

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

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Aşkın KARADUMAN

2008

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN

BARTIN-2015

KABUL VE ONAY

Aşkın KARADUMAN tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 29/12/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mukaddes ÖRS

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN

Bu tezin kabulü Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

29/12/2015

Aşkın KARADUMAN

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında yapıcı eleştirileri ile bana yardımcı olan, güler yüzüyle mesleki ve moral desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim, birlikte çalışmaktan her zaman büyük gurur ve mutluluk duyduğum çok değerli hocam, iyi ki benim danışmanımsınız...

İkinci olarak hayatımda önemli bir yere sahip olan hem yüksek lisans eğitimim sürecinde hem de özel yaşamımda benden hiçbir zaman varlığını ve desteğini esirgemeyen ve bana her daim yol gösteren kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ' a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın veri analiz işlemlerinde büyük emeği olan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL ve Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK' a ,

Değerli fikirleri ve önerileri ile çalışmama önemli katkılar sağlayan hocalarım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ, Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN ve Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ' a yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana her zaman yardımcı olan, güvenen ve desteklerini her daim yanımda hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca zamanlarını ayırıp çalışmama gönüllü olarak katılan öğrencilere, veri toplamama yardımcı olan hocalarıma ve bu tezde emeği geçen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aşkın KARADUMAN

*ÇOK SEVDİĞİM
CANIM AİLEME*

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları
Arasındaki İlişki**

Aşkın KARADUMAN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN

Bartın-2015, Sayfa: XVII + 84

Bu çalışmanın temel amacı Bartın Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitimi, anne-babanın mesleği, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri) doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma ilişkisel bir tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde/yüksekokulunda lisans programlarına devam eden 1. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada 529 öğrenciden veri toplanmış, 59 katılımcının kişisel bilgilerini ve ölçek maddelerini eksik doldurduğu tespit edilmiş olup bu katılımcıların yanıtları geçersiz sayılarak 470 katılımcının doldurduğu veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,90, Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeğinin ise 0,83 olarak bulunmuştur. Araştırmanın verileri

SPSS-22.0 paket programı ile analiz edilmiş, verilerin çözümlenmesinde Kruskal-Wallis H, Mann Whitney U ve Spearman Brown testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, baba mesleği ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıkların; cinsiyete göre kızların lehine olduğu, baba mesleğine göre muhasebeci olanların lehine olduğu ve serbest zaman etkinliklerine göre ise kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik algıları araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, fakülte/yüksekokul ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve sinemaya gitme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların; cinsiyete göre erkeklerin lehine olduğu, fakülte/yüksekokuluna göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun lehine olduğu ve serbest zaman etkinliklerine göre ise kitap okumayan ve sinemaya giden üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendirmek ve özyeterlik algılarını artırmak amacıyla, üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kavramı, süreci, yaşam boyu öğrenmenin insan hayatındaki önemini anlayabilmelerini sağlayacak programlar düzenlenebilir, üniversitelerin sürekli ve uzaktan eğitim merkezlerinin düzenlediği etkinliklerinin sayısı ve çeşidi artırılabilir.

Anahtar Kelimeler

Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Özyeterlik Algısı, Üniversite Öğrencisi.

ABSTRACT

Master's Thesis

The Relationship between the Lifelong Learning Tendencies of Undergraduate Students and their Self-Efficacy Perceptions

Aşkın KARADUMAN

Bartın University

Institute of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning

Lifelong Learning Discipline

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN

Bartın-2015, Pp: XVII + 84

The purpose of this study is to determine the relationship between the lifelong learning tendencies and the self-efficacy behaviours of the students studying at Bartın University in terms of their demographic characteristics (gender, grade level, faculty/school, educational background of the parents, occupation of the parents, income level and free time activities).

The study is a relational screening model. The study group of the study were 1st and 4th grade undergraduate students studying at different faculties/schools of Bartın University during 2014-2015 academic year. The study group was determined using convenience sampling method. Data was collected from 529 students and among them, 59 were taken out of the study as there were missing answers. As a result, the answers of 470 participants were used in data analyses process.

The data collection tools in the study were Personal Information Form, Lifelong Learning Tendencies Scale and General Self-Efficacy Expectation Scale. Cronbach Alpha reliability coefficient was found as 0,90 for Lifelong Learning Tendencies Scale and 0,83

for General Self-Efficacy Expectation Scale. The data in the study were analysed using SPSS-22.0 package programme using Kruskal-Wallis H, Mann Whitney U and Spearman Brown tests.

The results of the study revealed that the lifelong learning tendencies of undergraduate students were high. When the lifelong learning tendency was examined in terms of the demographic variables of the study, it was found that there was a significant difference based on gender, father's occupation, reading books and watching television, which are listed in free time activities. It was found that this significance was in favour of girls based on gender; in favour of those whose fathers were accountant based on father's occupation; and in favour of those who read books and did not watch television based on free time activities. In addition, it was also found that the self-efficacy perceptions of the undergraduate students was high. When self-efficacy perceptions were examined in terms of the demographic variables of the study, a significant difference was found based on gender, faculty/school and reading books and going to cinema, which are listed among free time activities. It was found that this significance was in favour of boys based on gender; in favour of School of Physical Education and Sports based on faculty/school and in favour of those who did not read and go to cinema based on free time activities. It was found that there was a positive and significant relationship between students' lifelong learning tendencies and their self-efficacy perceptions. It is possible to say that students' lifelong learning tendencies will increase as their self-efficacy perceptions increase.

Based on the results of the study, programmes that support students to understand the concept and process of lifelong learning as well as its importance in human life could be organized and the number and types of activities that distance education centers of the universities organize could be increased and diversified.

Key words

Lifelong learning, Lifelong learning tendencies, Self-efficacy perception, undergraduate students.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi.....	5
1.4.1. Alt Problemler	5
1.5. Sayılıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme	7
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri	10
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	11
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi	12
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	14
2.1.6. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme	18
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler	19
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Programları	21

2.1.9. Özyeterlik	23
2.1.10.Özyeterliğin Başlıca Kaynakları	26
2.1.11.Özyeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler	28
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31
2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	31
2.2.2 Özyeterlik Algılarına İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	36
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1.Araştırmanın Modeli	40
3.2.Çalışma Grubu	40
3.3.Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları.....	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği	41
3.3.3. Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği.....	41
3.4.Verilerin Analizi ve Çözümlemesi	42
BÖLÜM IV	44
BULGULAR	44
4.1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Betimsel Özellikleri.....	44
4.2.Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular	48
4.3. Demografik Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	49
4.4.Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	54
4.5. Demografik Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algıları.....	54
4.6.Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	59
BÖLÜM V.....	60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1. Tartışma ve Sonuç	60
5.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri.....	60
5.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları	61
5.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algı Düzeyleri	65
5.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları.....	65

5.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki	69
5.2. Öneriler	69
5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	69
5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EKLER	81
ÖZGEÇMİŞ.....	84

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ile genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeğine ait normallik testi sonuçları.....	42
2. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri.....	44
3. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sınıfları.....	44
4. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin fakülteleri/yüksekokulu	45
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları	45
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları	46
7. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin annelerinin meslekleri.....	46
8. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin babalarının meslekleri.....	47
9. Araştırmaya katılan öğrencilerinin aylık gelir düzeyleri.....	47
10. Araştırmaya katılan öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri	48
11. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerleri	48
12. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	49
13. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	49
14. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının fakülte/yüksekokul değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	50
15. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının annelerinin eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	50
16. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	51
17. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının annelerinin mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	51
18. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının babalarının mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	52
19. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının aylık gelir düzeylerine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	53
20. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının serbest zaman etkinliklerine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	53

21. Özyeterlik algı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri	54
22. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	54
23. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	55
24. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının fakülte/yüksekokul değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	55
25. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının annelerinin eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	56
26. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	56
27. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının annelerinin mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	57
28. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının babalarının mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	57
29. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının aylık gelir düzeylerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	58
30. Genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının serbest zaman etkinliklerine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	58
31. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye ait Spearman Brown Katsayı sonuçları	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
1. Yaşam boyu öğrenme yolları.....	15
2. Sektörel Programlar	22
3. Ortak Konulu Program	22
4. Jean Monnet Programı.....	22
5. Özyeterlik inançlarını geliştiren bilgi kaynakları	28

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. Kişisel Bilgi Formu	81
2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği	82
3. Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği	83

KISALTMALAR LİSTESİ

- AB** : Avrupa Birliği
COM : Avrupa Toplulukları Komisyonu (Commission of the European Communities)
DPT : Devlet Planlama Teşkilatı
HEM : Halk Eğitimi Merkezi
HÖP : Hayatboyu Öğrenme Programı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS : Sosyal Bilimler İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)
YBÖ : Yaşam Boyu Öğrenme

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumların şekillenmesi ve gelişmesindeki en önemli faktör eğitimidir. Bu faktörün doğru planlanması etkili ve verimli uygulanması ve değerlendirilmesi eğitimin hedeflerine ulaşılmasında son derece önemlidir (Afacan, 2010, 1). Bilgi çağını yaşayan dünyamızda pek çok ülkenin temel hedefi düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesidir (Güneş, 2007, 1). Çağımızda yaşanan teknolojik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak bireylerin edinmeleri gereken bilgiler ve sahip olmaları gereken nitelikler de değişmiştir. Eğitim kurumlarının bireylere çağın niteliklerini kazandırabilmeleri için bu değişimi yakından takip etmeleri ve kendilerini yenilemeleri gerekmektedir (Şahin,2010,1). Birey doğumundan ölümüne kadar sürekli bir şeyler öğrenir. Öğrenilenlerin çoğu günlük hayatla ilgili bilgilerdir. Bireyin yaşayarak ve çevresindeki insanlardan görerek öğrendiklerinin yanı sıra örgün ve yaygın eğitim kurumlarından aldığı bilgiler de hayatının bir parçası olmaktadır (Akkuş, 2008, 1).

Bilgi çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda bilgi toplumunu oluşturacak bireylerin sürekli artan bilgi birikimiyle baş etmesi, araştıran, sorgulayan, yaratıcılığı gelişmiş, sağlıklı iletişim kurabilen, yeniliklere uyum sağlayabilen, teknolojiyi kullanabilen bireyler olması gerekmektedir. Bu bilgi ve yeterlilikle donanmış bireyleri ülkenin çeşitli iş sahalarında istihdam ederek ekonomiye katkıda bulunmak ve eğitim sisteminde bulunan pek çok problemin üstesinden gelebilmek için ortaya atılan çözüm önerilerinden biri de yaşam boyu öğrenme yaklaşımıdır (Epçaçan, 2013, 355). Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu oluşturmak eğitim sistemlerindeki köklü düzenlemelerle mümkün olacaktır (Gencel, 2013, 239).

Bilginin genişliği ve derinliği internet gibi teknolojiler sayesinde daha da artmıştır. Günümüzde öğrencilerin büyük bölümü okul dışında bir kursa gitmekte, yetişkinlerin çoğu

da farklı bilgi ve becerilere yönelik kurslara, sertifika programlarına devam etmektedir. Bu doğrultuda eğitim ve öğrenme kavramları sadece eğitimcilerin ilgilendiği konular olmaktan çıkıp toplumun genelini kapsayacak hâle gelmiştir (Coşkun, 2009, 1). Günümüzde bilgi toplumlari, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002, 21). Bilgi çağının ve küreselleşmenin kültürel, sosyal, siyasi, bilimsel, ekonomik ve teknolojik alanlarda getirdiği değişimler eğitimde farklı materyallerin ve esnek öğrenme yollarının kullanılmasını, yaşam boyu eğitimi gerekli kılmıştır (Şener, 2011, 723). Yaşam boyu öğrenmenin güncel bir ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Fakat ülkemizde öncelikli olarak var olan durumun ne olduğunun saptanması, bunun için de öncelikle üniversite eğitiminde yaşam boyu öğrenmenin nasıl yer aldığı belirlenmesi gerekmektedir (Coşkun, 2009, 3).

