ders kitabı, çalışma yaprağı ve yardımcı ders kitaplarından faydalanmaktadır.

Bahadır (2019) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yaşamın anlamı düzeyleri arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Abbak 2018 yılında yaptığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ortalamasının üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışkan-Toyoğlu tarafından 2016 yılında çalışmasını yayınlanmış. Tezinde hayat boyu öğrenme kültürü (HBÖK) kavramı temel olarak almıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin HBÖK algılarını ve görüşlerini incelemektir. Doğan ve Çalışkan-Toyoğlu tarafından geliştirilen, "Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve toplam 479 öğretmene uygulanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin gerek HBÖK ölçeğine vermiş oldukları cevaplar konusunda gerekse ortaya çıkan kategoriler ve temalar bağlamında HBÖK hakkında olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ayçiçek (2016) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinden değerlendirmiştir. Araştırmanın verileri 'Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği' ve 'Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği' kullanarak

toplannmıştır. Araştırmada yedi farklı üniversitede görev yapan 276 öğretim elemanı katılmıştır. Sonuç olarak öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının seviye olarak yüksek olduğu gözlenmiştir. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği alt boyutları ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutlarına bakıldığı zaman birbirleriyle belirli seviyede ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Ayaz (2016) yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birkaç değişken açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma 1542 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarını incelediğimizde; öğretmenler kendilerini geliştirmek konusunda istekli oldukları görülmektedir. Motivasyon ve sebat alt boyutunda öğretmenlerin bu konuyu önemli buldukları görülmektedir. Bununla birlikte branşlarının ve mezuniyet durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine tesir ettiği görülmüştür.

Ayçiçek ve Yanpar-Yelken (2016) tarafından yazılan makalede eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları incelenmiştir. Çalışmaya yedi farklı bölgeden 276 öğretim elemanı katılmıştır. Sonuç olarak öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 286 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrencilerin ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yanpar-Yelken ve Yavuz-Konokman (2014) tarafından hazırlanan çalışmada öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin kazanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlik kazanımlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik kazanımlarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma seviyesine göre farklılıklar tespit edilmiştir (Ayçiçek, 2016: 48).

Şahin ve Arcagök (2014) araştırmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamış ve araştırma kapsamında 206 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” tercih edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği, branş değişkenine göre ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden bilgiyi elde etme alt boyutunda daha iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutunda da mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Aslandağ-Soylu 2013’te hayat çapında öğrenme alışkanlıkları (life-wide learning habits) konulu doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından “Hayat Çapında Öğrenme Ölçeği” hazırlanmış ve eğitim fakültelerindeki öğrencilere ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Sonuç olarak Mersin Üniversitesinde bulunan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları düzeyi yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy tarafından ele alınan makale 2013’te yayınlanmıştır. Makalede hayat boyu öğrenmenin kavramı açıklanmıştır. Makalede, hayat boyu öğrenme kavramını genel olarak terimsel boyutlara taşımayı hedeflemektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı olgu dünyasında etkili olarak kullanmasını uygun görülmüştür. Ayrıca makelede Avrupa Birliğinin hayat boyu öğrenme kavrama olan ilgisini açıklamıştır.

Diker-Çoşkun ve Demirel’in 2012 yılında makaleleri yayınlanmıştır. Makalede üniversitede okuyan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırılmıştır. Araştırmanın amacı 1545 üniversite öğrencisinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen çeşitli değişkenleri açısından farklılık

gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerin aldıkları ortalama puanların ölçek orta puanından düşük olduğu belirlenmiş, bu durum üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Diker-Coşkun 2009 yılında “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli doktorasını hazırlamıştır. Araştırmada Marmara Üniversitesi ve Yeditepe üniversitesi öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmiştir. Ayrıca birçok değişken açısından da incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük olduğu saptanmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kay ve Kummerfeld (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yeni bir model sunulmuştur. Model: “Personal User Model for Life-long, Life-wide Learners (PUMLS)” olarak adlandırılmıştır. Türkçesi: “Kişisel Hayat Boyu Öğrenme, Hayat Çapında Öğrenme Modeli” olarak adlandırılabilir.

Dunlap ve Lowenthal (baskıda) tarafından yazılan “Learning, unlearning, and relearning: using web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills.” adlı kitapta hayat boyu öğrenme için alt yapılar oluşturulmuştur. Kitapta eğitimcilerin öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için Web 2.0 teknolojilerini nasıl kullanılabileceği açıklanmaktadır.

2016’da Aslandağ-Soylu, Yanpar-Yelken ve Külekci “Evaluating lifewide learning habits of academicians for sustainable development” başlıklı makaleyi yayınlamıştır. Makalede eğitim fakültelerinde çalışan 211 öğretim elemanının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları incelenmiştir. Verilerin toplanmasında, analizlerinde ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2014’te Aslandağ-Soylu ve Yanpar-Yelkenin: “An emerging trend in today’s world for future societies: Life-Wide Learning – a scale development and application

study for undergraduates in faculties of education” adlı yayınlarında bir ölçme aracı geliştirilmiş ve test edilmiştir.

Aslandağ-Soylu ve Yanpar-Yelken 2014 yılında “Yüksek öğrenimin yeni ve etkin olgusu: hayat çapında öğrenme” adlı İngilizce makalede yüksek öğretimde hayat çapında öğrenme kavramı ele alınmıştır.

van der Veen, R., Amsing, M., & van Dellen, T. (2012) tarafından yazılan raporda Hollanda’da hayat boyu öğrenmenin nasıl şekillendiği anlatılmaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan gelişmelerden bahsedilmektedir, özellikle yetişkinlerin eğitime değinilmektedir. Ayrıca Amerika Birleşik Devletlerinin hayat boyu öğrenme programları açıklanmıştır. Sonuç olarak Hollandalıların katılımı Amerikalı yetişkinlere göre düşüktür, raporda bu durumla ilgili öneriler sunulmaktadır.

Hollanda eğitim konseyi (Onderwijsraad, 2012) tarafından hazırlanan raporda hayat boyu öğrenmenin gelişip gelişmediği üzerinde durulmuştur. Rapora göre, özellikle son yıllarda yönetim birçok tavsiyeyi dikkate almıştır ve çabaların çoğu etkili olmuştur. Hollanda’da hayat boyu öğrenme kağıt üzerinde olduğu gibi uygulamada da yer bulmuştur. Devlet tarafından hayat boyu öğrenme birçok yönden teşvik edilmiştir.

Dellen ve van der Veen 2012 yılında Hollanda’nın hayat boyu öğrenme sorunlarını belirlemiştir. Jarvis (2005) ve Avrupa Komisyonu (2000) hayat boyu öğrenme kavramını farklı olarak açıklamıştır. Bu farklılığın Hollanda için olumlu olmadığını savunmaktadırlar. Hayat boyu öğrenmenin, insanların kendilerini geliştirmeyi ve Hollanda’nın açık toplumuna katılmayı isteyenler ve katılanlar için olduğu sonuncuna varılmıştır.

Jackson, Betts ve Willis 2011 yılında çalışmaları yayınlanmıştır. Çalışmada 2009 yılında Surrey Üniversitesinde (İngiltere) öğrencilerin hayat çapında öğrenme adımlarını değerlendirmek, yükseltmek ve destek olmak amacıyla yapılan araştırma ve gelişim süresinden bahsedilmiştir. Çalışmada ayrıntısıyla kazanılan ödülün boyutu, eğitim etkinlikleri ve öğrenme paylaşılanlarından anlatılmaktadır (Aslandağ-Soylu: 2013: 65).

T. van Dellen (2011a) tarafından hazırlanan raporda hayat boyu öğrenme oldukça detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Micro, meso ve makro düzeyleri açıklanmıştır. Raporda özellikle hayat boyu öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Raporu özetlersek hayat boyu öğrenmeye yapılan müdahalelerinin ‘sadece’ öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini tespit etmiştir.

Mayhew v.d. 2007 yılında makalelerini yayınlanmıştır. Çalışmada 405 üniversite öğrenciyi kapsamıştır. Çalışmada eğitim programlarında ve eğitim uygulamalarında hayat boyu öğrenme algılarını ne şekilde ve nasıl işlediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. (Aslandağ-Soylu: 2013: 62).

Crow (2006) “Hayat boyu öğrenciyi ne motive eder?” isimli makalede öğrenci motivasyonunun anlaşılmasına yönelik okul kütüphanesi yönelik araştırmalarının katkıları ve diğer çalışma alanları için öneriler yer almaktadır.

2005’te Dunlap tarafından gerçekleştirilen çalışmada probleme dayalı öğrenmede bir proje sırasında öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerinde oluşan değişiklikler araştırılmıştır. Araştırmaya 28 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak probleme dayalı öğrenimin öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerinin olumlu etkilediği görülmüştür.

Dunlap ve Grabinger (2003) “Öğrencileri hayat boyu öğrenmeye hazırlamak: öğretim özelliklerinin ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi” isimli çalışmada üç farklı öğretim modelinin hayat boyu öğrenme eğilimini nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Araştırılan modeller: probleme dayalı öğrenim (problem-based learning), kasıtlı öğrenme ortamları (intentional leaning environments) ve bilişsel çıraklık (cognitieve apprenticeship) modellerinin öğretim özelliklerini nasıl kullandığı araştırılmıştır.

2000 yılında Knapper ve Cropley tarafından “Lifelong Learning in Higher Education” adlı kitap yayınlanmıştır. Bu kitabın üçüncü baskısıdır, ilk baskı 1985 yılında, ikinci baskı 1991 yılında yapılmıştır. Kitapta üniversitelerin öğrencilerini hayat boyu öğrenmeye nasıl hazırlayabilecekleri incelenmektedir. Eğitimcilerin teori

ve pratiğinin dengelenmesi, üretim çabalarının altında yatan hedeflerini daha derinden yansıtmak için eğitimcilerin teşvik edilmesi, öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edici somut fikirler sunulması amaçlanmıştır.

Cotton (1998) tarafından hayat boyu öğrenme ile ilgili 40 sayfalık bir kitapçık hazırlanmıştır. Kitapçıkta ğrencilerinin neden hayat boyu öğrenenler olmaları gerektiğini, gerekli tutum ve becerilerin türlerini ve gençleri hayat boyu öğrenenler olmaya en iyi şekilde hazırlayan okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadar olan eğitim uygulamalarının türlerini incelemektedir. Okul ağındaki çocuklar, rekabet yerine öğrenmeye odaklandığında, görevler açık ve kişisel olarak ilgili olduğunda, zorlandıklarında ve başarılı olmaları beklendiğinde en iyi performansı gösterirler. Hayat boyu öğrenmeyle ilişkili beceriler arasında iletişim becerileri, kendi kendine öğrenme becerileri, araştırma ve kütüphane becerileri, çalışma becerileri ve öğrenme stratejileri, st düzey düşünme becerileri ve öğrenme stili farkındalığı yer almaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Türkiye ve Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel – korelasyonel bir araştırmadır.

Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılır. Korelasyonel araştırmalar, bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışır. Bu yaklaşım, istenen verinin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında, araştırmacının herhangi bir şekilde yönlendirme ya da müdahale yapmamasını gerektirir. Kişi, doğal olarak ortaya çıkan olgular arasında var olabilecek ilişkileri bulmak ve tanımlamak için, hiçbir şekilde bu olguları değiştirmeye çalışmadan, araştırmayı yürütür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, vd. 2014: 15).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 yılında Türkiye’de; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde ve Hollanda’da Zwolle şehrinde bulunan Hogeschool Windesheim Yüksekokulu sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada “Basit Seçkisiz Örneklem” kullanılmıştır. Her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı vererek, seçilen birimlerin örneklem alındığı yöntemdir. Bu örneklem yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bireyin

seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, vd. 2014: 85).

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 8’te yer almaktadır.

Tablo 8. Türk ve Hollandalı Öğrencilerin Katılımcı Özellikleri

Ülke	Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkiye	Cinsiyet	Kadın	169	78
		Erkek	49	22
	Sınıf düzeyi	1. sınıf	52	24
		2. sınıf	46	21
		3. sınıf	54	25
		4. sınıf	66	30
Toplam		218	100	
Hollanda	Cinsiyet	Kadın	88	85
		Erkek	16	15
	Sınıf düzeyi	1. sınıf	32	31
		2. sınıf	25	24
		3. sınıf	23	22
		4. sınıf	24	23
Toplam		104	100	

Araştırmaya katılan Türk öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin 169’u kadın (%78), 49’u (%22) da erkektir. Sınıf düzeyine bakıldığında öğrencilerin 52’si (%24) 1. sınıf, 46’sı (%21) 2. sınıf, 54’ü (%25) 3. sınıf ve 66’sı (%30) 4. sınıftır.

Araştırmaya katılan Hollandalı öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin 88’i kadın (%85), 16’sı (%15) da erkektir. Sınıf düzeyine bakıldığında öğrencilerin 32’si (%31) 1. sınıf, 25’i (%24) 2. sınıf, 23’ü (%22) 3. sınıf ve 24’ü (%23) 4. sınıftır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada Yelken ve Konokman (2014) tarafından geliştirilen “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını cinsiyet, medeni durum, akademik ünvan ve bölüm değişkenlerine göre tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir (Ayçiçek, 2016: 64-65).

Ölçekler, ölçmeye konu olan özelliklerin sınıflanması, sıralanması ya da miktar ve derecelerinin belirlenmesi için uyulması gereken kural ve kısıtlamaları belirleyen ölçme araçlarıdır (Karasar, 2015: 176).

“Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, doğum yeri, yaşadığı şehir maddelerini içeren demografik özellikler bulunmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterlikleriyle ilgili veri toplamaya ilişkin maddeler bulunmaktadır (Ayçiçek, 2016: 64-65). İkinci bölümdeki maddeler hayat boyu öğrenme yeterliklerini sekiz farklı alt boyut altında toplanmıştır. Birinci alt boyut “anadilde iletişim”, ikinci alt boyut “yabancı dilde iletişim”, üçüncü alt boyut “matematikselsel düşünme ve problem çözme”, dördüncü alt boyut “dijital yeterlik”, beşinci alt boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterliği”, altıncı alt boyut “sanatsal bilinç ve ifade yeterliği”, yedinci alt boyut “kültürel bilinç”, sekizinci ve son alt boyut ise “vatandaş olma bilinci ve girişimcilik” özelliklerini açıklamaktadır (Ayçiçek, 2016: 64-65). Ölçek beşli likert şeklinde oluşturulmuştur. Maddelerle ilgili yanıtlar “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Hiç Katılmıyorum (1)” olarak belirlenmiştir.

Yanpar-Yelken ve Yavuz-Konokman (2014: 271) tarafından Cronbach güvenilirlik katsayısı .929 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach güvenilirlik katsayısı .928 olarak belirlenmiştir. Tablo 9’da Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğine ait maddeler ile birlikte alt boyutlarıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğin Alt Boyutları, Maddeler ile Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Alt boyutlar	Maddeler	Cronbach Alfa Değeri
Hayat Boyu Öğrenme yeterlik Algısı	Ana dilde iletişim	1, 2, 3	.78
	Yabancı dilde iletişim	4, 5, 6, 7, 8, 9	.96
	Matematiksel düşünme ve problem çözme	10, 11, 12, 13, 14, 15	.86
	Dijital yeterlik	16, 17, 18, 19, 20	.84
	Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	21, 22, 23, 24, 25	.80
	Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	26, 31, 32	.75
	Kültürel bilinç	27, 28, 29, 30	.82
	Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	33, 34, 35, 36, 37, 38 39	.87
	Tüm Ölçek	1-39	0.928

Tablo 9’da görüldüğü ölçeğin tamamı için güvenirlilik katsayısı 0.928, anadilde iletişim alt boyutu için .78, yabancı dilde iletişim alt boyutu .96, matematiksel düşünme ve problem çözme alt boyutu .86, dijital yeterlik alt boyutu .84, öğrenmeyi öğrenmek alt boyutu .80, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği alt boyutu .75, kültürel bilinç alt boyutu .82 ve son olarak vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutu .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yüksek güvenirlilik düzeyine sahip olduğu kabul edilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye’de, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde ve Hollanda, Zwolle şehrinde Hogeschool Windesheim Yüksekokulunda sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği’’ uygulanarak toplanmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması için ve ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli olan izinlere başvurulmuştur (EK 1). Araştırma izni onaylandıktan sonra ölçeği geliştiren hocalardan ölçeği kullanmak için izin alınmıştır (EK 2).

Hollandalı öğrencilerden yanıt alabilmek için ölçeğimiz araştırmacı tarafından Hollandaca'ya çevrilmiştir (EK 5). Yapılan çeviri ana dili Hollandaca olan bir uzman tarafından birkaç kez gözden geçirilmiştir. Daha sonra Hollandaca'ya çevrilmiş olan ölçek formu yine iki dilli bir uzman tarafından geri çeviri yöntemini kullanmak suretiyle tekrar Hollandaca'dan Türkçe'ye çevrilmiştir. Böylelikle ölçeğin dil bilimsel açıdan güvenilir ve doğru bir şekilde çevrildiğinin teyidi yapılmış ve ölçeğin güvenle kullanılabilceği tespit edilmiştir. Hollandaca ölçeğimizin son düzeltmeleri yapıldıktan sonra Hogeschool Windesheim ile mail üzerinden iletişime geçilmiştir. Tezimizin konusu, amacı ve çalışma grubu açıklanmıştır (EK 3). Ölçeğin bütün öğrencilere ulaştırılması rica edilmiştir. Mail'deki "Google Drive" linki ile Hogeschool Windesheim PABO (sınıf öğretmenliği bölümü) sekreteri 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilere ulaştırmıştır. Toplam 104 yanıt alınmıştır.

Türkiye uygulamasında en verimli şekilde yanıt toplayabilmek için ölçekleri çıktı şeklinde öğrencilerin ders saatinde sınıflarda dağıtılmıştır. Bu ölçeklerden toplam 218 adet analizler için kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizleri "SPSS 22" istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi için toplam puanlar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Ölçeğin minimum, orta ve maksimum puanları ölçüt olarak kullanılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilerinin çözümlenmesinde aşağıdaki teknikler kullanılmıştır:

- Kişisel bilgilerin oluşturduğu ilk bölümde verilerin analizinde yüzde analizi ve frekans analizi uygulanmıştır.
- Ölçeğin maddelerine verilen cevapların hesaplanabilmesi için aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- Normal dağılım özelliklerini belirtmek için Levene Testi ve Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır.

- Verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet bilgilerine göre farklılık olup olmadığına bakmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf seviyesine göre farklılığını anlamak için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.
- Türkiye ve Hollanda arasındaki farklılığı anlayabilmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada Türkiye, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 218 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Aynı zamanda Hollanda’da, Zwolle şehrinde bulunan Hogeschool Windesheim Yüksekokulu sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 104 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ölçek kapsamında sırasıyla öğrencilere ait demografik bilgiler, Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri araştırılmıştır. Son olarak iki ülkenin hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Analizlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular

“Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir?” alt problemini analiz etmek için betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 10’da Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin minimum ve maksimum puanları ile ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 10. Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ölçeğin tamamı	218	81.00	195.00	148.61	16.66
Ana dilde iletişim	218	6.00	15.00	11.76	1.94
Yabancı dilde iletişim	218	6.00	30.00	11.40	5.32
Matematiksel düşünme ve problem çözme	218	10.00	30.00	25.51	3.18
Dijital yeterlik	218	7.00	25.00	21.71	2.74
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	218	8.00	25.00	19.88	3.11
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	218	3.00	15.00	11.96	2.29
Kültürel bilinç	218	8.00	20.00	17.69	2.19
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	218	11.00	35.00	28.69	4.38

Genel olarak Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında alınan en düşük puanın (81), en yüksek puanın (195) olduğu, ölçek ortalamasının ise (\bar{X} =148.61) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Anadilde iletişim” boyutunda alınan en düşük puanın (6), en yüksek puanın (15) olduğu, boyut ortalamasının ise (\bar{X} =11.76) olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Yabancı dilde iletişim” boyutunda alınan en düşük puanın (6), en yüksek puanın (30) olduğu, boyut ortalamasının ise (\bar{X} =11.40) olduğu saptanmıştır. Üçüncü alt boyut olan “Matematiksel düşünme ve problem çözme” boyutunda alınan en düşük puanın (10), en yüksek puanın (30) olduğu, boyut ortalamasının ise (\bar{X} =25.51) olduğu belirlenmiştir.. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Dijital yeterlik ” boyutunda ise alınan en düşük puanın (7), en yüksek puanın (25) olduğu, boyutun ortalamasının ise (\bar{X} =21.71) olduğu görülmüştür. Ölçeğin beşinci alt boyutu olan “Öğrenmeyi öğrenme yeterliği” boyutunda alınan en düşük puanın (8), en yüksek puanın (25) olduğu, boyut ortalamasının ise (\bar{X} =19.88) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin altıncı alt boyutu olan “Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği” boyutunda alınan en

düşük puanın (3), en yüksek puanın (15) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 11.96$) olduğu görülmüştür. Yedinci alt boyut olan “Kültürel bilinç” boyutunda alınan en düşük puanın (8), en yüksek puanın (20) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 17.69$) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin sekizinci alt boyutu olan “Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik” boyutunda ise alınan en düşük puanın (11), en yüksek puanın (35) olduğu, boyutun ortalamasının ise ($\bar{X} = 28.69$) olduğu görülmektedir.