Bilimde, teknolojiye, sanatta ve sosyal hayatta yaşanan hızlı gelişmeler insanlığın sahip olduğu bilginin hızla artmasına neden olmuş, bu süreçte yaşam boyu öğrenme kavramı bireylere gerekli olan nitelikli güncel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli hâle gelmiştir. Bireylerin, karşılaştığı problemleri başarıyla çözebilmeleri, kendi kendisini yönlendiren, motive eden, yaşam boyu öğrenebilen bireyler hâline gelebilmeleri için bilgi ve becerileri konusunda pozitif bir özyeterlik algısı geliştirmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003, 3). Öncelikli olarak aile içinde bireye güven duyulması ve sorumluluk verilmesi, bireyin özyeterlik duygusu geliştirmesinde önemli bir faktördür. Özyeterlik algısı bireyin performansını, karşılaştığı zorluklarla mücadele edişini, yapacağı çalışmaları etkileyen önemli bir faktördür. Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için çaba göstermekte, engellerle karşılaştıklarında kolayca pes etmeyip ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar (Afacan, 2010, 3). Özyeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin hayatta karşılaştıkları problemleri daha başarılı bir şekilde çözdükleri, zorluklara karşı daha dirençli, yaşam amaçlarını belirlemede daha başarılı ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Aydiner, 2011,1). Düşük özyeterlik inancı ise bireyde göreve karşı isteksizlik, göreve başlamama ya da görevi sürdürememe gibi davranışlara neden olacaktır (Aydoğan, 2008, 22). Diğer bir ifadeyle özyeterlik inancının düşük olması bireylerin söz konusu becerilere sahip olmalarına rağmen bu becerileri kullanmamaları ve yaşam boyu öğrenme alanında gayret göstermemeleri ile sonuçlanabilir (Kurbanoglu, 2004, 145). Ayrıca bireylerin algıladığı özyeterlik inancı benlik saygısıyla da yakından ilgilidir. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler sosyal yaşamda ve iş yaşamında

daha başarılıdır (Baysal, 2010, 1). Bu noktadan hareketle özyeterlik algısının yaşam boyu öğrenme için büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği, öğrencinin gelir düzeyi ve katıldığı serbest zaman etkinlikleri değişken olarak alınmıştır. Kadın ya da erkek oluşun yaşam boyu öğrenme eğilimini ve özyeterliği etkilediği düşünülmektedir. Araştırmada birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmış, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite eğitimi öncesi sahip oldukları yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlikleri ile üniversite eğitimi sonunda kazandıkları yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlikleri arasında bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada üniversiteye giriş puan türü farklı olan fakülte/yüksekokul öğrencilerine ulaşılmıştır. Puan türünün, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik puanlarını farklılaştıracağı düşünülmüştür. Farklı puan türleriyle üniversitede farklı fakülte/yüksekokul ve bölümlere giren öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinin farklı olacağı, bu durumun da yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik puanlarında değişikliğe sebep olacağı düşünülmüştür.

Bireyler eğitim sürecine ilişkin ilk bilgilerini ve özyeterliklerine ilişkin ilk inançlarını aile ortamında oluştururlar. Bu nedenle anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği önemli görülmüş ve bu araştırmada birer değişken olarak yer verilmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi göz önüne alındığında temelde fiziksel ihtiyaçlar sonrasında duygusal ve bilişsel ihtiyaçlar yer almaktadır. Bireyler maddi gelirlerini öncelikli olarak fiziksel ihtiyaçlarını gidermek sonra da gelişme ve öğrenme ihtiyaçlarını gidermek için kullanırlar. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin aylık gelirleri bir değişken olarak yer almıştır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireylerin serbest zaman etkinlikleri önemlidir. Bu etkinlikler bireylerin ilgi ve yeteneklerini sergilemelerinde başarı duygusu tatmalarında ve zamanlarını verimli olarak geçirmelerinde önemlidir. Serbest zaman etkinlikleri araştırmada değişken olarak yer almıştır.

Yaşam boyu öğrenme bireyin hem kişisel gelişiminde hem de topluma yararlı bir birey olmasında önemlidir. Öğrenme faaliyetlerinin amaca yönelik ve verimli olabilmesi de bireylerin özyeterlik inançları ile yakından ilgilidir. Kendini tanıyan, nasıl daha kolay öğrendiğini bilen, karşılaştığı yaşam olaylarının üstesinden gelebilmek konusunda kendine güvenen birey yaşam boyu öğrenme ve gelişmeye de açık olacaktır. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları, sınırlılıkları ve önerilerinden hareketle, bu araştırmada

demografik özellikler ve özyeterlik inancının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilişkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Bartın Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitimi, anne-babanın mesleği, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri) doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme önceleri sadece yetişkinlere yönelik bir kavram olarak düşünülürken günümüzde çağın gerekleri doğrultusunda hedef kitlesi genişlemiş beşikten mezara tüm bireyler ve tüm öğrenme yaşantılarını kapsar hâle gelmiştir. Eğitim kurumları yer ve zaman sınırlaması olmadan öğrencilerin bilgiye ulaşmasını desteklemeli ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki motivasyonlarını ve vizyonlarını geliştirmelidir. Bu görev okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarına aittir. Ülkemizde eğitim kurumlarının öğrencilere akademik ve sosyal anlamda sağladığı desteğin okulun yapısına ve yaşanan coğrafi bölgeye göre önemli ölçüde değiştiği kabul edilmiş bir gerçektir. Öğrenciler üniversiteye özyeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri güçlü bir şekilde gelebilecekleri gibi aksi bir şekilde düşük özyeterlik ve düşük yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile de gelebilirler. Akademik bir kurum olan üniversite öğrencilerde var olan bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmeli, bunların farkında olmayan öğrenciler için bilinçlendirme sağlamalıdır.

Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak yurt içinde ve dışında pek çok araştırma yapılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ile özyeterlik kavramlarına ilişkin alanyazın çalışması yapılmış ve üniversite öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ile özyeterlik algısı arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının üniversite öğrencilerinde özyeterliliğin geliştirilmesine, yaşam boyu öğrenmenin öneminin kavranmasına, yaşam boyu öğrenme eğiliminin güçlendirilmesine yönelik programların geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde/yüksekokullarında öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a) Yaşam boyu öğrenme eğilimi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaşam boyu öğrenme eğilimi sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - c) Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere/yüksekokula göre farklılık göstermekte midir?
 - d) Yaşam boyu öğrenme eğilimi anne-babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
 - e) Yaşam boyu öğrenme eğilimi anne-babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
 - f) Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - g) Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin özyeterlik algı düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a) Özyeterlik algısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b) Özyeterlik algısı sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - c) Özyeterlik algısı öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere/yüksekokula göre farklılık göstermekte midir?
 - d) Özyeterlik algısı anne-babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
 - e) Özyeterlik algısı anne-babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
 - f) Özyeterlik algısı öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - g) Özyeterlik algısı öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine göre farklılık göstermekte midir?

5.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

- 1.Üniversite öğrencileri çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.
2. Araştırma kapsamındaki öğrenciler, araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeğini içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1.Araştırmadan elde edilen veriler 2014-2015 akademik yılı ile sınırlıdır.
- 2.Bu araştırmada toplanan veriler, Demografik Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği ile sınırlıdır.
- 3.Bu araştırmada elde edilen sonuçlar Bartın Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özyeterlik: Bireylerin herhangi bir durumla baş edebilmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yapabilecekleri ile ilgili bireysel algılarıdır (Bandura, 1982).

Yaşam Boyu Öğrenme: Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanır (MEB, 2009, 7).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

2.1.1.Yaşam Boyu Öğrenme

Bilgi ve teknoloji çağında bireylerin var olabilmesi, üretebilmesi, kendini geliştirebilmesi, bilgi ve becerilerini artırabilmesi için en önemli süreçlerden biri yaşam boyu öğrenmedir. Günümüzde öğrenme kişilerin çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılan,yalnızca mesleki gelişmelerine katkıda bulunan bir faaliyet olarak değerlendirilemez. Öğrenme, kişilerin yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreçtir (Gündoğan, 2003, 2). Sadece eğitim kurumlarından alınan bilgileri kapsamaz. İş yaşamından sosyal çevreye, hatta aileden öğrenilen bilgi ve edilen tecrübeler de birer yaşam boyu öğrenmedir (MEB, 2013, 27). Yeni bilgi ve beceri kazanma, bireyin kendisine yatırım yapması demektir (Erdamar, 2011, 220). Böylece birey yeni ürünler ortaya koymakta yaşamına yeni anlamlar katmaktadır.

Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme (MEB, 2009, 7), bilgilerin güncel ve etkili bir şekilde kullanılmasını destekleyici bir yaklaşımdır. Değişim isteği, merak ve bilgiye susamak ise yaşam boyu öğrenmeye yardımcı önkoşullardır (Lau, 2006, 13).

Yaşam boyu öğrenme, temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim imkanları sunmak anlamına da gelmekte (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, 202); bireyin fiziksel engellerini kaldırıp, öğrenmeye yönelik motivasyon, olumlu tutum ve davranış geliştirme gibi bilgi çağı kavramlarını yaşamının tüm kesimlerine ulaştırması da yaşam boyu öğrenmenin hedefleri arasında yer almaktadır (DPT, 2001, 13). Bu noktadan hareketle yaşam boyu öğrenmenin modern toplumun tetikleyici gücü olduğunu ileri süren görüşler de bulunmaktadır (Topakkaya, 2013, 1085).

Yaşam boyu öğrenme bakış açısına göre eğitim bireylere ihtiyaç duyduğu bilgiyi, ihtiyaç duyduğu anda ve imkânları doğrultusunda vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirtilmektedir (Demirel, 2013, 210). Bu eğitim bireylerin yaşam sürelerince içinde bulunacakları her türlü rol, ortam ve çevrede ihtiyaç duyacakları tüm bilgi, değer ve becerileri sağlayan bir süreçtir (Oskay vd. 2010, 212). Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin devamlılığı ve yaşamla eşzamanlılığını; öğrenmenin çeşitliliğini ve bütünlüğünü vurgular (Miser, 2013, 120). Yaşam boyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimi olmakla birlikte yaşama bir hazırlık süreci değil, aynı zamanda yaşamın bir parçasıdır (Erdamar, 2011, 220).

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik, formal veya informal bütün öğrenme faaliyetleri olarak da tanımlanmakta (Demirel, 2009, 134), bu faaliyetin içine bireylerin kendilerini geliştirmek amacıyla kasıtlı, sistemli ve istekli olarak gerçekleştirdikleri her türlü çalışma girmektedir (Poyraz, 2013, 131). Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuma yazmayı da kapsayan temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını destekleme, esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarını genişletme anlamına gelmektedir (Akkoyunlu, 2008, 12). Yaşam boyu öğrenme geniş anlamıyla yaşam boyu devam eden esnek, çeşitli, farklı yerlerde ve zamanlarda gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır (LLCQ, 2015).

Epçaçan'a (2013, 357) göre, yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Özdenetim sahibi olmak, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmek,
- Sorumluluk alabilmek, değişiklik ve yeniliklere açık olmak ve uyum sağlayabilmek,
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemleri çözebilmek ya da çözüm önerileri getirebilmek,
- Çevresindekilerle etkili iletişim kurarak bilgi almaya istekli olmak,
- Bilgi teknolojilerini etkin kullanabilmek,
- Kendi yeteneklerine uygun iş alanlarında istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunmak.

Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri incelendiğinde; yeni gelişmelerle ve konularla ilgili, bilgi okuryazarı olduğu (Akkoyunlu, 2008, 14), bilişsel ve duyuşsal özellikleri incelendiğinde ise güdülenme, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi

etkenlerin baskın olduğu gör÷lmektedir (Coşkun ve Demirel, 2012, 110). Motivasyon, bireylerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını ve bu noktada onların devamlılığını sağladığı için öğretimde önemli bir yere sahiptir. Öğrenme faaliyetlerinin devamlılığında, bireyin sebatkârlığı da önemli bir yer tutmaktadır (Kılıç, 2015, 18).

Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireyler, çevresindeki olaylara daha duyarlıdır (Kılıç, 2015, 20-21), bu bireyler kendi amaçlarına göre bağımsız öğrenen bireyler olarak ifade edilebilir. Bağımsız öğrenme, bireyin herhangi bir alanda ihtiyaç duyduğu bilgiyi araması ve bu bilgiyi diğer bilgilerle ilişkili bir şekilde öğrenmesidir. Yaşam boyu öğrenme sürecindeki bireylerin yaşam felsefesi "var olanı anlamaya çalışmak" olarak özetlenirken "anlama" eylemi merak edilen her türlü bilgi için geçerlidir ve merak, yaşam boyu öğrenmenin itici gücü olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2009, 63).

Yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerinden biri de öz düzenlemedir (Coşkun, 2009, 68). Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi kendine öğrenmesi sürecinde sergilediği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle bireyin kendi çalışma ilkeleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini güdülemesidir (Çiltaş, 2011, 3).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili olumsuz görüşler de mevcuttur. Olumlu görüşler kadar olumsuz görüşlerin de incelenmesi yaşam boyu öğrenmenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Erdamar, 2011, 223):

1.Yaşam boyu öğrenme yalnızca yetişkin eğitimi ile sınırlandırılmıştır: Yaşam boyu öğrenme erken çocukluktan ölünceye kadar, yaşamın tüm dönemlerinde ve farklı öğrenme ortamlarında gerçekleşir.

2.Yaşam boyu öğrenme ekonomik gelişim ile doğrudan ilişkili teknik becerilerin öğretildiği mesleki eğitim ile sınırlandırılmıştır: Yaşam boyu öğrenme mesleki beceri kazanmanın yanında bireysel ve sosyal gelişime katkıda bulunan öğrenme etkinliklerini içerir. Yaşam boyu öğrenme yalnızca ekonomik gelişmeyi sağlamak için kullanılamaz. Yaşam boyu öğrenme yaşantıları ile dünya görüşü değişmekte mantıklı seçimler ve bilişsel başarılar ile eğitimsel etkinliklerin niteliği artmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, insanlara bilgilerini güncelleme, her zaman istedikleri fakat vakit ayıramadıkları, etkinlikleri yapma ve bunlardan zevk alma olanağı sağlamaktadır.

3.Yaşam boyu öğrenme günlük yaşamda rastgele oluşan öğrenmeler olarak görülmüştür: Yaşam boyu öğrenmenin temel özelliklerinden biri bireyin isteyerek öğrenmesi ve ne öğrendiğinin farkında olmasıdır.

Alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramı yanında yaşam boyu eğitim kavramına da rastlanılmaktadır.Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimle ilgili sorumluluklar bireyin kendisine verilmekte, birey kendisine uygun eğitimi sorumluluk olarak kendisi seçmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu eğitim ise bireyin yaşamının her alanında büyük gelişme sağlaması için örgün, yaygın ve algın öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Bundan dolayı yaşam boyu eğitim, eğitim kademelerini ve biçimlerini kapsamakta ve birleştirmektedir (DPT, 2001, 9). Tüm bireyler yaşam boyu öğrenmektedir. Yaşam boyu eğitim, geleneksel eğitimin ötesinde bir eğitim yaklaşımı olmakta, yetişkin eğitimi yaklaşımlarından faydalanmakta fakat yetişkin eğitiminin tek başına çözüm olmadığını da vurgulayan bir eğitim fikrine dayanmaktadır (Bağcı, 2007, 20).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri

Yaşam boyu öğrenme kavramı, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayata uyum sağlayabilmek amacıyla ortaya çıkmış, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge hâline gelmiştir (MEB, 2014, 3). Toprak ve Erdoğan'a (2012, 75) göre ise yaşam boyu öğrenme, istihdam ve sosyal politikanın bütünleyici bir parçasıdır.

Yaşam boyu öğrenmenin 20. yüzyıla ait bir kavram olduğunu, küreselleşme, bilgi toplumu gibi kavramlar ile beraber ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Teknolojideki gelişmelerle beraber her şeyin hızla değiştiği çağımızda, öğrenmenin de bu hızlı değişimden payına düşeni alacağı bir gerçektir (Kaya, 2010, 30).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeleri takip edebilmek amacıyla birçok ülke, Avrupa Birliğinin bakış açısı doğrultusunda eğitim sistemlerinde düzenlemeye ve yeniden yapılanmaya gitmiştir. Bu yapılanma doğrultusunda yaşam boyu öğrenme konusunda da kararlar alınmış, Avrupa'da olduğu gibi Türkiye'de de bu çalışmalar yaşam boyu öğrenme adı altında toplanmıştır (Ersoy, 2009, 16).

Yaşam boyu öğrenimin ortaya çıkmasının ve kısa sürede yaygınlaşmasının altında sosyal, ekonomik ve kişisel nedenler yatmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 37). Aksoy'a (2013, 27) göre bilgi çağında; öğrenme ve yeni beceriler edinme ihtiyacı

artmakta, iş ve istihdam güvenliği sürekli olarak azalmaktadır. Bunun yanında, küreselleşmenin ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin bir sonucu olarak uluslararası rekabet sürekli olarak ağırlaşmakta ve yeni bir insan merkezli kalkınma modeli ortaya konmaya çalışılmaktadır. Rekabette temel başarı faktörü; verimli ve esnek bir işgücünün yetiştirilmesine dayanmakta, yaşam boyu öğrenme ülkelerin en önemli varlığı olan insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesinde, ekonomiye kazandırılmasında ve istihdam edilebilirlikte önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Erdamar'a (2011, 220) göre ise yaşam boyu öğrenme mesleki gelişim yanında yaşamı zenginleştirmeye ve bireysel gelişime de katkıda bulunmaktadır.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenmenin amacı, yaşa, cinsiyete, sosyal ve ekonomik statüye bakılmaksızın yaşamın tüm alanlarında aktif katılım gösterebilen bireylerin toplumda yer almasını sağlamaktır (Aksoy, 2013, 35). Ayrıca bireysel ve toplumsal nitelikte, bilgi ve beceri geliştirme amaçlı bütün öğrenme etkinliklerini içeren yaşam boyu öğrenme (Önal, 2010, 103), Erdamar (2011, 220) tarafından yaşamın daha kaliteli sürdürülmesine yardımcı olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve yaşamlarını daha aktif olarak kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2009, 7). Ayrıca farklı yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit düzeyde ve açık biçimde erişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu vizyonun gerçekleştirilmesinde en önemli rolü eğitim sistemleri oynamaktadır (Akkoyunlu, 2008, 12). Yaşam boyu öğrenmenin önemli gerekçesi öğrencilere yalnızca bir alanda değil değişik yönlerden birçok beceri kazandırabilmesidir (Olakulehin, 2010, 175).

Son yıllarda önemi artan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı başta yüksek eğitim kurumları olmak üzere tüm eğitim kurumlarının amaç ve süreçlerini gözden geçirmelerine neden olmuştur. Yükseköğretim ve sonrasında bireylerin hızla değişen bilgi ve beceri ihtiyaçlarına ilişkin uygun öğrenme yöntemleri geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri diğer bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilişkilidir (Demirel ve Yağcı, 2012, 101).

Yaşam boyu eğitim; yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi

sağlamak olarak belirlenen üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar (DPT, 2001, 10):

1. Kişisel Gelişme:Yaşam boyu öğrenme stratejileri ile birey merkeze alınmakta, aktif öğrenme sürecine odaklanılmakta, bireylere daha fazla seçme ve girişimde bulunma hakkı tanınmakta, bireylerin ilgi ve gereksinimlerine uygun eğitim almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca insanların varlıklarını sürdürmeleri, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeleri, beyin teknolojisini kullanmaları, onurlu bir biçimde çalışma, yaşama, kalkınma sürecine her anlamda katılmaları, yaşam standartlarını yükseltmeleri, bilinçli karar verme ve öğrenmeyi sürdürmeleri için ihtiyaç duydukları her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır.

2. Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu eğitim, tüm bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak, bu doğrultuda fırsat eşitliğine katkıda bulunarak ve toplumun demokratik temellerini güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

3.Ekonomik Büyüme: Beceri oluşturmada uygun koşulları ve fırsat eşitliğini sağlamak, verimi arttırmak, ekonomik büyümeyi ve yeni bir şeyler yaratmayı teşvik edecek gerekli düzenlemeleri kapsamaktadır.

2.1.4.Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Yaşam boyu öğrenme bireysel düzeyde insanlara güncel bilgiyi izleme, hayatlarını etkileyen ve değiştiren önemli olayları anlama,kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde geliştirme imkânı verirken (Oskay vd. 2010, 212), toplumsal düzeyde de bir toplumun kendisini tanımlamasında ve yeniden inşâ etmesinde önemli yer tutmaktadır (Maç ve Dede, 2008, 1). Diğer bir ifade ile yaşam boyu öğrenme, birey ve toplumlar için yetiler,nitelikler elde etmenin ve güç kazanmanın önemli bir aracı hâline gelmiştir (Gürdal, 2000, 177). Küresel sahnede bir ülkenin rekabet gücünü vatandaşlarının öğrenme yeteneği etkilemektedir. Bu nedenle, birçok ülke yaşam boyu öğrenme programları geliştirerek yetişkin bireylerin yetkinliklerini arttırmaya çalışmaktadır (Chang ve Lin, 2012, 138).

Yaşam boyu öğrenme, belirsizlik ve yaşam çelişkileriyle başa çıkma sürecinde önemli bir destektir. Hayat bireylere risklerin yanında potansiyel de sunmaktadır. Hayat rekabetçi de olabilir uzlaşmacı da olabilir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme çocukluk ve gençlik gelişim görevlerinin başarılmasında, eğitim sürecinde yaşanabilecek belirsiz ve

öngörülemeyen olaylarda, yaşam deneyimlerinin çelişkilerinin çözülmesinde bireysel kapasiteyi güçlendirir (Anonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001, 22).

Yaşam boyu öğrenmenin hayata geçirilebilmesi için Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu tarafından altı temel mesaj içeren *Memorandum on Lifelong Learning* (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) yayınlanmıştır. Yayınlanan bu bildiriye üye ülkelerde yapılması gereken çalışmalar belirtilmiştir. Bu altı temel mesaj şunlardır (COM, 2000):

1. Herkes için temel yeni beceriler; amaç, bilgi toplumunda sürdürülebilir katılımı elde etme ve yenileme için öğrenmeye evrensel ve sürekli erişimi garantilemedir. Bilgi toplumu ve ekonomisinde, iş gücü piyasasında, gerçek zamanlı ve sanal topluluklarda, demokraside, tutarlı bir kimlik duygusu ve yaşam felsefesi olan bireyler olarak aktif katılım için gereken yeni temel becerileri tanımlamaktadır. Bu becerilerden bazıları dijital okuryazarlık, yabancı dil eğitimi, teknoloji kullanımınıdır.

2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım; amaç, Avrupa'nın en önemli varlığı olan insan kaynağına öncelik vermek ve bu kaynağa yapılan yatırımları artırmaktır. Bireyleri teşvik edecek tedbirlerin daha kapsamlı hâle gelmesi hedeflenmiştir.

3. Öğrenme ve öğretmede yenilik; amaç, yaşam boyu ve çok yönlü öğrenmenin devamı için etkili öğrenme ve öğretme metotları ve ortamları geliştirmektedir. Bireylerin aktif öğrenci olmasını sağlamak, bilişim ve iletişim teknolojileri ve çok çeşitli öğrenme ortamları tarafından sunulan fırsatlardan yararlanmak için var olan uygulamaları ilerletmek, yeni ve çeşitli yaklaşımlar geliştirmektedir.

4. Öğrenmeyi değerlendirme; amaç, özellikle informal ve formal öğrenme gibi, öğrenme katılımı ve kazanımlarının anlaşılıp onaylandığı yolları geliştirmektedir. İşverenler ve artan rekabet nedeniyle başvuranlar arasında nitelikli bireyleri istihdam etmek ve nitelikli iş için bu tür istihdamı korumak gereklidir. Bu doğrultuda ulusal belgelendirme sistemi ve uygulamalarının yeni ekonomik ve sosyal şartlar için nasıl daha uygulanabilir hâle getirileceği önemli bir politika sorunudur.

5. Rehberlik ve danışmanın yeniden düşünülmesi; amaç, Avrupa'daki tüm bireylerin yaşamları boyunca öğrenme fırsatları hakkında yüksek kalitede bilgiye kolayca erişebilmesini sağlamaktır. Geçmişte bireylerin eğitim-öğretim ve iş piyasası arasında genellikle yaşamları boyunca bir kez geçiş yapmaları söz konusuydu. Bireyler iş bulmak için okulu ya da üniversiteyi bırakırlardı. Bu bağlamda, herkes için sürekli erişilebilir

hizmet olarak rehberliği planlayan, eğitimsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetlerinin sunulmasını sağlayan ve tüm bireylere ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşıma ihtiyaç vardır.