4.1.2. Cinsiyetlerine Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuyla ilgili cevaplar bulmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmasını yapmak için önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplanmıştır. Levene testi ile grupların homojenliği hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, katılımcı sayısı 30’un üstünde olduğu için uygulanmıştır. Tablo 11’de ölçeğin verilerin homojenlik ve normal dağılım hesaplamaları verilmiştir.

Tablo 11. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	p	p	
		Kadın	Erkek
Ölçek	.0457*	.001*	.200

* p<.05

Tablo 11’e bakıldığı zaman Levene testinin sonuçları p<.05 değerinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin p<.05 değerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçların verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete

göre karşılaştırmasını yapabilmek için non-parametrik Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cins.	N	\bar{X}	Sıra Toplam	Sıra Ort.	U	Z	p
Ölçeğin tamamı	Kadın	169	147.46	17574.00	103.99	3209.00	-2.397	.017*
	Erkek	49	152.57	6297.00	128.51			
Anadilde iletişim	Kadın	169	11.66	17956.00	106.25	3591.00	-1.433	.152
	Erkek	49	12.08	5915.00	120.71			
Yabancı dilde iletişim	Kadın	169	11.07	17889.50	105.86	3524.50	-1.602	.109
	Erkek	49	12.53	5981.50	122.07			
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Kadın	169	25.28	17300.00	102.37	2935.00	-3.131	.002*
	Erkek	49	26.30	6571.00	134.10			
Dijital yeterlik	Kadın	169	21.60	17796.50	105.30	3431.50	-1.845	.065
	Erkek	49	22.08	6074.50	123.97			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Kadın	169	19.73	17816.50	105.42	3451.50	-1.782	.075
	Erkek	49	20.39	6054.50	123.56			
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Kadın	169	12.01	18713.50	110.73	3932.50	-.543	.587
	Erkek	49	11.78	5157.50	105.26			
Kültürel bilinç	Kadın	169	17.72	18242.00	107.94	3877.00	-.695	.487
	Erkek	49	17.61	5629.00	114.88			
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	Kadın	169	28.37	17547.00	103.83	3182.00	-2.474	.013*
	Erkek	49	29.80	6324.00	129.06			

*p<.05

- Tablo 12 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonunda cinsiyete göre kadın ve erkek öğrencilerin toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=3209.00, p<.05). Erkek öğrencilerinin sıra ortalaması kadın öğrencilerinden yüksek olduğu bulunmuştur.
- Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğrencilerinin puanları (\bar{X} =25.28) ile erkek öğrencilerinin puanları (\bar{X} =26.30) görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden elde edilen p değeri .002'dir. Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu (U= 2935.00, p<.05) bulunmuştur. Bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.
- Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı alt boyutunda kadın öğrencilerinin puanları (\bar{X} =28.37) ile erkek öğrencilerinin puanları (\bar{X} =29.80) görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden elde edilen p değeri .013'tür. Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu (U= 3182.00, p<.05) bulunmuştur. Bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.
- Türk öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin alt boyunlarında anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği ve kültürel bilinç yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0.05).

4.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuyla ilgili cevaplar bulmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırmasını yapmak için önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplanmıştır. Levene testi ile grupların homojenliği hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, katılımcı sayısı 30’un

üstünde olduğu için uygulanmıştır. Tablo 13'te ölçeğin verilerin homojenlik ve normal dağılım hesaplamaları verilmiştir.

Tablo 13. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov			
	p	p			
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Ölçek	0.835	.200	.001*	.066	.200

*p<.05

Tablo 13'e bakıldığı zaman Levene testinin sonuçları $p>.05$ değerinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testinin 2. sınıf sonuçları verilerin $p<.05$ değerinde olduğu görülmektedir. Levene .05'ten büyük olduğu için homojendir, fakat Kolmogorov-Smirnov testinden ötürü normal dağılım göstermemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırmasını yapabilmek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Düzeyine Göre Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Puanlarının Sıra Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	H	p
Ölçeğin tamamı	1. sınıf	52	149.63	15.75	113.33	1.264	.738
	2. sınıf	46	147.11	16.70	100.35		
	3. sınıf	54	148.61	16.19	111.34		
	4. sınıf	66	148.83	17.96	111.36		

Tablo 14’te görüldüğü gibi Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puanlar sınıf düzeyi değişkenine bakıldığı zaman, sıra ortalamaları ve standart sapmalarını karşılaştırılınca fazla fark görülmemiştir. Türk öğrencilerin sınıf düzeyi ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puanları ($p=.738$, $p>.05$) anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Araştırmaya katılan Türk öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin fark göstermemiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘‘Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?’’ sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Bulgular

‘‘Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ne düzeydedir’’ alt problemini analiz etmek için betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 15’te Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin minimum ve maksimum puanları ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 15. Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ölçeğin tamamı	104	77.00	194.00	155.40	20.05
Ana dilde iletişim	104	4.00	15.00	13.21	1.92
Yabancı dilde iletişim	104	8.00	30.00	22.14	4.93
Matematiksel düşünme ve problem çözme	104	10.00	30.00	24.69	3.74
Dijital yeterlik	104	6.00	25.00	20.78	3.36
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	104	7.00	25.00	19.91	3.17
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	104	6.00	15.00	11.70	2.27
Kültürel bilinç	104	9.00	20.00	16.31	2.61
Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik	104	14.00	35.00	26.65	4.14

Genel olarak Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde alınan en düşük puanın (77), en yüksek puanın (194) olduğu, ölçek ortalamasının ise ($\bar{X} = 155.40$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Anadilde iletişim” boyutunda alınan en düşük puanın (4), en yüksek puanın (15) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 13.21$) olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Yabancı dilde iletişim” boyutunda alınan en düşük puanın (8), en yüksek puanın (30) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 22.14$) olduğu saptanmıştır. Üçüncü alt boyut olan “Matematiksel düşünme ve problem çözme” boyutunda alınan en düşük puanın (10), en yüksek puanın (30) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 24.69$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Dijital yeterlik” boyutunda ise alınan en düşük puanın (6), en yüksek puanın (25) olduğu, boyutun ortalamasının ise ($\bar{X} = 20.78$) olduğu görülmüştür. Ölçeğin beşinci alt boyutu olan “Öğrenmeyi öğrenme yeterliği” boyutunda alınan en düşük puanın (7), en yüksek puanın (25) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 19.91$) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin altıncı alt boyutu olan “Sanatsal bilinç ve ifade

yeterli” boyutunda alınan en düşük puanın (6), en yüksek puanın (15) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 11.70$) olduğu görülmüştür. Yedinci alt boyut olan “Kültürel bilinç” boyutunda alınan en düşük puanın (9), en yüksek puanın (20) olduğu, boyut ortalamasının ise ($\bar{X} = 16.31$) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin sekizinci alt boyutu olan “Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik” boyutunda ise alınan en düşük puanın (14), en yüksek puanın (35) olduğu, boyutun ortalamasının ise ($\bar{X} = 26.65$) olduğu görülmektedir.

4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuyla ilgili cevaplar bulmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmasını yapmak için önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplanmıştır. Levene testi ile grupların homojenliği hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, katılımcı sayısı 30’un üstünde olduğu için uygulanmıştır. Tablo 16’da ölçeğin verilerin homojenlik ve normal dağılım hesaplamaları verilmiştir.

Tablo 16. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov	
	p	p	
		Kadın	Erkek
Ölçek	.137	.001*	.187

*p<.05

Tablo 16’ya bakıldığı zaman Levene testinin sonuçları $p > .05$ değerinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testinin kadın sonuçları verilerin $p < .05$ değerinde olduğu görülmektedir. Levene .05’ten büyük olduğu için homojendir, fakat

Kolmogorov-Smirnov testinden ötürü normal dağılım göstermemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre karşılaştırmasını yapabilmek için non-parametrik Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Sınıf düzeyine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Cinsiyete Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cins.	N	\bar{X}	Sıra Toplam	Sıra Ort.	U	Z	p
Ölçeğin tamamı	Kadın	88	155.35	4678.50	53.16	645.500	-.527	.598
	Erkek	16	155.69	781.50	48.84			

Tablo 17 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonunda cinsiyete göre kadın ve erkek öğrencilerin toplam puanları arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur (U=645.500, p>0.05).

4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuyla ilgili cevaplar bulmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırmasını yapmak için önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplanmıştır. Levene testi ile grupların homojenliği hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, katılımcı sayısı 30’un üstünde olduğu için uygulanmıştır. Tablo 18’de ölçeğin verilerin homojenlik ve normal dağılım hesaplamaları verilmiştir.

Tablo 18. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi	Kolmogorov-Smirnov			
	p	p			
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Ölçek	0.188	.200	.200	.034*	.063

*p<.05

Tablo 18'e bakıldığı zaman Levene testinin sonuçları $p>.05$ değerinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testinin 3. sınıf sonuçları verilerin $p<.05$ değerinde olduğu görülmektedir. Levene .05'ten büyük olduğu için homojendir, fakat Kolmogorov-Smirnov testinden ötürü normal dağılım göstermemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırmasını yapabilmek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Düzeyine Göre Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklere İlişkin Puanlarının Sıra Ortalama ve Standart Sapmaları

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Sıra ort.	H	p
Ölçeğin tamamı	1. sınıf	32	156.13	19.25	54.39	1.220	.748
	2. sınıf	25	151.56	24.08	46.76		
	3. sınıf	23	157.61	15.10	53.52		
	4. sınıf	24	156.33	21.32	54.98		

Tablo 19'da görüldüğü gibi Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puanlar sınıf düzeyi değişkenine bakıldığı zaman, sıra ortalamaları ve standart sapmalarını karşılaştırılınca fazla fark görülmemiştir. Hollandalı öğrencilerin sınıf düzeyi ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin

puanları ($p=.748$, $p>.05$) anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Araştırmaya katılan Hollandalı öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin fark göstermemiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkiye ve Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Türkiye ve Hollanda’da sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuyla ilgili cevaplar bulmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin ülke değişkenine göre karşılaştırmasını yapmak için önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hesaplanmıştır. Levene testi ile grupların homojenliği hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, katılımcı sayısı 30’un üstünde olduğu için uygulanmıştır. Tablo 20’de ölçeğin verilerin homojenlik ve normal dağılım hesaplamaları verilmiştir.