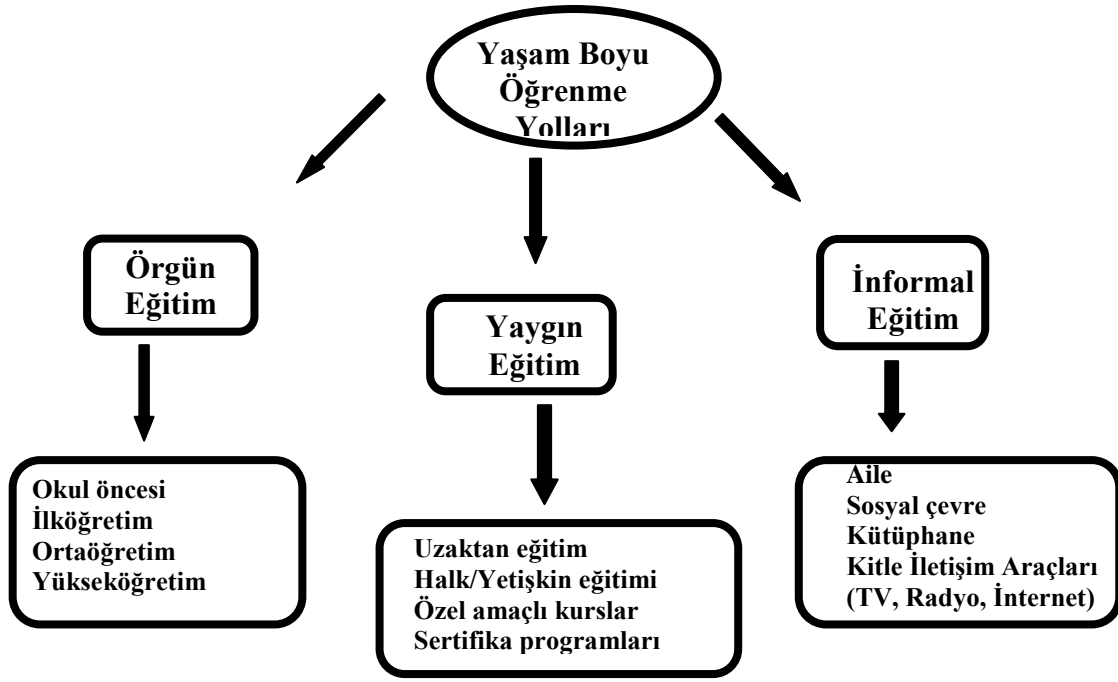
6. Eğitimin mümkün olduğunca eve yakınlaştırılması; amaç, öğrencilerin mümkün olduğunca, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına ulaşmalarını sağlamak ve bu süreçte bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktır. Eğitim çocukluktan yaşlılığa kadar yaşam boyu gerçekleşmekte, yerel ve bölgesel yetkililerin görevi çocuk bakımı, ulaşım, sosyal refah hizmetleri dâhil olmak üzere yaşam boyu öğrenmeye ulaşımı kolaylaştırmak şeklinde genişlemektedir.

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim yoluyla verilen genel ve mesleki eğitim ve öğretimin yanında, bireyin bilgi ve beceri kazanmasına yol açan tüm öğrenmeleri içermektedir. Diğer bir ifade ile yaşam boyu öğrenme, okullar ve üniversitelerin yanında; işte, evde ya da herhangi bir yerde gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2009, 7).

Günümüzde eğitim etkinlikleri örgün eğitimden yaygın eğitime, okul ortamından yaşamın her alanına doğru genişlemiştir. Yaşam boyu öğrenme; bireyin örgün ve yaygın eğitim kurumlarından, iş yaşamı ve sosyal yaşamdan edindiği bilgi ve tecrübelerinin tümünü kapsar. Yaş, zaman, mekân ve bireysel niteliklere göre ayırım yapmayan, tüm bireylere hitap eden ve eşit fırsatlar sağlayan bir öğrenme sürecidir (MEB, 2013, 11). Bu nedenle bireyin yaşı kaç olursa olsun öğrenme isteği desteklenmeli ve eğitim olanağı sunulmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme, sadece yetişkinlere özgü olarak görülen yaygın eğitimin yenilenmesi ve ikinci eğitim fırsatı değildir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin örgün, yaygın ve informal öğrenme yollarının tümünden yararlanabilmesi anlamındadır (Aksoy, 2013, 35). Yaşam boyu öğrenme yollarının üç temel alanda aktif olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yolları Şekil 1’de belirtilmiştir:



Şekil 1.Yaşam boyu öğrenme yolları (**Kaynak:** Coşkun, 2009, s.27)

Yaşam boyu öğrenme yolları; Örgün Eğitim, Yaygın Eğitim ve İnformal Eğitim olarak aşağıda ele alınmıştır.

2.1.5.1. Örgün Eğitim: Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitim olup, okul öncesi eğitimi, ilköğretimi (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretimi ve yükseköğretimi kapsamaktadır (MEB, 2014, 15).

Örgün eğitim; geçerli diplomalar ve nitelikleri beraberinde sunan eğitim ve öğretim kurumlarında yapılmaktadır (COM, 2000). Bu örgün ortamlarda öğrenme sistematik bir tarzda düzenlenmiştir ve genellikle bir dizi etkinliği içermektedir (Boshier, 2011, 83). Ayrıca öğrenme hedefleri, öğrenme zamanı ve öğrenme desteği bakımından programlıdır ve eğitim sonunda sertifika veya diploma verilmektedir (Maç ve Dede, 2008, 1).

2.1.5.2. Yaygın Eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümüdür (MEB, 2010). Bir işyerinde ve sivil toplum örgütleri ve grupları (gençlik örgütleri, işçi sendikaları ve siyasi partiler

gibi) yoluyla sunulan aynı zamanda resmi sistemleri uygulamak için oluşturulmuş örgütler ve servisler (güzel sanatlar, müzik ve spor sınıfları veya özel sınavlara hazırlık kursları gibi) yoluyla da sağlanabilmektedir (COM, 2000).

Yaygın eğitim, öğrenme ile ilgili okul dışı ortamlardır. Örgün olmayan ortamlardaki öğretme ve öğrenme süreci bazen oldukça geleneksel ve resmidir (Boshier, 2011, 83). Yaygın eğitimin, toplumda yoksul ve eğitim alamamış bireylere yönelik olduğu görüşü günümüzde geçerliliğini hâlâ sürdürmekle birlikte, yeterli düzeyde eğitimi almış, iş gücü olarak istihdam edilmiş bireylerin de yaygın eğitimden faydalandıkları görülmektedir. Yaygın eğitim uygulamalarının örgün eğitimden kaynaklanan aksaklıklar ya da eksiklikleri tamamlayıcı bir süreç olduğu konusunda görüşler de mevcuttur (Ayçiçek, 2012, 7).

Yaygın eğitim; okuma-yazma kursları, bir meslek kazandıran programlar, hizmetiçi eğitim programları şeklinde gerçekleşmektedir (Kıran, 2008, 47). Ülkemizde yaygın eğitimin hedef kitlesi çocuklar, gençler ve yetişkinler kısacası tüm bireylerdir (Yayla, 2009, 23).

Yaygın eğitimde kullanılan yollardan biri de uzaktan eğitimidir. Birey yaşadığı yerden ayrılmadan, istediği zaman kendisine sunulan bilgi ve konu alanlarından istediğini seçerek öğrenmeye devam edebilir. Uzaktan eğitim aracılığıyla bireylerin potansiyellerini ve yeteneklerini geliştirmeleri ve eksiklerini gidermeleri söz konusudur (Demirel, 2013, 213). Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencinin farklı yer ve zamanda olduğu çoklu ortam desteğiyle gerçekleştirilen eğitim uygulamaları olup 1920'li yıllarda teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkmış, eğitim alanına yenilikler getiren çağdaş eğitim modelidir (Daş ve Varol, 2001, 1). Yaşam boyu öğrenme süreci ile daha geniş kitlelere ulaşma imkânı oluşmuş, eğitim yer ve zamandan bağımsız olarak sunulabilir hâle gelmiştir. Bu doğrultuda bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenen uzaktan eğitim yaklaşımının 21. yüzyılın eğitim-öğretim biçimlerinden biri olacağı ve yükseköğretimde de yeni açılımlar sağlayacağı ileri sürülmektedir (Ozan ve Özarslan, 2009, 57).

Yaşam boyu öğrenmenin yeni bir kültürel bakış açısı ile toplumumuzda yer alması ve her bireyin bu süreçte yer alabilmesi gelişen toplumumuz için kritik bir öneme sahiptir. Yetişkin eğitimi de yaşam boyu öğrenmenin bir bölümüdür (MEB, 2013, 8).Yetişkin eğitimi, okul dışında sistemli ve örgütlü bir eğitim programı niteliğinde olup örgütlenmiş öğrenimin bütünleyici bir ögesi olmaktadır (Kaya, 2010, 53). Yetişkin eğitimi, gelişim

dönemlerini tamamlayıp, belli bir hayat deneyimiyle öz güven sahibi olup kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik kendi isteğiyle herhangi bir sınırlığı olmayan belli bir alanda gelişimi hedefleyen düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür (Yayla, 2009, 48). Kaya'ya (2010, 55) göre yetişkin eğitiminin amacı, bireylerin gelişimini ve değişimini gerçekleştirerek, değişen topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Yetişkinler; eksikliklerini, ihtiyaçlarını, hedeflerini genç kuşağa göre daha iyi belirleyebilir, hedefleri doğrultusundaki öğrenime ulaşabilmek için daha istekli olurlar. Bu bilincin ve isteğin doğru olarak yönlendirilebilmesi ancak yetişkinlerin bilinçli bir şekilde eğitilmesi ile mümkün olacaktır (MEB, 2013, 29).

Günümüzde yetişkinlerin büyük çoğunluğu için verilemeyen temel eğitimin yerini alan yetişkin eğitimi, eğitim alamamış ya da eğitimlerini yarıda bırakmış pek çok bireyin temel eğitiminin yerini almakta, temel ya da mesleki eğitimler için tamamlayıcı görevi görmekte hatta bu bireyler için çevrelerinde yeni beklentiler oluşturarak eğitimin devamı anlamına gelmektedir (Miser, 2013, 49). Yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitiminin düzenli bir şekilde gelişmesiyle daha etkin bir hâle gelmiştir (Yazar, 2012, 24).

2.1.5.3.İnformal Eğitim: Günlük yaşam sırasında, örgün ve yaygın eğitimin aksine, resmi olmayan öğrenme kasıtlı öğrenme olmak zorunda değildir. Bu nedenle bilgi becerilerine katkı sunulurken bireylerin kendileri tarafından bile fark edilmeden gerçekleşen etkinliklerdir (COM, 2000). Bireyler büyük oranda bilgi, davranış ve becerilerini günlük yaşamın rutin düzenlemelerinden edinmektedir (Boshier, 2011, 84).

Öğrenme, sadece okulda gerçekleştirilen öğrenmelerden ibaret değil, yaşam boyu devam eden süreç olup hem formal hem de informal eğitimi kapsamaktadır. İnfomal eğitim ortamlarına,yazılı ve görsel medya, radyo ve sinema yardımıyla oluşan iletişim kanalları; ulaşımda, günlük iş hayatında, komşuluk vb. ilişkilerde ortaya çıkan ortamlar örnek verilebilir (Damlı, Kızılcık ve Ünsal, 2011, 270). İnfomal öğrenme, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitimle edinilemeyen belli bir amaç olmadan serbest olarak elde edilen öğrenmeden, bilinçli ve amaçlı öğrenmeye kadar tecrübeye dayalı her türlü öğrenmedir (MEB, 2014, 15).

Tüm bireyler öğrenmelerine informal öğrenme yoluyla devam etmelerine karşın, bu alan uzun bir süre görmezden gelinmiştir. Günümüzde informal öğrenmenin yaşam boyu öğrenme anlayışının temel taşlarından biri olduğu kabul edilmekte (Miser, 2013, 9), informal öğrenme, bir eğitim ya da yetiştirme kurumu tarafından sağlanmamakta, öğrenme

sonunda bir sertifikalandırma da olmamaktadır. Ayrıca programlı olmayan informal öğrenme; iş, aile, serbest zamanla ilişkili günlük etkinliklerin bir sonucu olmakla beraber, bunun çoğunlukla belli bir amacı da olmamaktadır (Maç ve Dede, 2008, 1).

2.1.6. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme günümüzde gelişmiş ülkelerin olduğu kadar az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin de gündemindedir. Bu kavram; Türkiye gibi sanayileşme sürecindeki ülkeler için ekonomik ve sosyal gelişmeyi, bilgi toplumuna geçişi, hatta iş hayatı için gerekli becerileri de kapsayan daha geniş bir anlam kazanmıştır. Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. Türk kültüründe öğrenmenin zaman ve mekân ile sınırlı olmayacağı, öğrenilen bilgilerin en önemli yol gösterici olduğu vb. vurgu yapılmıştır (MEB, 2009, 7).

Türkiye, 2000 yılında Portekiz’de imzalanan Lizbon Stratejisi sonrasında eğitim ve yetiştirme birliğine katılmış, 2002 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Kararı’nda yerini almış ve ülkede kurumsal alt yapının temelleri atılmıştır. Fakat Milli Eğitim sisteminin AB’ne göre oldukça merkezîyetçi olması, yönetimin geleneksel ve hiyerarşik yapısı, yerel yönetimlerin süreçte çok aktif olmaması, yasalar ve düzenlemeler açısından Türkiye’nin AB sistemine yakın olmasını engellemiştir. Başka bir problem ise sistemin genel eğitime ağırlık vermesinden dolayı işgücü piyasası ile eğitim sisteminin ihtiyaçlar bağlamında paralel gitmemesidir. Bu sebeple eğitim kurumlarının daha özerk bir yapıya kavuşturulması, kurumlarda kalite değerlendirmesine ilişkin çalışmaların yapılması ve standartlaşmaya gidilmesi gibi öneriler sunulmuştur. Böylece, bireylerin sadece örgün eğitim yoluyla değil yaşam boyu öğrenme yoluyla her fırsatta informal öğrenme ortamlarının oluşturulmasının yolu açılmıştır (Kaya, 2014, 95).

18. Millî Eğitim Şurasında, toplumda yaşam boyu öğrenme kapsamında sanat ve spor alanlarında bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla halk eğitim merkezlerinde (HEM) daha fazla kurs açılması, HEM’lerin altyapı ve öğretmen açısından güçlendirilmesi konusunda kararlar alınmıştır. 2011 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü faaliyet göstermeye başlamıştır (MEB, 2013, 20-21).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün görevleri: Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, uygulamak, izlemek ve değerlendirmek; Örgün eğitime girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim

yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek; Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak; aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve meslekî eğitimlerini sağlamaktır (Resmi Gazete , 2011).

2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler

Yaşanan değişimlere uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenme konusundaki politikalara destek olmak için çeşitli stratejiler benimsenmiştir (Ersoy, 2009, 33). Yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesi insan yaşamının her yönü açısından önemlidir (Boutsiouki, 2010,4). İlkeler arasında bazı farklılıklar olsa da, yaşam boyu öğrenmenin stratejik hedefleri ve amaçları aşağıda sıralanan altı noktada benzerlik göstermektedir (DPT, 2001, 15-16):

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

İlk ve Ortaöğretimde Gerçek Bir Öğrenme Temelinin Oluşturulması: Öğrenmede motivasyonu sürekli kılmak ve yetenekleri geliştirmek için olumlu öğrenme ortamlarının yaratılmasına ihtiyaç vardır. Yaratılan bu ortamlar bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğretme stratejilerinin kullanılmasına yardımcı olmalı, öğrenmede bireysel gelişmeye önem vermeli ve bireysel gelişmeyi teşvik eden bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemelidir. Öğretim programları ve okulların örgütlenmesi yeniden gözden geçirilmeli, başarısızlık riski yüksek olan öğrencilere özel dikkat gösterilmelidir.

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

Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme: Yetişkinlerin iş yaşamının değişken koşullarına uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının bu kesime ağırlıklı olarak ulaştırılması gerekmektedir. Yetişkinler arasında sürekli öğrenme fırsatlarına talebi artırmak için öğrenmeyi güdüleme, kolaylaştırma ve ödüllendirme önem taşımaktadır.

Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması: Sistemin değişik parçaları arasında tutarlılığın sağlanabilmesi için kurumsal ve kurumsal olmayan öğelerinin esnek yollarla birleştirilmesi gerekmektedir. Tutarlı bir sistemde bulunması gereken en önemli öğelerden birisi, daha önceki öğrenmeleri değerlendiren mekanizmalara sahip olmasıdır.

Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi: Nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında bina, fiziki alt yapı vb. sermaye yatırımları kadar eğitimciler ve eğitici olmayan personelin bilgi, beceri, deneyim ve motivasyon düzeyleri de büyük paya sahiptir. Bu sebeple, söz konusu personelin eğitimi, yerel/ulusal/uluslararası bilgi kaynaklarına ulaşma imkânları büyük önem taşımaktadır (DPT, 2001, 15-16).

Avrupa Parlamentosu Ekonomik ve Sosyal Komitesi tarafından 1996 yılında Avrupa da ilan edilen “Yaşam Boyu Öğrenme” yılının bir değerlendirmesi yapılmış; aşağıdaki strateji ve ilkeler belirlenmiştir (Report From Commission,1999;akt. Akbaş ve Özdemir, 2002) :

1. Yaşam boyu öğrenmede birey, toplum, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdamla ilgili kurumlar arasında güçlü bağlar kurulmalıdır. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme demokratik ilkeleri ve insan haklarını içermelidir.

2. Eğitim ve öğretimin her aşamasında yaşam boyu öğrenmenin kurulmasına ve devam ettirilmesine katkıda bulunulmalıdır.

3. Yaşam boyu öğrenme geniş bir öğrenme fırsatlar alanını temel almalıdır. Bütün kişilerin sosyal, kültürel ihtiyaç ve ilgilerine göre eğitim süreci olmalıdır.

4. Hizmet öncesi eğitim ve öğretim yaşam boyu öğrenme için temeldir. İlave olarak okuma-yazma ve hesaplama gibi temel bilgi ve becerileri kazandırarak yaşamı boyunca kişileri yeni deneyimlere cesaretlendirmelidir.

5. Yaşam boyu öğrenme kişisel kabiliyetleri teşvik etmeli, istihdamı artırmalı ve insan kaynaklarını yeteneklerine bağlı olarak en iyi şekilde kullanımını sağlamalıdır. Demokratik toplumda aktif katılımı sağlamak için sosyal dışlanmışlık ve cinsler arasındaki ayrımcılığın kaldırılmasına çalışılmalıdır.

6. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretime aileyi de içerecek şekilde yeni ve esnek bir yaklaşım getirmelidir. Öğrenme sürecinde bireyin, bireysel güdü ve inisiyatifi ile kendi başına araştırması teşvik edilmelidir.

7. Yaşam boyu öğrenme bireyselliği talep eder. Eğitim sürecinde öğrenenlerin kendi eğitim, öğretim ve kişisel gelişimlerinde artan bir sorumluluk geliştirir. Bu hususta uygun danışma ve rehberlik süreçlerinin olması gerekir.

8. Yaşam boyu öğrenme sürekliliği için fırsat eşitliği her aşamada temel bir hedef olmalıdır.

9. İş birliği içerisinde bireyler, kurumlar, girişimciler, bölgesel otoriteler, merkezi hükümetler, sosyal sınıflar ve genelde toplum kendi sorumluluk alanları dâhilinde yaşam boyu öğrenmenin her boyutuna yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve eğitim öğretim ve diğer öğrenme etkinliklerine katılımın önündeki engellerin azaltılması için gerekli koşulları oluşturmalıdır (Report From Commission, 1999; akt. Akbaş ve Özdemir, 2002).

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Yaşam Boyu Öğrenme Programının genel hedefi, topluluğun sürdürülebilir ekonomik kalkınmasına, daha çok ve daha nitelikli işlere sahip, sosyal uyumu yüksek bir bilgi toplumu olarak gelişimine katkıda bulunmak ve gelecek nesiller için çevrenin korunmasını sağlamaktır. Dünya kalitesinde referans olmaları için özellikle topluluk içindeki eğitim sistemleri arasında, değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir (HÖP, 2006, 4).

Yaşam Boyu Öğrenme Programı, bir önceki dönem programları olan Socrates ve Leonardo da Vinci programlarının yerini alan bir program olmaktadır. Bu program, 2007-2013 döneminde uygulanmak üzere, yaşam boyu öğrenme aracılığıyla birliği sosyal uyuma ve ekonomik kalkınmaya sahip ileri bir bilgi toplumu hâline getirmeye katkı sağlamak için ortaya çıkmıştır (AB Bakanlığı, 2011).

2007-2013 yılları arasında uygulanan Yaşam Boyu Öğrenme Programları aşağıda verilmiştir (HÖP, 2006, 6):

- Okul Eğitimi (Comenius), Yükseköğretim (Erasmus), Mesleki Eğitim (Leonardo da Vinci) ve Yetişkin Eğitimi (Grundtvig) konularına odaklanan **Sektörel Program**.
- Benzer alanları (yaşam boyu öğrenmede politika işbirliği ve yenilik, diller, yeni bilgi iletişim teknolojileri geliştirme, sonuçların yaygınlaştırılması ve kullanımı) hedefleyen **Ortak Konulu Program**.
- Avrupa entegrasyonu ile ana Avrupa kurumları ve birlikleri konusunda öğretim araştırma ve düşünmeyi destekleyen **Jean Monnet Programı**.

Yaşam Boyu Öğrenme Programlarının özeti ise Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4 'te sunulmaktadır.

SEKTÖREL PROGRAMLAR

COMENIUS PROGRAMI

Lise eğitiminin sonuna kadar okul eğitimindeki herkesin, bu tür eğitimi ve eğitimi sağlayan veya kolaylaştıran kurum ve kuruluşların öğretim ve öğrenim ihtiyaçlarına hitap eder.

ERASMUS PROGRAMI

Yükseköğretim ve yüksek okul düzeyindeki herkesin ve bu tür eğitimi sağlayan veya kolaylaştıran kurum ve kuruluşların öğretim ve öğrenim ihtiyaçlarına hitap eder.

LEONARDO DA VINCI PROGRAMI

Yüksekokul düzeyi dışındaki mesleki eğitimdeki herkesin ve bu tür eğitimi sağlayan veya kolaylaştıran kurum ve kuruluşların öğretim ve öğrenim ihtiyaçlarına hitap eder.

GRUNDTVIG PROGRAMI

Yetişkin eğitiminin tüm formlarındaki herkesin ve bu tür eğitimi sağlayan veya kolaylaştıran kurum ve kuruluşların öğretim ihtiyaçlarına hitap eder.

Şekil 2. Sektörel Programlar (Kaynak:HÖP, 2006,7).

ORTAK KONULU PROGRAM

HAYAT BOYU ÖĞRENMEDE POLİTİKA İŞBİRLİĞİ ve YENİLİK

YBÖ de Avrupa düzeyinde politika geliştirmeyi ve işbirliğini desteklemek, YBÖ' de ki amaç ve hedeflere yönelik kaydedilen ilerlemeyi izlemek ve özel ilgi gerektiren alanları tanımlamak

DİL ÖĞRENİMİNİN DESTEKLENMESİ

Dil öğrenimini ve üye Ülkelerde dil çeşitliliğini desteklemek.

BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ-TABANLI İÇERİĞİN GELİŞTİRİLMESİ

YBÖ için yeni BİT-tabanlı içeriği, hizmetleri, yöntemleri ve uygulamaları desteklemek.

SONUÇLARIN YAYGINLAŞTIRILMASI VE KULLANIMI

YBÖProgramının sonuçlarının geniş bir ölçekte uygun şekilde tanınmasını,gösterilmesini ve uygulanmasını sağlamak.

Şekil 3.Ortak Konulu Program (Kaynak:HÖP, 2006,8).

JEAN MONNET PROGRAMI

JEAN MONNET FAALİYETİ

Tek taraflı ve ulusal projeler:

- Jean Monne Kürsüleri, olgunlaştırma merkezleri ve öğretim modülleri
- Profesörlerin, yükseköğretimdeki diğer eğitimcilerin ve Avrupa'yla entegrasyonda uzmanlaşan araştırmacıların birlikleri,
- Avrupa'yla entegrasyon çalışmalarında uzmanlaşan genç araştırmacılar için destek,
- Avrupa'yla entegrasyon süreci hakkında tartışma, düşünme ve bilginin desteklenmesi amacıyla topluluk ile ilgili bilgi ve araştırma faaliyetleri

Çok taraflı projeler ve ağlar:

(Çok taraflı araştırma gruplarının oluşturulması dahil)

BELİRLİ KURUMLARI DESTEKLEYEN İŞLETME HİBELERİ

AVRUPA ENTEGRASYONU

"Avrupayı" ilgilendiren bir amacı takip eden aşağıdaki kurumların belirli işletme ve idari maliyetlerini desteklemek için hibeler verilebilir:

- TheCollege of Europe
- TheEuropeanUniversityInstitute
- TheEuropeanInstitute of Public Administration
- the Academy of EuropeanLaw
- theEuropeanAgencyfor Development in Special NeedsEducation
- theInternationalCentreforEuropean Training (CIFE)

DİĞER AVRUPA KURUMLARINA İŞLETME HİBELERİ

EĞİTİM ve ÖĞRETİM

Eğitim alanında aktif Avrupa kurum veya kuruluşlarının belirli işletme ve idari maliyetlerini desteklemek için hibe verilebilir:

Şekil 4. Jean Monnet Programı (Kaynak:HÖP, 2006,9).