Tablo 20. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği ile Türkiye ve Hollanda Değişkeninin Homojenlik ve Normal Dağılım Hesaplamaları

	Levene Testi		Kolmogorov-Smirnov	
	p		p	
			Türkiye	Hollanda
Ölçek	.493		.035*	.019*

* $p<.05$

Tablo 20’ye bakıldığı zaman Levene testinin sonuçları $p>.05$ değerinde olduğu görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları verilerin $p<.05$ değerinde

olduğu görülmektedir. Levene .05'ten büyük olduğu için homojendir, fakat Kolmogorov-Smirnov testinden ötürü normal dağılım göstermemektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin ülkeye göre karşılaştırmasını yapabilmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Bu yeterliklerin sıra ortalama puanları ve sıra toplamları ile ölçek puanlarının ülke değişkenine göre sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Türk ve Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Toplam	Sıra Ort.	U	Z	p
Ölçeğin tamamı	Türkiye	218	148.60	32236.50	147.87	8365.500	-3.803	.000*
	Holl.	104	155.40	19766.50	190.06			
Anadilde iletişim	Türkiye	218	11.76	29874.00	137.04	6003.000	-6.911	.000*
	Holl.	104	13.21	22129.00	212.78			
Yabancı dilde iletişim	Türkiye	218	11.40	25718.50	117.97	1847.500	-	.000*
	Holl.	104	22.14	26284.50	252.74			
Matematiksel düşünme ve problem çözme	Türkiye	218	25.51	36390.50	166.93	10152.500	-1.529	.126
	Holl.	104	24.69	15612.50	150.12			
Dijital yeterlik	Türkiye	218	21.71	36959.00	169.54	9584.000	-2.263	.024*
	Holl.	104	20.78	15044.00	144.65			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	Türkiye	218	19.88	34964.50	160.39	11093.500	-.312	.755
	Holl.	104	19.91	17038.50	163.83			
Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği	Türkiye	218	11.96	35977.50	165.03	10565.500	.999	.318
	Holl.	104	11.70	16025.50	154.09			
Kültürel	Türkiye	218	17.69	38616.50	177.14	7926.500	-4.436	.000*

bilinç	Holl.	104	16.31	13386.50	128.72			
Vatandaş olma	Türkiye	218	28.69	38026.00	174.43			
bilinci ve girişimcilik	Holl.	104	26.65	13977.00	134.39	8517.000	-3.620	.000*

*p<0.5

Tablo 23 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U Testine göre;

- Ölçeğinde tamamında Hollanda ve Türkiye arasında anlamlı fark bulunmuştur (U= 8365.500, p<.05). Bu farklılık Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.
- Anadilde iletişim yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları (\bar{X} =11.76) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları (\bar{X} =13.21) olarak belirlenmiştir. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .000'dır. Anadilde iletişim yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu (U= 6003.000, p<.05) bulunmuştur. Bu farklılık Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.
- Yabancı dilde iletişim yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları (\bar{X} =11.40) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları (\bar{X} =22.14) olduğu saptanmıştır. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .000'dır. Yabancı dilde iletişim yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu (U= 1847.500, p<.05) olduğu görülmüştür. Bu farklılık Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.
- Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları (\bar{X} =22.51) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları (\bar{X} =24.71) olduğu bulunmuştur. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .126'dır. Matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olmadığını (U= 10152.500, p>.05) görülmektedir.
- Dijital yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları (\bar{X} =21.71,) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları (\bar{X} =20.78) görülmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .024'dir. Dijital yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu

($U= 9584.000$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu farklılık Türk öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.

- Öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=19.88$) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=19.91$) görülmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .755'tir. Öğrenmeyi öğrenme algısı puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($U=11093.500$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Sanatsal bilinç ve ifade yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=11.96$) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=11.70$) görülmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .318'dir. Sanatsal bilinç ve ifade yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($U= 10565.500$, $p>.05$) bulunmuştur.
- Kültürel bilinç yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=17.96$) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=16.31$) görülmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .000'dır. Kültürel bilinç yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($U= 7926.500$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu farklılık Türk öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.
- Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı alt boyutunda Türk öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=28.69$) ile Hollandalı öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=26.65$) görülmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın incelemesinden edinen p değeri .000'dır. Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($U= 8517.000$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu farklılık Türk öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Hollanda'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin nasıl olduğu ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere dair bulgular yorumlanmış ve ilgili alan yazın ile desteklenmiştir. Hayat boyu öğrenme çalışmalarının dışında konuyla yakından ilgili olan yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme konularının araştırmalara da yer verilmiştir. Bölümün sonunda da konumuzla ilgili öneriler verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Türk ve Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlardaki madde frekansı ve yüzde değerleri bakıldığında öğrencilerin madde puanlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri, ölçeğin alt boyutlarında da yüksek olduğu saptanmıştır.

5.1.1. Türk Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlardaki madde frekansı ve yüzde değerleri bakıldığında öğrencilerin madde puanlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığı zaman; anadilde iletişim, matematiksel düşünme ve problem çözme, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği, kültürel bilinç, vatandaş olma bilinci ve girişimciliğin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bu yeterliklere yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini geliştirmek, yeni bilgi ve beceri edinmek için istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin ilerlemeye açık

olması, yaşantılarında hayat boyu öğrenmeye yüksek bir önem verdikleri şeklinde değerlendirilebilir.(Ayçiçek, 2016; 118).

Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında öğrencilerin yabancı dilde iletişim alt boyutu maddelerinin puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Özellikle yabancı dilde iletişim alt boyutunun düşük çıkması şaşırtıcı bir durum değildir. Türkiye’de öğrencilerin çoğu ikinci bir dili zor kullanmaktadırlar. Yabancı dili günlük hayatta kullanabilenlerde, akademik dil olarak zorlanabilir. İngilizce bir makaleyi okumak, ya da İngilizce bir dersi dinlemek kolay değildir. Öğrenciler yabancı dil konusunda kendilerini yetersiz hissediyor olabilirler.

Hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile daha önce yapılan çalışmalara bakıldığı zaman birçok çalışma ile bu çalışmanın tutarlı olduğu görülmektedir. Topal Kaya (2021) öğretmen adayları ile, Yıldız Durak ve Tekin (2020) öğretmenler ile, Ayçiçek (2016) öğretim elemanlar ile yaptıkları çalışmalarda da hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili çalışmalarda; Bekçi (2021) öğretmen ve öğretmen adayları ile, Kurt, Cevher ve Arslan (2019) Türkçe öğretmeni adayları ile, Keleş (2019) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile, Satıroğlu (2019) öğretmen adayları ile, Bahadır (2019) Üniversite öğrenciler ile, Altın (2018), Ayaz (2016), Kılıç (2015) ve Ayra (2015) öğretmenler ile; Dündar (2016) sınıf öğretmeni adayları ile ve Karaduman’ın (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda da yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bazı araştırmaların sonucu farklı olarak görülmüştür. 2018 yılında Yasa çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Karahan’ın 2017 yılında yapılan tespitinde Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Gökyer (2018) lise öğretmenlerinin, Gökyer ve Türkoğlu (2018) üniversite öğrencilerinin, Tunca, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının, Güzel (2017) öğretmen adaylarının, Diker-Coşkun ve Demirel (2012), Diker-Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların düşük seviyede yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırmalardaki katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye ve bununla birlikte etkinliklere başvurmaya

yeterli isteklerinin olmadığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerini düzenlemek ve bunu sürdürebilmek konusunda zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca motivasyonlarının da az olduğu düşünülmektedir (Diker-Coşkun, 2009: 137).

5.1.2. Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlardaki madde frekansı ve yüzde değerleri bakıldığında öğrencilerin madde puanlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Van Dellen'e (2011) göre Hollanda toplumu için hayat boyu öğrenme son derece gereklidir. Hollanda toplumu bilgi toplumu olması yanında (Castells, 1998; akt. Van Dellen, 2011: 3) sosyal, çok kültürlü, öğrenen (Van Damme, 2000; akt. Van Dellen, 2011: 3) ve risk alabilen bir toplumdur (Beck, 1986; akt. Van Dellen, 2011: 3). Hollanda toplumuna ait özellikleri içeren bu liste daha da uzayabilir. Hayat boyu öğrenme çeşitli kalkınma gündemlerinden dolayı oldukça gereklidir (Van Dellen, 2011: 3).

Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığı zaman; anadilde iletişim, matematiksel düşünme ve problem çözme, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sanatsal bilinç ve ifade yeterliği ile kültürel bilincin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bu yeterliklere yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini geliştirmek, yeni bilgi ve beceri edinmek için istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin ilerlemeye açık olması, yaşantılarında hayat boyu öğrenmeye yüksek bir önem verdikleri şeklinde değerlendirilebilir.(Ayçiçek, 2016; 118).

Yabancı dilde iletişim, vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Hollandalı öğrenciler İngilizce diline oldukça hakimdirler. Fakat puanlamalarda yabancı dilde iletişim alt boyutunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğimizde yabancı dilde makale yazabilirim, yabancı dilde yazılmış makaleleri rahatlıkla anlayabilirim, yabancı dilde bildiri sunabilirim, yabancı dilde ders anlatabilirim maddeleri bulunmaktadır. Araştırmaya farklı sınıflardan öğrenciler katılım sağlamışlardır. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin daha eğitimlerinin başında oldukları için, yabancı dil seviyeleri maddelerdeki seviyeye henüz ulaşmamış

olabilir. Yabancı dilde iletişim alt boyutunun orta düzey olması sonucu bu şekilde açıklanabilir.

Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutunun da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hollandalılar çok açık görüşlü insanlardır, başka ülkelere, kültürlere saygılıdır. Hollanda'da birçok yabancı uyruklu insan yaşamaktadır, Hollanda nüfusunun %24,5'inin göçmen geçmişi vardır (CBS, 2020). Çok farklı milletlerden gelen insanlar yıllarca Hollanda'da yaşadıkdan sonra Hollanda vatandaşlığı alabilmektedir. Hollanda vatandaşı olmalarına rağmen 'göçmenlik' yaşantılarında devam etmektedir, geleneklerini unutmamaktadırlar. Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik at boyutunun orta düzeyde olması bu şekilde yorumlanabilir.

5.1.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğunu saptanmıştır. Bu sonuçlarla paralel olarak Bahadır'ın (2018) araştırmasında bulgular yer almaktadır. Bahadır yüksek lisans çalışmasında erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre anlamlı olarak yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin-Gündüz'ün (2017) pedagojik formasyon öğrencileri ile ve Mülhim'in (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Spor yüksekokulunda erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilere karşı genel olarak fazladır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal yaşamda ve iş hayatında daha fazla yer alması ve özellikle yaşam boyu öğrenmeyi iş sahibi olma noktasında bir araç olarak değerlendirmeleri düşünülebilir (Bahadır, 2018: 55).

Araştırmada, Hollanda'dan katılan öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birçok araştırma bu durumu desteklemektedir.

Hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile daha önce yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, birçok çalışmanın bu çalışma ile tutarlı olduğu görülebilmektedir.