Yukarıda söz edilen yaşam boyu öğrenme programları Ocak 2014 tarihinden itibaren yenilerek Erasmus+ Program ile anılmaya başlanılmıştır. 2014-2020 yılları arasında uygulanmakta olan Erasmus+ Programı ile kişilere, yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması, onların kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır (Ulusal Ajans, 2015). Yeni programın tanınabilmesi ve kullanıcıların alışkın oldukları Erasmus adını kullanarak bilgiye ulaşabilmeleri önemlidir. Bu nedenle “Erasmus+” adı kullanılarak yeniden düzenlenen programlar aşağıda belirtilmiştir (Erasmus+ Program Rehberi , 2014, 2-3):

- Okul eğitimi ile bağlantılı olan Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Comenius",
- Yükseköğretim alanı ile bağlantılı olan ve Program Ülkelerini hedefleyen Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Erasmus",
- Ortak Yüksek Lisans Derecesi ile ilgili olarak "Erasmus+: Erasmus Mundus",
- Mesleki eğitim ve öğretim ile bağlantılı olan Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Leonardo da Vinci",
- Yetişkin eğitimi ile bağlantılı olan Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Grundtvig",
- Gençliğin yaygın ve sargin eğitimi ile bağlantılı Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Gençlik",
- Avrupa Birliği Çalışmaları ile bağlantılı olan Program faaliyetleri ile ilgili olarak “Erasmus+: Jean Monnet”,
- Spor alanı ile bağlantılı olan Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Spor".

2.1.9. Özyeterlik

Özyeterlik bireylerin arzuladıkları amaçlara ulaşmaları için gereken belirli davranışları gerçekleştirme kapasitelerine olan inançlarıdır (Bandura, 2000). Ayrıca bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yapabilecekleri ile ilgili bireysel algıları (Bandura, 1982) olarak da tanımlanmaktadır. Özyeterlik, Sağlam'a (2007, 51) göre, verilen bir görevi yerine getirebilmek, yaşamını daha iyi sürdürebilmek ve başarılı olabilmek için bireyin var olan yeteneklerine ilişkin inancı, Senemoğlu'na (2013, 234) göre ise bireyin farklı durumlarla başa çıkma, belli bir

faaliyeti başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin algılayışı, inancı ve yargısı olarak tanımlanmaktadır.

Bandura, özyeterlik inançlarının bireylerin iyimser ya da kötümser düşüncelerini, kendilerini ne kadar iyi motive ettiklerini, zorluklar karşısında nasıl dayandıklarını, stres ve depresyona karşı zayıflıklarını, hayatta yaptıkları seçimleri kısacası insan hayatının neredeyse her yönünü etkilediğini ileri sürmüştür (Pajares, 2002). Bu nedenle özyeterlik benzer bilgi ve becerilere sahip oldukları hâlde insan davranışlarının neden geniş ölçüde farklılaştığını açıklamakta önemlidir (Rahimi ve Abedini, 2009, 16).

Özyeterlik bireylerin aktivite seçimlerinde, işleri ile ilgili olarak gösterecekleri çabada ve stresli durumlarla uğraşırken motivasyonlarını ne kadar süre devam ettireceklerinde temel belirleyicidir (Bandura, 1977, 196). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, planlama yapmakta, aldıkları sorumlulukları yerine getirmekte ve karşılaştıkları sorunları çözmekte başarılıdırlar. Özyeterlikleri düşük olan bireylerde ise başarısızlık oranları ve buna ilişkin olumsuz duygular yüksek olmaktadır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008, 148). Özyeterlik inancı yüksek olan birey, bir çalışma alanını bilinçli şekilde seçerek gerekli olan motivasyonu elde ederek başarılı bir biçimde bitirmekte (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004, 12), bir işi yaparken yılmadan ve kararlı bir şekilde iş üzerinde yoğunlaşarak başarılı olabilmekte, özyeterliği düşük birey ise kendi yapabilirliğine yönelik olumsuz inancından dolayı çabuk vazgeçmekte ve başarısız olabilmektedir (Saticı, 2013,12). Özyeterlik, yaşamı başarılı bir şekilde sürdürmede önemli bir etkiye sahiptir (Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohamed ve Knoll, 2005,809).

Özyeterlik inancı bireyin düşünce biçimini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Özyeterliği yüksek bireyler zor görev ve aktiviteler karşısında sakinliklerini korurken, özyeterliği düşük bireyler olayları olduğundan daha zor algılamakta ve bir problemin çözümünde dar bir bakış açısı sergilemektedir (Pajares, 2002). Diğer bir ifade ile bireyin sahip olduğu özyeterlik düzeyi herhangi bir alanda karşılaştığı güçlükleri aşabilme seviyesini etkilemekte, yüksek özyeterliğe sahip olan bireyler zorluklar karşısında sabırla çalışarak başarıya ulaşırken, düşük özyeterliğe sahip bireyler zorluklar karşısında umutsuzluğa kapılarak başarısız olmaktadır (Hızlıok, 2012, 22-23). Özyeterliği yüksek kişiler akranlarından daha iyimser olmaya, başarı ve başarısızlıklarında kişisel sorumluluk alarak işlerinde daha çok çaba göstermeye eğilimliyken, özyeterliği düşük kişiler başarı ya da başarısızlıklarını kaynak eksikliği vb. dış faktörlere bağlama eğilimindedirler (Angela ve Evita, 2010, 181).

Özyeterlik inançları bireyin motivasyonu ve kişisel başarıları için temel sağlamaktadır. Çünkü insanlar yaptıklarının istedikleri sonuçları doğuracağına inanmazlarsa, harekete geçmede isteksiz ve zorluklar karşısında dirençsiz olmaktadır (Pajares, 2002). Birey herhangi bir iş ile ilgili yeteneğe sahip olsa bile; özyeterliği düşük ise iş sonunda başarısız olma ya da işe hiç başlamama ihtimali oldukça yüksektir. Bireyin iş sonunda başarılı ya da başarısız olacağına ilişkin inancında (Hızlıok, 2012, 22-23), hatta bir etkinliği planlamada, etkinliğe başlamada ve sonlandırmada özyeterlik önemlidir (Uzel, 2009, 24).

Özyeterlik inanç ve algısının yüksek olması; bireylerin karar alma, öğrenmeyi düzenleme, öğrenmeyi öğrenme, güdü ve etkileşimde son derece önemlidir (Gürten, 2011, 222). Kişilerin bazı davranışları gösterirken sergiledikleri başarının altında yatan asıl neden özyeterlik inancının yüksek olmasıdır (Ekici, 2008, 99). Bu nedenle özyeterlik algısı, kişilerin davranışlarını ve yaşamlarını etkiler (Zararsız, 2012, 21).

Özyeterlik, sadece başarı davranışlarını etkilemez, yetenek, bilgi, beceri, sonuç beklentileri ve öğrenmenin fark edilen değeri ya da diğer sonuçlar için de önemlidir. Özyeterlik duygusu öğrenme için yararlıdır, çünkü bireylerin yeterliliklerini geliştirmeleri için onları motive eder (Schunk, 1996, 5). Bu yüzden yeni bir davranış, beceri ve yeni bir öğrenmenin sağlanmasında özyeterlik algısı önemli bir yere sahiptir (Kotaman, 2008, 114). Bunun yanı sıra bireyler; bir işi başarıyla gerçekleştirirken çevreden aldıkları olumlu tepkiler, pekiştiriciler ve olumlu yönlendirmeler sayesinde kendilerine olan inançları artacaktır (Aydın, 2010, 31).

Bireyler yaşamları boyunca çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Bireylerin bu problemleri çözebilme çabaları özyeterlikleriyle alakalıdır. Bu problemlerin çözülmesi bireyin özyeterliğini artırmakta, özyeterlik inançları yüksek olan bireyler özyeterliği düşük olan bireylere göre problem çözmede daha başarılı olabilmektedir. Özyeterliği düşük olan bireyler ise problem çözme konusunda genellikle olumsuz düşündüklerinden dolayı karşılaştıkları problemi anlamakta ve çözmekte zorlanmaktadır (Ertek, 2014, 16). Sonuç olarak, özyeterlik inançları bireyin gerçekleştirdiği başarı seviyesini önemli bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002).

2.1.10.Özyeterliğin Başlıca Kaynakları

Bandura (1995), özyeterlik inancının gelişmesinde dört temel bilgi kaynağı tanımlamıştır. Bunlar başarı deneyimi, gözleyerek öğrenme (dolaylı yaşantılar), sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik uyanma'dır. Bu bilgi kaynakları şu şekilde açıklanabilir :

a. Başarı Deneyimi: Başarı durumunda bireyin özyeterlik inancı yükselirken, başarısızlık durumunda özyeterlik inancı düşecek ve birey karşılaşacağı benzer durumlarda da kendi performansına dönük olumsuz bir inanç içinde olacaktır. Bireyin geçmiş yaşantılarında göstermiş olduğu başarı ve başarısızlıklar yaşamı boyunca karşılaşacağı benzer durumlardaki performansını da etkileyecektir (Hızlıok, 2012, 24). Bireylerin kendi özyeterliklerine olan inancılarını geliştirmede en etkili yöntem başarılı deneyimler aracılığıyla sistemli ve sağlam bir yeterlik duygusu dizayn etmekten geçer. Başarı deneyimi diğer üç unsura göre aralarında en etkili olandır (Algan, 2006, 10).

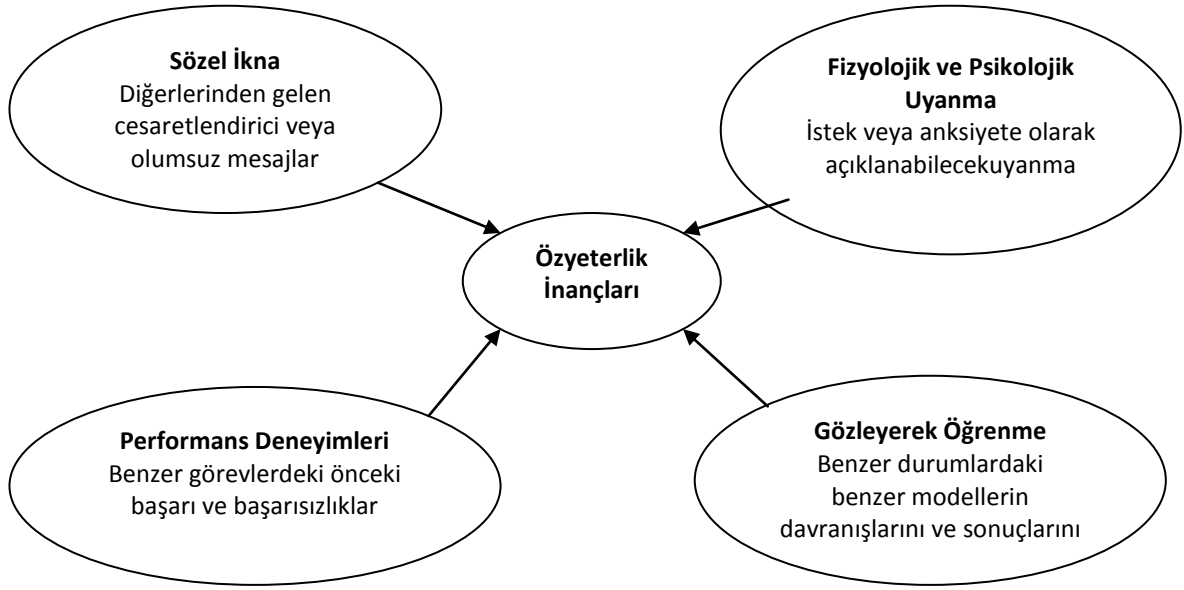
Başarı deneyimleri ham veri niteliğindedir, pek çok faktörün etkilediği bu bilgiler bilişsel süreçlerden ve bireylerin öz değerlendirmelerinden etkilenir (Pajares, 2002). Özyeterlik bilinci tam olarak oluşmadan önce başarısızlık ortaya çıkarsa özyeterlik inancı yok olmaktadır (Bandura, 1994). Özyeterlik algısı yüksek ise ve bu algı devam ediyorsa birey sonradan yaşanan başarısızlıklardan olumsuz yönde etkilenmeyecektir. Bireyler başardıkları işlerin sonucunu değerlendirirler ve bu sonuçları özyeterlik algısı geliştirmede kullanırlar. Bu başarı bireyleri gelecekte de benzer davranışları yapmaya yönlendirir (Aydın, 2010, 29). Bu faktörlerden en önemlisi, bireyin yaşantıları neticesinde elde ettiği deneyimlerdir.

b. Gözleyerek Öğrenme (Dolaylı Yaşantılar): Bireyler kendi davranışlarının sonuçlarını yorumlamak yanında, diğerlerinin davranışlarını gözleyerek dolaylı yoldan da özyeterlik inançlarını oluştururlar. Kendisine benzeyen başkalarının başarılı performanslarını görmek, onların benzer faaliyetlerin üstesinden gelebilecek yeteneklere sahip olduklarını fark etmek bireyin özyeterliğini artırır (Bandura, 1982; akt. Tarhan, 2012, 70). Sosyal bir varlık olan insanın bilgi, beceri ve davranışları çevresindeki diğer kişilerden etkilenmektedir. Örneğin; sınıf ortamında yapılan herhangi bir yarışmada birinci olan ve de ödül kazanan öğrenciler diğer öğrencilerin çaba göstermesini sağlayacaktır (Hızlıok, 2012, 24-25).