Çalışmalarında Yıldız Durak ve Tekin (2020) öğretmenlerin, İleri (2017) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinde, Çalışkan-Toyoğlu (2016) öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Aynı şekilde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yapılan çalışmalarda; Yıldırım (2020) yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin toplamında kadın usta öğreticilerde erkek usta öğreticilere göre daha yüksektir. Fakat, bu yüksekliğin, anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Altın (2018) ortaöğretim öğretmenlerinin, Yasa (2018), Güzel (2017) öğretmen adaylarının, Ayaz (2016), Ayaz ve Ünal (2016) öğretmenlerin, Dünder (2016) sınıf öğretmeni adaylarının, Tunca, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının. Poyraz (2014) öğretmenlerin, Kavtelek (2014) kurum müdürlerinin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Çalışmamızla paralel olarak Türkmenoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bazı araştırmaların cinsiyet değişkeni sonucu farklı olarak görülmüştür. Bekçi (2021) kız ve erkek İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmenler lehine olduğu tespit etmiştir. Satıroğlu (2019) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerin kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İleri (2017) araştırmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre farklılık bulmuştur. Kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kılıç'ın (2015) araştırmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2014) kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin düzeyleri arasında kadın öğretim elemanlarının lehine anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Diker-Coşkun ve Demirel (2012) araştırmalarında üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır ve bu fark kız öğrenciler yönünden yüksek olduğu saptanmıştır. Diker-Coşkun (2009) araştırmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılmasında, kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının arasında farklılaşmıştır. Bu fark kız öğrenciler

lehine olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaların sonucu için kadınların hayat boyu öğrenme/yaşam boyu öğrenmeye daha fazla eğilimli oldukları söylenebilmektedir. Yeni konular öğrenmeye istekli ve yaptıkları iş dışındaki alanlara meraklı bireyler oldukları görülmüştür (Bekçi, 2021; Kılıç 2015).

Araştırmadan elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak Türk katılımcılar arasından erkek öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile daha yakından ilgilendikleri söylenebilir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini hayat boyu öğrenme konusunda daha ilgili gördükleri ifade edilebilir.

Yapılan çalışmalarda ve bu araştırmanın Hollandalı katılımcılara ait sonucu dikkate alındığında öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Birkaç araştırmanın sonucunda öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinde, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar kızların lehinedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak Hollandalı katılımcılar için cinsiyetin, kız ve erkek öğrencilerin hayat boyu öğrenme alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin hayat boyu öğrenme konusu ile ilgili olarak hemen hemen aynı seviyede oldukları söylenebilir.

5.1.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada, Türk ve Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çalışmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Bekçi (2021) İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin sınıf değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Boyacı (2019) sınıf düzeyi değişkenine ait öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeğine ilişkin ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bahadır (2019) araştırmasında öğrencilerin aldıkları puanlara bakıldığında sınıf düzeyi değişkeninin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Dündar (2016) sınıf öğretmeni adayları ile,

Karaduman (2015) üniversite öğrencileri ile, Dindar ve Bayrakçı (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Bu çalışmadan farklı olarak; Satiroğlu (2019) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu eğilimleri 1. ve 4. sınıflar arasında, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu eğilimleri diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Aslandag-Soylu (2013) araştırmasında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin hayat çapında öğrenme alışkanlıkları 1. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Diker-Çoşkun (2009) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması sonucunda birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında fark gözlemlenmiştir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak bir fark olarak görülmesine rağmen pratikte bu fark görülemeyebilir, çünkü ortalamalar birbirine çok yakındır. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin arasındaki farkı açıklamak gerekirse; birinci sınıf öğrencilerinin üniversite hayatına yeni başlamış olmaları, yeni arkadaş ortamların kurulması, aileden ayrılma ve farklı şehre taşınma ve benzer sorunlardan dolayı dördüncü sınıfların gerisinde kalmaları çok normaldir. Dördüncü sınıf öğrencilerin üniversitede geçirdikleri zamana bakıldığında iletişim, bilgi, mesleki gelişim ve boş zaman etkinlikleri gibi mevzularda zaman ayırıp ve kendilerini daha fazla geliştirmekte olmaları mümkündür. Yasa'nın (2018) araştırmasında bu durum farklı olarak tespit edilmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri dördüncü sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, Türk öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. 1., 2., 3., ve 4., sınıf öğrencilerinin arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf değişkeninin hayat boyu öğrenme eğiliminde farklılık oluşturmaması şaşırtıcı bir durum değildir. Bu sınıflardaki yaşlar birbirine oldukça yakındır, farklılaşmaması bu şekilde açıklanabilir.

5.1.5. Türk ve Hollandalı Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Türk ve Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Fakat araştırmada, öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerin ülkeye göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farkın Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamına bakıldığı zaman Hollandalı öğrencilerin Türk öğrencilere göre hayat boyu öğrenme yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hollanda’da yaşayan öğrencilerin çoğunun maddi durumları iyidir. Öğrencilere devlet tarafından burs ve bedava toplu taşıt kartı verilmektedir. Bu durum onların hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Verilere bakılırsa; Hollanda yükseköğretim kurumları 2015 yılında öğrenci başına 19.000 ABD dolardan fazla harcama yapmıştır. Hollanda 2008-2015 yılları arasında öğrenci başına yükseköğrenim harcamasını %6 artırmıştır (OECD, 2019: 555). Bu artış eğitime verilen önemi göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Hollanda’da 1998’te ‘‘Het Nationaal Actieprogramma: een leven lang leren’’ – Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ulusal Eylem Programı: hayat boyu öğrenme – Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı) raporu yayınlanmıştır. (Van Dellen, 2011: 4) Türkiye’ye göre hayat boyu öğrenme ülke genelinde daha önce gündeme gelmiştir. Bu bağlamda Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerin daha yüksek olması doğal bir durumdur.

Bu araştırmayla benzer şekilde Assadzadeh (2019) tarafından Türk ve İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretim materyali kullanımlarına ilgili görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Türk ve İranlı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ve alt boyutlarına ilişkin eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlarından Mesleki kıdem alt boyutunda anlamlı farklılar bulunmuştur. Ayrıca İranlı öğretmenlerin motivasyon eğilimleri, Türk öğretmenlere göre daha fazladır.

Araştırmamızın alt boyutlarına bakılırsa; Anadilde iletişim alt boyutunun anlamlı olarak farklılık göstermiştir ve bu farkın da Hollandalı öğrenciler yönünden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hollanda’da liselerde Hollandaca ve İngilizcenin dışında ikinci ve üçüncü yabancı dil: Almanca ve Fransızca verilmektedir. Bazı liselerde daha farklı diller eğitilmektedir, bunlar İspanyolca, Rusça, İtalyanca, Arapça,

Türkçe ve Çince (Rijksoverheid). Hollandalılar genel olarak birkaç dile hakim oldukları için, kendi dillerine hakimiyeti de yüksek çıkmıştır.

Yabancı dilde iletişim alt boyutunun anlamlı farklılaşmıştır, bu fark da Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dilde iletişim alt boyutunda Hollandalı öğrencilerin Türk öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yabancı dilde iletişim alt boyutunun farkı oldukça dikkat çekmektedir. Hollandalı öğrencilerin puanları Türk öğrencilerle kıyaslandığı zaman oldukça yüksektir. Hollanda yabancı dil eğitimi konusunda çok başarılıdır, bu Hollandalı öğrencilerin yabancı dildeki yüksek puanını açıklamaktadır. Hollanda'da birçok öğrenci rahatlıkla İngilizce bir film ya da dizi izleyebilir. Günlük hayatta da İngilizce konuşmak onlar için zor değildir, ikinci anadilleri gibi kullanabilmektedirler. Ayrıca birçok üniversitede dersler, kitaplar ve sınavlar İngilizce olarak verilmektedir. Türkiye bu konuda geride kalmaktadır. Oğuz (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirmede zorluklar yaşadıkları belirtmiştir. Bu zorlukların nedenlerinden biri olarak üniversitelerde yabancı dil öğrenimi için yeterli zamanın ayrılmamasını ve etkili yabancı dil kurslarının düzenlenmemesini ifade etmiştir (akt. Ayçiçek, 2016: 140). Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Bu noktada Türkçe dil yapısının İngilizceden farklı olması göz önünde bulundurulmalıdır. Bu farklılık öğrencilerin İngilizce öğrenme oranlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Hollandaca ise İngilizceye benzerlik göstermektedir, Hollandaca ve İngilizce yakın dil ailelerindedir. Bu benzerliğin Hollandalı öğrencilerin İngilizce öğrenme oranlarına olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Matematiksel düşünme ve problem çözme alt boyutu anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Türkiye ve Hollanda eğitim sistemlerinde matematiğe önem verilmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerin, her ikisinin matematik ile yakından ilgilenebildiklerini söylemek mümkündür. Matematik dersi her iki ülke için oldukça önemlidir, derse verilen önem bu araştırmanın sonucuna da yansımıştır.

Dijital yeterlik alt boyutu anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farkın Türk öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında Yıldız Durak ve Tekin (2020: 225) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Çalışmalarında öğretmenlerin 'Dijital yeterlikler' alt boyutunda alınan puanı ortalamasını yüksek olduğu çıkmıştır. Ayçiçek (2016: 129) çalışmasında teknolojinin öneminden bahsetmektedir. Çalışmada öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme konusunda başarılı bir grafik sergilediğini ortaya

koymuştur. Bu durumun teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilme becerileriyle ilişkilendirilebileceğini ifade etmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrenmeyi öğrenme; her iki ülkede de sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ortak özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki ülkenin eğitim sisteminde benzer konular işlenmektedir. Bu bağlamda her iki toplum öğrenmeye açıktır. Sanata dair farkındalığı iki ülkede de eşit seviyelerde görülmektedir, öğrenciler sanat bilinci olarak benzerlik göstermektedir.

Kültürel bilinç alt boyutunda Türk öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkiye kültür olarak oldukça zengin bir ülkedir. Kültürel değerlere daha fazla önem verilmektedir. Alınan eğitim ve toplumsal yaşam tarzı kültürel bilince olumlu katkı sağlamıştır.

Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik alt boyutunda Türk öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Türkler vatanına ve milletine sahip çıkmaktadır. Okullarda anasınıfından itibaren milli ve manevi duygulara büyük bir yer verilmektedir. Vatan sevgisi, insan sevgisi bizim ülkemizde çok önemlidir. Bu durum vatandaş olma bilincinin yüksek çıkmasını sağlamıştır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, hem Türkiye hem Hollanda, yani her iki ülkeden alınan puanların yüksekliği dikkat çekmektedir. Türk ve Hollandalı öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hayat boyu öğrenme özelliğine sahip öğrencilerin bilgileri öğrenmek için hangi boyutlara sahip olması gerektiğinin farkında olmaları söylenebilir. Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için yeniliğe açık oldukları söylenebilir. Fakat iki ülkeyi karşılaştırdığımız zaman iki ülke arası anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın Hollandalı öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt boyutların arasında da bazı farklılaşmalar bulunmuştur. Anadilde iletişim ve yabancı dilde iletişim Hollandalı öğrencilerin lehine bulunmuştur. Dijital yeterlik, kültürel bilinç ve vatandaş olma bilinci ve girişimciliğin Türk öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Matematiksel düşünme ve problem çözme, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve sanatsal bilinç ve ifade yeterliği alt boyutları farklılaşmamıştır.