Birey, model aldığı kişinin kendisine benzediği inancına sahipse özyeterlik inancı da başarı ve başarısızlıklardan büyük oranda etkilenecektir (Aydın, 2010, 29). Hızlıok'a (2012, 25) göre kişi, model aldığı birey ile benzer niteliklere sahip olduğuna inanır. Bu benzerlik durumu ne kadar fazla ise model alınan bireyin davranışlarından da o kadar fazla etkilendir. Model alınan kişinin yaratmış olduğu izlenim olumlu olduğu gibi olumsuz da olabilmektedir. Başarısızlık durumunda gözlemci aynı konuda kendisinin de başarısız olacağı kanısına varır. Bu durum ise bireyin özyeterlik seviyesinin düşük olmasında etkili olacaktır.

c. Sözel İkna: Özyeterliğin artırılmasında sözel ikna diğer unsurlara göre daha az bir etkiye sahip olmakla birlikte düzenli bir plan çerçevesinde verildiğinde başarılı performansa katkısı olduğu görülmektedir (Algan, 2006, 12). Sözel ikna gerçekçi sınırlar dâhilinde olduğunda performansa ve benliğin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Bandura, 2000). Sözel ikna bireyin başarıya ulaşmasında kendisine olan inancı ve motivasyonu ile oluşmaktadır. Olumlu yönde yapılan sözel ikna bireyin özyeterliğinin yüksek olmasını sağlarken olumsuz yönde yapılan sözel ikna ise özyeterliği olumsuz yönde etkilemekte ve bireyin özyeterliğini olumsuz yönde yapılan sözel iknanın daha fazla etkilediği görülmektedir (Hızlıok, 2012, 25).

d. Fizyolojik ve Psikolojik Uyanma:Yüksek özyeterliğe sahip bireyler, psikolojik uyandırmayı enerji veren bir faktör olarak ele alırken, düşük özyeterliğe sahip bireyler bu durumu performans azaltıcı bir faktör olarak değerlendirmektedirler.Fiziksel sağlık doğrudan bireyin özyeterliğine çok fazla katkıda bulunmasa da yorgun veya hasta olmak özyeterliğin derecesini azaltmaktadır (Algan, 2006, 12). Pozitif bir ruh hali algılanan özyeterliği artırırken moral bozukluğu özyeterliği düşürmektedir (Bandura, 1994). Buna göre olumlu ruh hâlinin özyeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların ise bireyin yeteneklerine olan inancını düşürdüğü söylenebilir (Derman, 2007, 33). Özyeterlik inançlarını geliştiren bilgi türleri Şekil5'te görüldüğü gibi özetlenebilir:



Şekil5.Özyeterlik inançlarını geliştiren bilgi kaynakları (**Kaynak:**Passer ve Smith, 2001,567;akt. Algan,2006,13).

Bu kaynaklardan en etkili olan bireyin doğrudan yaşadığı deneyimlerdir. Özyeterlik inançları bireylerin amaçları, bu amaçlara ulaşmak için harcadıkları çabayı ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini belirlemektedir (Baysal, 2010, 17). Hızlıok'a (2012, 26) göre özyeterliğin kaynakları ele alındığında özyeterlik inancının, bireylerin faaliyetlerinde ve yaşamlarında etkili bir unsur olduğu görülmekte ve bu etkili unsurlar bireylerin yüksek ya da düşük özyeterliğe sahip olmasını sağlamaktadır. Herhangi bir konuda birey yüksek özyeterliğe sahip ise aynı konu yada farklı bir konu ile ilgili faaliyetlerde yüksek performans gösterecek ve karşılaşacağı problemleri kolaylıkla çözecektir.

2.1.11.Özyeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bandura'ya (1994) göre bireyin yaşam boyu özyeterlik gelişimini etkileyen bazı faktörler şunlardır:

Kişilik Algısı: Yeni doğan bir bebek hiçbir benlik duygusu olmadan dünyaya gelir. Bebeklerin kendi davranışları yoluyla bir sonuç elde ettiklerini görmeleri yeterlilik duygusunun gelişmesinde ilk temeli oluşturur. Çevresel olayları kontrol etmedeki başarıyı öğrenen bebekler, kendi davranışlarında daha dikkatli, yeni ve etkili tepkileri öğrenmede daha başarılı olurlar. Artan kişisel ve sosyal deneyimlere dayanarak en sonunda kendilerinin ayrı bir benlik olarak sembolik bir temsilini oluştururlar.

Aile Etkisi: Çocuğun deneyimlerinin farkına vardığı ilk yer ailedir. Çocuklar, günlük hayatta karşılaştıkları pek çok durumu anlamak ve idare etmek için fiziksel yeterliliklerini, sosyal becerilerini, dil becerilerini ve bilişsel becerilerini geliştirmek,

değerlendirmek ve test etmek zorundadırlar. Kişisel kontrolün uygulanmasındaki başarılı deneyimler erken sosyal ve bilişsel becerinin gelişiminde başta gelmektedir. Çocuklarının davranışlarına duyarlı olan ve çocukları için zenginleştirilmiş fiziksel ortam sağlayarak ve keşif için hareket özgürlüğüne izin vererek etkili davranışlar için fırsatlar yaratan ebeveynler, çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine hız kazandırır.

Arkadaş Çevresi: Çocukların hangi konuda yetenekli olduklarına ilişkin bilgi sahibi olabilecekleri topluluk arkadaş çevresidir. Arkadaşlar pek çok önemli yeterlilik işlevine hizmet ederler. En deneyimli ve becerikli olanlar etkili düşünme ve davranış stilleri örnekleri sunarlar. Arkadaşlar arasında önemli ölçüde sosyal öğrenme gerçekleşir. Arkadaşlar özyeterliğin gelişmesi ve kanıtlanmasında esas etkiye sahip oldukları için, bozulmuş ya da yıpranmış akran ilişkileri kişisel yeterliliğin gelişmesini ters yönde etkileyebilir.

Okul Etkisi:Okul çocukların bilişsel becerilerini geliştirdiği ve daha geniş bir topluma yeterli bir şekilde katılmak için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini edindiği yerdir. Çocuklar bilişsel becerilerde uzmanlaştıkça, kendi entelektüel yeterliliklerinin daha çok farkında olurlar. Okulda verilen eğitimin yanında bilişsel becerilerin akranlardan model alınması, diğer öğrencilerin performanslarıyla sosyal kıyas, hedefler ve olumlu teşvikler yoluyla motivasyon artması söz konusudur. Ayrıca öğretmenlerin çocukların becerisini olumlu ya da olumsuz olarak yansıtan şekillerde onların başarı ve başarısızlıklarını yorumlaması gibi pek çok sosyal faktör de çocukların entelektüel yeterliliklerini yargılamalarını etkiler. Öğrencilerin birlikte çalıştıkları ve birbirlerine yardım ettikleri işbirlikçi öğrenme yapıları da bireysel ya da rekabetçi yapılara göre, daha çok olumlu becerinin öz değerlendirmesini ve daha yüksek akademik başarıları teşvik eder.

Ergenlikte Yaşanan Deneyimler: Her gelişim döneminde birey baş etmek zorunda olduğu yeni durumlarla karşılaşır. Ergenler yetişkinliğin gerektiği görevleri yerine getirmeye çalışırken, hayatın hemen her boyutunda sorumluluk üstlenmeyi de öğrenmelidirler. Bireyler ergenlik dönemindeki değişimlerle beraber hangi mesleği seçeceklerine yönelik karar vermeye çalışırlar. Bu süreçler bireylerde yeni beceriler edinilmesinin yanında özyeterlik inancını da güçlendirir

Yetişkinlik Döneminde Karşılaşılan Sorunlar: Genç yetişkinlik, bireylerin yaşadığı ilişkilerle ve iş yaşamında karşılaştığı yeni taleplerle başa çıkmayı öğrenmek

zorunda oldukları bir dönemdir. Daha önceki özyeterlik görevlerinde olduğu gibi, sağlam bir özyeterlik algısı ileriki becerilere ve başarılarla ulaşmanın önemli bir yardımcısıdır. Yetişkinliğe beceri yönünden düşük düzeyde donanımlı ve kendinden şüphe etmede endişeli olarak girenler, yetişkin yaşamının pek çok yönünü de stresli ve bunaltıcı bulurlar.

Geçmiş Yaşantılar: Yaşla beraber bireyin becerilerinde ve fiziksel aktivitelerinde azalma meydana gelir. Fiziksel güç ve becerilerdeki azalma, fiziksel aktivitelerin yerini doldurabilecek farklı becerilerde özyeterlik algıları oluşturmasını gerektirmektedir. Bireyin geçmiş dönemlerdeki becerilerine yönelik özyeterlik algısı ne kadar yüksekse yerine koyabileceği aktiviteler de o kadar fazla olur.

Bir işle ilgili özyeterlik inancının yüksek olması, o işe başlayarak başarılı bir biçimde devam ettirip tamamlayabilmekle ilişkilidir. Fakat özyeterlik inançlarının şekillenmesini, yüksek ya da düşük olmasını etkileyen önemli etmenler vardır (Yıldırım, 2011,18-19).

Özyeterlik inançlarını etkileyen etmenler şöyle sıralanabilir (Kiremit, 2006, 29):

- kişinin bir işle ilgili geçmiş yaşantıları,
- işi yaparken aldığı dönütler,
- kişinin içinde yaşadığı kültür,
- kişinin içinde bulunduğu meslek grupları.

Bireylerin bir işi gerçekleştirirken göstermiş oldukları başarı ve başarısızlık özyeterlik inancı geliştirmede doğrudan etkiye sahiptir. Başarıyla gerçekleştirilen deneyimler olumlu özyeterlik algısını artırırken gerçekleştirilmedi sorun yaşanan ya da gerçekleştirilemeyen durumlar özyeterlik algısını düşürmektedir (Barut, 2011, 21). Neticede özyeterlik yüksek ise öğrenciler risk alabilir ve zor görevleri yapma konusunda kararlı davranırlar (Ekici, 2005, 87). Eğitim öğretimde bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyi özyeterliği de etkilemektedir. Bireyin yaşantıları sonucunda edinilen kazanımlar ve bireyden beklenen görevlere ait şartlar da özyeterlik algısı üzerinde etkili bir unsurdur (Hızlıok, 2012, 28).

2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik ile ilgili olarak Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Aksoy (2008), hayat boyu öğrenme teriminin kavramsallaştırılması ile otel işletmelerindeki hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkeleri doğrultusunda yürütülen öğrenme faaliyetlerinin, iş görenlerin istihdam edilebilirliklerine olan katkılarını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, iş görenlerin hizmet öncesi eğitim donanımı yanında, kariyer rehberliği ilkeleri doğrultusunda katıldıkları hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin, istihdam edilebilirlikte etkili olduğu, otel işletmelerinde çalışan iş görenlerin hizmet öncesi eğitim donanımlarına göre, ihtiyaç duydukları beceriler arasında farklılıkların bulunduğu, işletmelerce düzenlenen kariyer rehberliği ilkelerine dayalı hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin, iş görenlerin işletmeye olan bağlılıklarını artırmada, üretilen mal ve hizmetlerin kalitesini yükseltmede stratejik bir yol olarak görüldüğünü tespit etmiştir.