5.2. Öneriler

- Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri farklı değişkenler açısından araştırılabilir (anne/baba eğitim durumu, yaş, gelir düzeyi vs.).
- Bu çalışmanın katılımcıları Türkiye ve Hollanda'da sınıf öğretmenliği bölümünden eğitim gören öğrencilerden oluşmuştur. İleride yapılacak olan çalışmalar bu araştırmadan farklı olarak başka fakültelerde ve bölümlerde uygulanabilir.
- Bu çalışma, Türkiye ve Hollanda arasında yapılmıştır. Farklı ülkeler dahil ederek, ülke sayısını arttırarak bu çalışma yapılabilir.
- Yurtiçi ve/veya yurtdışında çeşitli meslek gruplarında (mesela öğretmenlik) hayat boyu öğrenme yeterlikleri araştırılabilir.
- Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğine katılım engelleri ve motive eden etkenler eklenilebilir, böylelikle engel olan durumlar tespit edilebilir ve gereken tedbirler alınabilir.
- Yabancı dil öğrenmenin önemi göz önüne alınarak Türkiye'deki üniversitelerde öğrencilerin temel yabancı dil bilgi yapısını ve temel yabancı dil becerilerini öğrenmeleri ve işlevsel olarak pratik yaparak desteklenmelidir. Bunun için Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dil etkinlikleri, dersleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Akbaş, O ve Özdemir, S. M (2002) Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 1-14.

Akın, G. (2020) Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı (Editörler). *Hayat Boyu Öğrenme ∞ Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.

Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Altınkaynak, Ş. Ö., Uysal, H., Akman, B. ve Durmuşoğlu, M. C. (2016). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Türk eğitim sistemindeki Bologna sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43 (43), 1-20.

Aslandag-Soylu, B., Yanpar-Yelken, T. ve Külekci, M. K. (2016). Evaluating lifewide learning habits of academicians for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7 (2), 132-143.

Aslandağ-Soylu, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). A new and dynamic phenomenon for higher education: Life-wide learning. *Procedia – Social and Behaviour Sciences*, 116, 2702 – 2706.

Aslandağ-Soylu, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). An Emerging Trend in Today's World for Future Societies: Life-Wide Learning--a Scale Development and Application Study for Undergraduates in Faculties of Education. *The New Educational Review*, 36 (2), 217-237.

Aslandağ-Soylu, B. (2013). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme (life-wide learning) alışkanlıkları ve üniversite yaşamına giriş dersi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ayaz, C. ve Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9 (44), 847-856.

Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Ayçiçek, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikler ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 872-884.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Aytekin, Ç ve Aktı, B. (2015). Bologna Çalışmaları Kapsamında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Programı Güncelleme Çalışmaları. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 19-27.

Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bekçi, B. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (27. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CBS (2020) Hoe verschillen opleiding en schoolkeuze naar migratieachtergrond? Dosya. Web: <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoe-verschillen-opleiding-en-schoolkeuze-naar-migratieachtergrond-> adresinden 27.10.2020 tarihinde alınmıştır.

CBS (2020) Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland? Web: <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-wonen-in-nederland->

Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diker-Çoşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42), 108-120.

Doğan, S. ve Çalışkan-Toyoğlu, A. (2019). Okullarda hayat boyu öğrenme yeterlilikleri: bir durum çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (71), 1325-1348.

Dunlap, J. C. (2005), Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (1), 5-33.

Dunlap, J. C. & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong Learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16 (2), 6-25.

Dunlap, J. C. & Lowenthal, P. R. (baskıda). *Learning, unlearning, and relearning: using web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills*. In G. D. Magoulas (Ed.), *E-infrastructures and technologies for lifelong learning: Next generation environments*. Hershey, PA: IGI Global.

Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin-Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1925-1940.

European Commision (2018) Proposal for a counsil recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Brussel. Web: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2018:0014:FIN:EN:PDF#:~:text=The%20European%20Reference%20Framework%20of,learn%3B%20%E2%80%A2%20Social%20and%20civic> adresinden 19.10.2020 tarihinde alınmıştır.

Gökyer, N. (2018). Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 1791-1801.

Gökyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 125-136.

Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (10), 312-325.

Hogeschool Rotterdam. Studielast en Studieadvies. Web: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/bachelor/lerarenopleiding-basisonderwijs-pabo/voltijd/studielast-en-studieadvies/> adresinden 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Hogeschool Utrecht. Leraar Basisonderwijs (PABO). Web: <https://www.hu.nl/voltijd-opleidingen/leraar-basisonderwijs> adresinden 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Imperatore, C. (2009). What you need to know about web 2.0. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 1 (1), 20-23.

Inspectie van het Onderwijs (2017). Pabo. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Web: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/hoger-onderwijs/sectoren/onderwijs/subsectoren/pabo#:~:text=In%20Nederland%20zijn%2027%20pabo's,is%20tot%202011%20flink%20gedaald.> adresinden 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.

İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İstanbulu, A. (2020) Hayat Boyu Mobil Öğrenme. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı (Editörler). *Hayat Boyu Öğrenme ∞ Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Karahan Ürün, B. (2017). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3 (4), 30-44.

Kavtelek, C. (2014). *Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kay, J. & Kummerfeld, B. (2019). From data to personal user models for life-long, life-wide learners. *British Journal of Educational Technology*, 50 (6), 2871-2884.

Kaygın, H. (2020) Kavram ve Bağlam. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı (Editörler). *Hayat Boyu Öğrenme ∞ Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri.(Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Knapper, C. K. & Copley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Kurt, E. Cevher, T. Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1) 152-160.

Mayhew, M.J., Wolniak, G. C. & Pascarella, E. T. (2008). How Educational Practices Affect the Development of Life-Long Learning Orientations in Traditionally-Aged Undergraduate Students. *Res High Educ*, 49, 337-356.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). Türkiye Hayat Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). Ankara.

Mülhim, M. A. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, 2018.

Nuffic. Basis- en voortgezet onderwijs. De Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs. Web: <https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/nederland/basis-en-voortgezet-onderwijs> adresinden 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.

OECD (2019). Benchmarking Higher Education System Performance. Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>

OECD (2021) The state of school education: One year into the COVID Pandemic. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>

Oğuz, A. (2002). Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 27 (125) 17-27.

OHU (2020). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. Sınıf Öğretmenliği Eğitim Fakültesi. Web: <https://www.ohu.edu.tr/egitimfakultesi/sinifogretmenligi/sayfa/genel-bilgi> adresinden 10.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Onderwijs in Cijfers (2019) Schematische weergave Nederlands onderwijsstelsel. Web: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/onderwijs-algemeen/nederlands-onderwijsstelsel> adresinden 10.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Onderwijs in Cijfers (2019). Aantal scholen in het primair onderwijs. Web: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/po/instellingen/aantallen-instellingen-po> adresinden 09.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Onderwijsraad (Golsteyn, B.) (2012). Waarom groeit leven lang leren in Nederland niet sterker ondanks de vele adviezen erover? *Een onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad*. Maastricht: Netwerk Sociale Innovatie Universiteit.

Özen, Y. (2011) Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (6), 1-16.

Pleijers, A. & Hartgers, M. (2016). Een leven lang leren in Nederland: een overzicht. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).

Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Rijksoverheid. Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs? Web: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs> adresinden 21.04.2022 tarihinden alınmıştır.

Rijksoverheid. Hoe betaalt de Rijksoverheid het onderwijs? Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Web: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/overheidsfinanciering-onderwijs> adresinden 09.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Rijksoverheid. Schooladvies toelating voortgezet onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Web: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies> adresinden 09.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzincan ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Shewbridge, Kim, Wurzburg & Hostens (2010). OECD Reviews of migrant Education: Netherlands. OECD.

Stichting nob. Het Nederlandse Onderwijssysteem. Nederlands Onderwijs in het Buitenland. Web: <https://www.stichtingnob.nl/Het-onderwijs/Verhuizen-naar-Nederland-of-Vlaanderen/Het-Nederlandse-onderwijssysteem> adresinden 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Teyfur, M. (2007). *Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.

Tonbuloğlu, İ. (2020) Açık ve Uzaktan Öğrenme. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı (Editörler). *Hayat Boyu Öğrenme ∞ Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Topal Kaya, N. (2021). *Öğretmen adayların hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları*

arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019) *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu*. Web: http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Değerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf adresinden 12.01.2021 tarihinden alınmıştır.

Türkmenoğlu, D. (2020). *Öğretmenlerin hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Urhan, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Çalışma ilişkileri dergisi*, 1, 18-45.

Veen, van der R., Amsing, M., & van Dellen, T. (2012). Lifelong learning in Nederland: Beroepsonderwijs en hoger onderwijs volwassenen. *P.W.J. Schramade (red.), Handboek effectief opleiden (201-223)*. Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie b.v.

Yanpar-Yelken, T. ve Yavuz-Konokman, G. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 267-281.

Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2020). *Kadrosuz usta öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Yıldız-Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 221-235.

Yurtsever M., Tarhan Ç. ve Tecim V. (2021). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan eğitim yeni “normal” mi? *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 7 (2), 56-64.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2015). Bologna süreci. Web: <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> adresinden 19.10.2020 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1. Araştırma izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2021-24061



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-46810852-302.08.01-24061
Konu : Meryem GÜMÜŞTOP'un Araştırma İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22/02/2021 tarihli ve E-69972237-302.08.01-22479 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 193511801 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Meryem GÜMÜŞTOP, Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ danışmanlığında "Türkiye ve Hollanda'daki Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı II. yarıyılıda ölçek uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir ÇINAR
Dekan

Ek:Bölüm Başkanlığı Yazısı ve Eki (2 sayfa)

EK 2. Ölçek kullanım izni



Meryem Gümüştöp

Alıcı: tyanpar, gamzekonokman

6 Ocak Çar 13:47 (7 gün önce)



Merhaba hocam,

Ben Meryem Gümüştöp, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Dr. Öğr. Üyesi Buket Aslandağ'ın danışmanlığında tezimi yazmaya başladım. Hollanda ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini incelemek istiyorum.

İzininiz olursa, 2014'te geliştirdiğiniz "Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği"ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla,

Meryem Gümüştöp



Gamze Yavuz Konokman

Alıcı: ben

7 Oca 2021 10:28 (6 gün önce)



Merhaba Merhem,

tez çalışman izin şimdiden başarılar dilerim. Ölçeğimi tabiki kullanabilirsiniz. İlgili çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde yayınlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarını ile ölçek maddelerine ilişkin bilgilere makaleden ulaşabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilerim...



Tuğba Yanpar

Alıcı: ben

7 Oca 2021 19:46 (6 gün önce)



Meryem merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Buket Hocamıza da çok selamlar.

Başarılar dilerim.

Tuğba Yanpar Yelken

...

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin University, Faculty of Education

EK 3. Hollanda araştırma izni

Enquête onder pabo studenten in Nederland en Turkije

Gelen Kutusu x



Meryem Gümüştöp

Alici: M.Lok, h.van.ameijde, J.Drost, MHC.Roozeboom, L.J.Noordam, b.ruitenber, GCLC.van.Zitteren

13 Oca 2021 Çar 20:41



Beste docent,

Mijn naam is Meryem Gümüştöp-Kuz. In 2010 ben ik afgestudeerd aan de Pabo Windesheim. Na mijn afstuderen ben ik voor mijn huwelijk verhuisd naar Turkije. Momenteel volg ik daar de masteropleiding 'Education Curriculum and Instruction'. Voor mijn scriptie doe ik onderzoek naar het concept 'lifelong learning'. Hierbij wil ik de 'lifelong learning competencies' van pabo studenten in Nederland en pabostudenten Turkije met elkaar vergelijken.

Uiteraard zijn voor het verzamelen van gegevens pabo studenten uit Nederland nodig. Bij deze de vraag of de online enquête bij Windesheim pabo studenten van pabo 1 t/m pabo 4 afgenomen kan worden?

Voor ik de link met de enquête stuur wil ik graag weten of deze mailadressen nog in gebruik zijn en of de mail ontvangen is.

Graag zie ik uw reactie tegemoet.

Met vriendelijke groet,

Meryem Gümüştöp-Kuz



Hans Drost <J.Drost@windesheim.nl>

Alici: Michiel, ben

13 Oca 2021 Çar 21:04



Dili algıla > Türkçe İletiyi çevir

Felemenkçe için kapat x

Dag Meryem,

Wat ontzettend leuk om wat van je te horen. Hoe is het met je? Sta je ook voor de klas?

Van alle namen in de adresbalk ben ik denk ik de enige die nog echt op de pabo werkt

Ik stuur deze mail ook naar Michiel Kampman. Ik denk dat je het beste even met hem hierover kunt overleggen.

Met vriendelijke groeten,

Drs J. (Hans) Drost

Docent pedagogiek, studentbegeleider, programmaleider Universitaire pabo, relatiebeheerder, voorzitter platform "Samen opleiden".

PABO | 088 469 6158 | mobiel nummer: 06-46213427


Werkdagen: ma | di | do | vrij 9.00 - 17.00 uur | Kamer B-063

Windesheim University of Applied Sciences



Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gi

EK 3. Hollanda araştırma izni

 **Meryem Gümüştöp** 14 Oca 2021 Per 22:51 ☆ ↶ ⋮
Alici: Michiel, Hans ▾

Beste Michiel,

Mijn opleiding betreft de master 'Education Curriculum and Instruction' in Turkije (Niğde). Voor mijn scriptie doe ik onderzoek naar het concept 'lifelong learning'. Hierbij wil ik de 'lifelong learning competenties' van pabo studenten in Nederland en pabostudenten Turkije met elkaar vergelijken. Om dat te kunnen doen gebruik ik een enquête die eerder door andere docenten is opgesteld en waar ik toestemming voor heb gekregen om te gebruiken. Deze enquête heb ik naar het Nederlands vertaald en in google drive verwerkt.

De enquête begint met een korte uitleg. Daarna volgt het eerste gedeelte wat bestaat uit algemene vragen zoals geslacht, leeftijd etc. Het tweede gedeelte bestaat uit vragen m.b.t. lifelong learning. Een aantal voorbeelden van het tweede gedeelte heb ik hieronder weergegeven:

- Ik kan publicaties (artikelen, tv programma's etc.) in één of meerdere talen volgen.
- Voor het oplossen van problemen kan ik van verschillende bronnen gegevens verzamelen.
- Ik ben in staat om tijd vrij te maken om (nieuwe dingen) te leren.
- Ik aarzel niet om met nieuwe ideeën te komen.

De enquête is eigenlijk heel vanzelfsprekend, de studenten hoeven alleen maar aan te kruisen welk antwoord voor hen van toepassing is. Gemiddeld duurt het invullen ervan 5 minuten.

Mijn vraag is of deze enquête d.m.v. de onderstaande link naar alle voltijd Windesheim pabo studenten gestuurd kan worden, van pabo 1 t/m pabo 4. Daarna is het voor mij hopen dat zoveel mogelijk studenten de enquête gaan invullen.

Link:
https://docs.google.com/forms/d/1stqSabYVryZtvmRVzMLnO_QY2fbFQDnbySE83TDNCJU/edit

Bedankt voor jullie medewerking!

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin

 **Michiel Kampman** <mjf.kampman@windesheim.nl> 15 Oca 2021 Cum 09:54 ☆ ↶ ⋮
Alici: Bart-Jan, ben, Hans ▾

Felemenkçe ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir Felemenkçe için kapat x

Dag Meryem,


Dank voor de uitleg. Bart-Jan, Meryem is een oud-student van ons (2010) en doet nu een master in Turkije. Ga jij akkoord dat zij onze studenten een korte vragenlijst stuurt?

Met vriendelijke groet,

Michiel Kampman, MSc. | Windesheim Zwolle
Domein Bewegen en Educatie | 088 469 6157 | 06 49708939
mjf.kampman@windesheim.nl
Werkdagen: ma | di | wo | do | (vr) | Kamer B0.66
Campus 2-6 | Postbus 10090 | 8000 GB Zwolle
www.windesheim.nl


hogeschool
Windesheim
Dichter bij jou

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin

 **Meryem Gümüştöp** <r> 24 Oca 2021 Paz 11:54 ☆ ↶ ⋮
Alici: Michiel, Hans, Bart-Jan ▾

Beste Michiel, Hans en Bart-Jan,

Vorige week heb ik mailcontact met jullie gehad over het verspreiden van een vragenlijst onder Windesheim Pabo studenten. Helaas heb er niets meer over gehoord, vandaar deze mail.

Hoop spoedig van jullie te horen.

Met vriendelijke groeten,

Meryem Gümüştöp-Kuz

EK 3. Hollanda araştırma izni

Vragenlijst PABO studenten Gelen Kutusu x

Meryem Gümüştöp < > 4 Şub 2021 14:59 ☆ ↶ ⋮
Alici: Hans ▾
Hoi Hans,

Helaas heb ik van van Michiel of Bert-Jan geen reactie gekregen op mijn vorige mail. Het zou zo jammer zijn als de vragenlijsten niet verstuurd kunnen worden 😞
Kunt u het nog eens navragen?

Groetjes,
Meryem

Hans Drost <J.Drost@windesheim.nl> 4 Şub 2021 16:54 ☆ ↶ ⋮
Alici: Michiel, ben ▾
Felemenkçe ▾ > Türkçe ▾ [İletiyi çevir](#) [Felemenkçe için kapat](#) x

Weet jij bij wie dit nu ligt Michiel?

Met vriendelijke groeten,

Drs J. (Hans) Drost
Docent pedagogiek, studentbegeleider, programmaleider Universitaire pabo, relatiebeheerder, voorzitter platform "Samen opleiden"
PABO | 088 469 6158 | [mobiel nummer: 06-46213427](#)
Werkdagen: ma | di | do | vrij 9.00 - 17.00 uur | [Kamer B-063](#)

Windows'u Etkinleştir
Bu uygulamayı etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Hans Drost <J.Drost@windesheim.nl> 24 Oca 2021 17:19 ☆ ↶ ⋮
Alici: ben ▾
Felemenkçe ▾ > Türkçe ▾ [İletiyi çevir](#) [Felemenkçe için kapat](#) x

Ik neem aan dat Michiel nog gaat reageren Meryem.

Met vriendelijke groeten,

Drs J. (Hans) Drost
Docent pedagogiek, studentbegeleider, programmaleider Universitaire pabo, relatiebeheerder, voorzitter platform "Samen opleiden".
PABO | 088 469 6158 | [mobiel nummer: 06-46213427](#)
Werkdagen: ma | di | do | vrij 9.00 - 17.00 uur | [Kamer B-063](#)
[Windesheim University of Applied Sciences](#)

⋮

EK 3. Hollanda araştırma izni

Michiel Kampman <mjf.kampman@windesheim.nl> 4 Şub 2021 18:08 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Bart-Jan, ben, Hans ▾

Felemenkçe ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir Felemenkçe için kapat x

Dag Meryem,

Onze excuses voor de late reactie en het uitblijven van het antwoord. Er was even een misverstand met **Bart-Jan** over wie zou reageren. Het is akkoord dat je de vragenlijst uitzet. Dat kan ik voor je doen, maar daarvoor heb ik wel even je hulp nodig.

1. Kun je een korte inleidende tekst maken, zodat studenten weten waar ze aan meewerken? En uiteraard de link voor het invullen
2. Welke studenten wil je bereiken? Eerstejaars, of allejaars?
3. En denk je aan voltijd, deeltijd, universitaire pabostudenten, of allemaal?

Hoor en ontvang het graag, dan zal ik het verder voor je uitzetten.

Met vriendelijke groet,

Michiel Kampman, MSc. | Windesheim Zwolle
Domein Bewegen en Educatie | 088 469 6157 | 06 49708939
mjf.kampman@windesheim.nl
Werkdagen: ma | di | wo | do | (vr) | Kamer B0.66
Campus 2-6 | Postbus 10090 | 8000 GB Zwolle
www.windesheim.nl

Meryem Gümüştöp <[redacted]@i.com> 4 Şub 2021 20:06 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Michiel, Hans, Bart-Jan ▾

Beste Michiel,

Bedankt voor je mail. Ik was even bang dat het niet door zou kunnen gaan, gelukkig is dat niet het geval.

1. Een korte inleidende tekst heb ik hieronder weergegeven.
2. Het betreft alle studenten; eerstejaars, tweedejaars, derdejaars en vierdejaars studenten.
3. Zowel voltijd, deeltijd als de universitaire pabostudenten, kortom alle Windesheim pabostudenten.

Aan het begin van de vragenlijst wordt gevraagd in welke klas ze zitten en welke type opleiding ze volgen, zo kan ik het onderscheiden.

Heel erg bedankt voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groeten,

Meryem Gümüştöp-Kuz

Michiel Kampman <mjf.kampman@windesheim.nl> 5 Şub 2021 10:00 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Jorien, ben, Hans ▾

Felemenkçe ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir Felemenkçe için kapat x

Hoi Jorien,

Zou je onderstaande mail (dikgedrukt, met link) naar alle studenten (voltijd, deeltijd, up, niet TC) willen sturen?
Bart-Jan heeft goedkeuring gegeven, het is een oud-student van onze pabo. Dan wordt het gestuurd van de mailbox van secretariaat.

Jorien Huisman <aj.huisman@windesheim.nl> 10 Şub 2021 13:23 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Michiel, ben, Hans ▾

Felemenkçe ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir Felemenkçe için kapat x

Dag Meryem en Michiel,

De mail is naar alle voltijd, deeltijd en up studenten verstuurd.

Met vriendelijke groet,

Jorien Huisman
Medewerker secretariaat lerarenopleiding basisonderwijs

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gid

EK 3. Hollanda araştırma izni



Meryem Gümüştöp <
Alic: Jorien, Michiel, Hans ▾

n>

12 Şub 2021 11:09 ☆ ↶ ⋮

Beste Jorien,

Heel erg bedankt voor uw hulp!

Met vriendelijke groeten,

Meryem Gümüştöp-Kuz



EK 4. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Sayın katılımcı,

Bu ölçek Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi “Eğitim Programları ve Öğretim” bilim dalında devam etmekte olduğum yüksek lisans kapsamında hazırlayacağım tez için veri toplama amacıyla kullanılacaktır.

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Meryem GÜMÜŞTOP

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans öğrencisi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Buket ÜNDEMİR

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Eğitim Fakültesi - Eğitim Programları ve Öğretim

I. Bölüm - Genel Bilgiler

Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

Yaşınız?

17-19 yaş

20-22 yaş

23 yaş veya daha büyük

Eğitim aldığınız sınıf?

1. sınıf

2. sınıf

3. sınıf

4. sınıf

II. Bölüm- Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Kanaatinizin derecesini, “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden size uygun olanı seçerek belirleyiniz.

HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ÖNERMELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1- Duygularımı ve düşüncelerimi ana dilimde etkin bir biçimde ifade edebilirim.					
2- Ana dilimin bütün olanaklarını (sözcükler, cümle kuruluşları, deyimler, benzetmeler vb.) etkili ve özgün bir şekilde kullanabilirim.					
3- Konferans, seminer, toplantılarda dili akıcı ve etkileyici kullanabilirim.					
4- Yabancı dil/yabancı dillerde makale yazabilirim.					
5- Konferans, seminer, toplantılarda yabancı dil/dilleri etkileyici ve akıcı biçimde kullanabilirim.					
6- Yabancı dil/yabancı dillerde yazılmış makaleleri rahatlıkla anlayabilirim.					

HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISİ ÖLÇEĞİ ÖNERMELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
7- Yabancı dil/yabancı dillerde bildiri sunabilirim.					
8- Yabancı dil/yabancı dillerdeki yayınları (makale, TV programları, vb...) takip edebilirim.					
9- Yabancı dil/yabancı dillerde ders anlatabilirim.					
10- Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için mantıksal düşünebilirim.					
11- Problemleri çözmek için gözlem yapabilirim.					
12- Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları önerebilirim.					
13- Problemleri çözmek için farklı kaynaklardan veri toplayabilirim.					
14- Elde ettiğim veriler doğrultusunda geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilirim.					
15- Problemlerin çözümü için elde ettiğim verileri farklı biçimlerde (Formüller, modeller, grafikler, tablolar vb.) gösterebilirim					
16- Akademik çalışmalarım için gerekli olan bilgiye internetten kolaylıkla ulaşabilirim.					
17- İnternette kolaylıkla kaynak indirebilirim.					
18- Akademik çalışmalarım için kütüphanedeki veri tabanlarını kullanabilirim					
19- İnternette bilgi edinmek için arama motorlarını kullanabilirim.					
20- Elektronik kaynakları (elektronik dergiler, makaleler vb) tarayabilirim.					
21- Öğrenmek için zaman yaratabilirim.					
22- Öğrenmek için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirim.					
23- Her türlü konuyu rahatlıkla kendi başıma öğrenebilirim.					
24- Öğrenme zorluğu yaşadığımda bu sorunu kolaylıkla çözebilirim.					
25- Her zaman daha fazlasını öğrenmeye çalışırım.					
26- Çeşitli topluluklara (Tiyatro grubu, dans grubu, resim grubu, dernekler, vb.) katılabilirim.					
27- Farklı kültürlerle değer verebilirim.					
28- Farklı kültürlerin özelliklerini inceleyebilirim.					
29- Kültürel farklılıkları takdir edebilirim.					

HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ÖNERMELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
30- Farklı bir kültürde bireysel kimliğimi koruyabilirim.					
31- Sanatsal faaliyetlere katılabilirim.					
32- Toplumlara ait sanatsal ürünlere (müzik, resim, edebiyat, görsel sanatlar vb.) ilişkin düşüncelerimi ifade edebilirim.					
33- Sosyal sorumluluk projelerine katılabilirim.					
34- Toplumda meydan gelen sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.					
35- Düşüncelerimi kolaylıkla uygulayabilirim.					
36- Alana katkı getirecek projeler önerebilirim.					
37- Yeni fikirler önermekten çekinmem.					
38- Yeniliklere açık olmam nedeniyle herhangi bir işi kolaylıkla başarabilirim.					
39- Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları kullanabilirim.					

EK 5. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği (Hollandaca)

"Lifelong learning onder PABO studenten in Nederland en Turkije"

Beste student,

Mijn naam is Meryem Gümüştöp. In 2010 ben ik afgestudeerd aan de PABO Windesheim. Momenteel volg ik in Turkije de masteropleiding "Curriculum and Instruction". Voor mijn scriptie doe ik onderzoek m.b.t. het concept lifelong learning onder pabostudenten in Nederland en Turkije. Lifelong learning staat vooral voor jezelf ontwikkelen, actief zijn en nieuwe dingen leren.

Zou je de onderstaande vragenlijst kunnen invullen? Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 5 minuten. Medewerking is geheel vrijblijvend en volledig anoniem.

Alvast bedankt voor je medewerking!

Deel I. – Algemene Gegevens

Wat is je geslacht?

Vrouw

Man

Hoe oud ben je?

17-19 jaar

20-22 jaar

23 jaar of ouder

In welke klas zit je?

PABO 1

PABO 2

PABO 3

PABO 4

Deel II. – Lifelong learning

Antwoorden op de stellingen aankruisen met: 'helemaal mee eens', 'mee eens', 'neutraal', 'mee oneens', of 'helemaal mee oneens'.

COMPETENTIES EEN LEVEN LANG LEREN PERCEPTIESCHAAL STELLINGEN	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
1- Ik kan mijn gevoelens en gedachten in mijn moedertaal effectief uitdrukken.					
2- Ik kan mijn moedertaal (woorden, zinsopbouw, uitdrukkingen, vergelijkingen etc.) op een effectieve en originele manier gebruiken.					
3- Op conferenties, seminars en vergaderingen kan ik vlot en indrukwekkend spreken.					
4- Artikelen kan ik in één of in meerdere talen schrijven.					
5- Op conferenties, seminars en vergaderingen kan ik in een of meerdere talen vlot en indrukwekkend spreken.					

COMPETENTIES EEN LEVEN LANG LEREN PERCEPTIESCHAAL STELLINGEN	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
6- Artikelen geschreven in een andere taal begrijp ik gemakkelijk					
7- Ik kan in één of meerdere talen presenteren.					
8- Ik kan publicaties (artikelen, tv programma's etc.) in één of meerdere talen volgen.					
9- Ik kan lesgeven in één of meerdere talen.					
10- In het dagelijks leven kan ik verschillende problemen logisch oplossen.					
11- Bij het oplossen van problemen ben ik in staat om mezelf observerend op te stellen.					
12- Voor problemen kan ik alternatieve oplossingen bedenken.					
13- Voor het oplossen van problemen kan ik van verschillende bronnen gegevens verzamelen.					
14- Door middel van het verzamelen van gegevens kan ik inschattingen maken.					
15- Voor het oplossen van problemen kan ik mijn verzamelde gegevens (formules, modellen, grafieken, tabellen etc.) weergeven.					
16- Voor mijn schoolopdrachten kan ik de benodigde informatie gemakkelijk van het internet halen.					
17- Ik kan gemakkelijk bronnen van het internet downloaden.					
18- Voor mijn schoolwerk kan ik de databases van bibliotheken gebruiken.					
19- Op het internet kan ik gebruik maken van verschillende zoekmachines.					
20- Ik kan elektronische bronnen (online tijdschriften, artikelen etc.) raadplegen.					
21- Ik ben in staat om tijd vrij te maken om (nieuwe dingen) te leren.					
22- Tijdens het leren kan ik verschillende leerstijlen toepassen.					
23- Ik kan gemakkelijk zelfstandig informatie opdoen over verscheidene onderwerpen.					
24- Als ik moeite heb om iets te leren kan ik dit gemakkelijk zelfstandig oplossen.					
25- Ik probeer mezelf constant te blijven ontwikkelen.					
26- Ik kan deelnemen aan verschillende activiteiten (theaterclub, dansgroep, tekenles, vereniging etc.).					
27- Ik hecht waarde aan andere culturen.					
28- Verschillende kenmerken van andere culturen kan ik onderzoeken.					
29- Ik waardeer culturele verschillen.					

COMPETENTIES EEN LEVEN LANG LEREN PERCEPTIESCHAAL STELLINGEN	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
30- In een andere cultuur kan ik mijn eigen identiteit waarborgen.					
31- Ik kan deelnemen aan kunstzinnige activiteiten.					
32- Ik kan mijn gedachten met betrekking tot kunstzinnige voorwerpen behorende tot de maatschappij (muziek, schilderwerk, literatuur, beeldende kunst etc) verwoorden.					
33- Ik kan deelnemen aan maatschappelijke projecten.					
34- Voor problemen die voorkomen in de samenleving kan ik creatieve oplossingen vinden.					
35- Mijn gedachten kan ik gemakkelijk omzetten naar daden.					
36- Ik kan projecten voorstellen die bijdragen aan mijn vakgebied.					
37- Ik aarzel niet om met nieuwe ideeën te komen.					
38- Omdat ik opensta voor nieuwe ervaringen kan ik elke klus gemakkelijk volbrengen.					
39- Op persoonlijke, professioneel en/of zakelijk gebied grijp ik alle kansen die zich voordoen aan.					

EK 6. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı Meryem Gümüştöp

Doğum Yeri ve Tarihi

Medeni Hali

İletişim Bilgileri

Eğitim

2000-2005 Agnieten College, Locatie Carolus Clusius, Zwolle (Hollanda)
Havo (Lise)

2006-2010 Hogeschool Windesheim, Pabo (Hollanda)
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2019-2022 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı,
Tezli Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi

2010-2012 Güven Anaokulları, Nilüfer Çocuk Evi, İngilizce Öğretmeni

2013-2016 Binbir Hayat Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihinsel
Engelliler Sınıf Öğretmeni

2017-2018 Rehberim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihinsel Engelliler
Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dil

Hollandaca Anadili

İngilizce İyi düzeyde