Beycioğlu ve Konan'nın (2008), Avrupa Birliği ve üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim politikalarına yansımaları ele almak amacıyla yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenme olgusu tarihsel gelişimi içinde ele alınmış, benzer kavramlara ilişkisi tartışılmış, Avrupa'nın birliğe dönüşme süreci içinde bu kavramın eğitim politikalarına etkisi incelenmiş ve Avrupa Birliği üye ülkelerinden mevcut uygulama örneklerine yer verilmiştir.Çalışma sonucunda ise Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki nüfus artış hızındaki azalma ve yetişkinlerin, formal eğitim süreçleri sonrasında, sürekli güncellenen bilgi, teknoloji ve bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri bakımından, yaşam boyu öğrenmenin, eğitim politikalarına doğrudan yansıtılması, açık olarak tanımlanması, desteklenmesi ve uygulama örneklerinin artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kıran (2008) araştırmasında, halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda yaşam boyu eğitime yönelik sorunları ele almıştır. Bilgi toplumu sürecinde yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin rolünü ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda; Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi'nde kursa katılım ve kurs tercihlerinin cinsiyete,

eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık gösterdiğini, kursiyerlerin yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim ğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kursiyerler katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte, kursiyerler arasındaki yaş farkı eğitim ğretimi olumsuz yönde etkilememekte ve kursiyerlerin yaşları ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranları artmaktadır.

Arslan (2009) yaptığı çalışmada, hayat boyu öğrenme şemsiyesi altında uygulanmakta olan farklı eğitim modellerini araştırmış ve bu modellerin Uludağ Üniversitesindeki uygulamalarını irdelemiş, mühendislik, otomotiv, kalıpcılık, tasarım ve üretim alanlarında geliştirilen sürekli eğitim modelleri ile modüler eğitim yaklaşımlarına farklı uygulama örnekleri verilerek değerlendirmeler yapmıştır. Çalışma sonucunda, özellikle üniversiteler ile endüstri ve hizmet sektörü arasındaki sürekli eğitim işbirliğinin etkin ve ekonomik çözümler ortaya koyabileceği görülmüştür.

Coşkun (2009), üniversite ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değerşkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, üniversite ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Çalışma kapsamında yer alan Marmara ve Yeditepe Üniversitesi ğrencilerinin ölçek puanları arasında Marmara Üniversitesi lehine farklılık olduğu, sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı, cinsiyete göre kız öğrencilerin puan ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu, üniversite ğrencilerinin ölçek puanları fakültelere göre karşılaştırıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip fakültenin güzel sanatlar, en düşük fakültenin ise iktisadi idari bilimler fakültesi olduğu, üniversiteye giriş puan türüne göre en yüksek ölçek puan ortalamasına sözel puan türünün, en düşük ölçek puan ortalamasına ise eşit ağırlık puan türünün sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca üniversite ğrencilerinin ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre karşılaştırıldığında öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamalarının diğer dillerden daha yüksek olduğu, üniversite ğrencilerinin gelir düzeyine göre gelir düzeyi “orta” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamalarının en yüksek, gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamasının en düşük olduğu, üniversite ğrencilerinin akademik başarı algılarına göre akademik başarı olarak kendisini “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin ölçek puan

ortalamasının diğerlerinden daha yüksek olduğu, üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma isteklerine göre lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu, gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek puana sahip olduğunu bulmuştur.

Ersoy (2009) yapmış olduğu çalışmada; Türkiye'deki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki durumlarını ortaya koymak, bir takım yetersizlikler varsa bunun kütüphane/kütüphanecilerden ve üst yönetim birimlerinden kaynaklanan nedenlerini belirlemek amacıyla Türkiye'deki il halk kütüphanelerinde görev yapan yönetici ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusundaki düşüncelerini ve farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bulgulara göre, yönetici (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) büyük bir bölümünün yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşündükleri ortaya çıkmış, fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirilmediklerini düşünenlerin oranı oldukça düşük çıkmıştır. Halk kütüphaneleri yaşam boyu öğrenme kapsamında çalışmalarda bulunmaları için bazı temel olanaklara gereksinim duymakta, sırasıyla bütçe, personel, kişi ve kurumlarla işbirliği, bina ve üst yönetimin desteği açısından gerekli olanaklara sahip bulunmadıkları için yaşam boyu öğrenme konusunda etkili olamamaktadırlar.

Demirel ve Yağcı (2012), sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma da yaşam boyu öğrenme kavramının bazı katılımcılar tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirildiğini, bazı katılımcılar tarafından da kişisel gelişim ve uyum açılarından ele alındığını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına göre ilköğretim programlarında yer alan temel beceriler yaşam boyu öğrenmeyi geliştirici nitelikte olmakla birlikte bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında sorunlar yaşanmaktadır.

İzci ve Koç (2012), yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, sınıf, matematik ve Türkçe öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, yabancı dil öğrenme ve öğrencilerine rehber olma, konularında anlamlı düzeyde fark olduğunu belirlemişlerdir. Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerde, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde yüksek katılım olduğu gözlenmiş, bölümlere göre, sınıf, matematik, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında, Türkçe bölümünde öğrenim

gören öğretmen adaylarının daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Toprak ve Erdoğan (2012), yaşam boyu öğrenmenin kavramsal ve felsefi arka planını, tanınmasını ve stratejilerini; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitimin yaşam boyu öğrenmedeki yerini; yaşam boyu öğrenmenin ölçülmesi ve finansman yolları ile yaşam boyu öğrenmeye farklı uluslararası bakış açılarını ele almışlardır. Çalışma sonucunda, Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme deneyimi bir referans olması itibarıyla değerlendirilmekte ve Türkiye bakımından bir model olarak önerilmektedir.

Gencel (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemiştir. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Özçiftçi (2014), sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğunu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğunu, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu, verimlilik ve mesleki uygulamalar alt boyutunda cinsiyete göre kadın sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının erkek sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından yüksek olduğunu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğunu, eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları özyeterlikleri arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Şahin ve Arcagök (2014), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Kılıç (2015), Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim matematik, Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, öğretmenlerin branşı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Oral ve Yazar (2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarının cinsiyet, bölüm ve devam edilen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu, 3.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Loads (2007), yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkin bir faktör olduğu düşünülen etkin öğrenme danışmanlarının algılarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen bu çalışma İskoçya'daki üniversitelerde öğrencilere danışmanlık görevini yürüten beş akademisyen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, danışmanların kendilerini yaşam boyu öğrenmeyi destekleme konusunda başarılı gördükleri ortaya çıkmıştır. Ancak, öğrencilerin çoğu zaman akademik yaşamın kurallarını bilmemelerinden dolayı sorunlar yaşadığını ve bu sorunların danışmanlarının aracılığıyla ortadan kalkabileceği ortak görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Mitkovska ve Hristovska (2011) yaptıkları çalışmada Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin, aday öğretmenlerinin ve anaokulu öğretmenlerinin öğretimsel anlamda öğretmen yeterliliklerini ve ders içi verimlerini ölçen göstergeleri ile yaşam boyu öğrenme konusunda kendi yeterliliklerini ve mesleki gelişimlerini amaçlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme bağlamındaki sekiz temel yeterlilik ana hatlarıyla belirlenmiş ve açıklanmıştır. Çalışmada, faktör analizi kullanımı ve göstergelerin somutlaştırılmasıyla aday öğretmenlerin; üst-bilişsel beceriler, özgüven, problem çözme, güncel ICT (bilgi ve iletişim teknolojileri), bilgi, matematik ve dil bilim-okuryazarlık uygulamaları ve deneysel araştırma beceri yeterlilikleri belirlenmiştir.

2.2.2 Özyeterlik Algılarına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de özyeterlik ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Haşlamam (2005) yaptığı çalışmada, öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri (değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, özyansıma, özyeterlik algısı, çaba harcama, akran işbirliği, zaman yönetimi) ile başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerde özyeterlik algısı, zaman yönetimi, hedef belirleme stratejilerinin başarı ile anlamlı ve pozitif ilişkisi, yineleme stratejisinin anlamlı ve negatif ilişkisi olduğu, erkek öğrencilerin özyeterlik algısı, zaman yönetimi, dışsal hedefe yönelme stratejilerinin başarı ile anlamlı ve pozitif ilişkisi, yineleme stratejisinin anlamlı ve negatif ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Işıksal ve Çakıroğlu (2006), ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının, öğrenim görülen üniversite ve üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda her iki üniversitede ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algılarının öğrenim görülen üniversite ve üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Her iki üniversitedeki matematik öğretmen adaylarının birinci sınıftan üst sınıflara çıkıldıkça matematik hakkındaki özyeterlik algılarında anlamlı bir artışın olduğu sonucuna varmışlardır.

Çapri ve Çelikkaleli'in (2008) yaptıkları çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemektir. Çalışma grubunu, eğitim fakültesi ve teknik eğitim

fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158'i erkek, 92'si ise kız olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları puanları ortalamaları arasında program değişkenine göre istatistiksel olarak eğitim fakültesi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Çetin (2008), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algılarını incelenmek amacıyla yaptıkları çalışmada, bilgisayara ilişkin özyeterlik algısı puanları erkek öğrencilerin lehine, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine, anne eğitim durumu lise ve üniversite mezunu olanların lehine, baba eğitim durumu lise ve yüksek lisans mezunu olanların lehine, sosyo-ekonomik düzeyi 1501-2500 Yeni Türk Lirası arası ve 2501- 3500 Yeni Türk Lirası arası olanların lehine, bilgisayara sahip olanların lehine, 7-8 yıl ve 11-12 yıl arası bilgisayarı kullanmaya başlayanların lehine, bilgisayarı günde 2-5 saat arası kullananların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Satıcı (2013), yaptığı çalışma sonucunda, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik özyeterlik düzeyine sahip olduğu, erkeklerin akademik özyeterlikleri kızların akademik özyeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlikleri, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu, başarısız akademik algıya sahip katılımcıların akademik özyeterlikleri, akademik algısı orta ve başarılı olanlardan anlamlı biçimde daha düşük olduğu, kendi akademik başarılarını orta düzeyde algıladıklarını belirten katılımcıların akademik özyeterlikleri, akademik başarılarını yüksek olarak algıladıklarını belirten katılımcıların akademik özyeterliklerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu, ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan katılımcıların, orta olarak algılayan katılımcılara göre anlamlı biçimde daha yüksek akademik özyeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlikleri arasında, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailedeki birey ve sahip olunan kardeş sayılarına, lisedeki akademik başarı algılarına ve en uzun süre yaşadıkları yerlere göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna varılmıştır.

Karabacak (2014), yaptığı çalışmada, Ankara ili dokuz merkez ilçeye (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen özerkliği ve öğretmen özyeterliğinde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık olmadığı, Kişisel ve mesleki gelişim özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliğin de arttığı, öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterliğinde arttığı görülmüştür.

Özyeterlikle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Aregu 'nun (2013) yaptığı çalışmada, özyeterlilik, özsaygı ve cinsiyetin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma görevlerindeki performansına etkilerini, ele alınan değişkenlerin korelasyonları ve bu değişkenlerdeki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre tüm değişkenlerde üstün geldiği, tüm değişkenlerin birbirleriyle pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Bunlar arasında konuşma özsaygısı ve konuşma yeterliğinin konuşma görevlerindeki performansların üzerinde büyük etkileri olduğu bulunmuştur.

Tenaw'ın (2013) yaptığı çalışmada, eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin özyeterlik, özyeterlikteki cinsiyet farkı, başarı ve bununla birlikte özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özyeterlik seviyesinin orta olduğu ve cinsiyetler arası özyeterlikte istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, ama cinsiyetler arasında başarıda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bununla birlikte özyeterlik ve başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler konusunda bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli:

Bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

Araştırmada, Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde/yüksekokulunda öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki, cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği, öğrencilerin gelir düzeyleri ve katıldıkları serbest zaman etkinliği değişkenleri açısından var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2013,122).

Bu doğrultuda üniversitenin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 3008 öğrenciden rastgele seçilen gönüllü 529 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak uygulamadan sonra uygulayıcı tarafından 59 katılımcının kişisel bilgilerini ve ölçek maddelerini eksik doldurduğu tespit edilmiş olup bu katılımcıların yanıtları geçersiz sayılarak 470 katılımcının doldurduğu veriler değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları

Uygulama öncesinde Bartın Üniversitesi Rektörlüğü'nden izin alınmış, fakültelere gidilerek araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiş, öğrencilerden gönüllü katılım talep edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği ve Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-1). Geliştirilen formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği, öğrencinin gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3. 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacı ile Coşkun (2009) tarafından hazırlanan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır (EK-2). Ölçek 27 maddeden oluşan altılı likert tipi derecelendirme ölçeği olup "çok uyuyor", "kısmen uyuyor", "çok az uyuyor", "çok az uymuyor", "kısmen uymuyor", "hiç uymuyor" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89'dur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını ise motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu oluşturmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler motivasyon alt boyutunu, 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler sebat alt boyutunu, 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeler öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunu ve 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27. maddeler merak yoksunluğu alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 162'dir.

3.3.3. Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin özyeterliklerini belirlemek amacı ile "Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır (EK-3). Jerusalem ve Schwarzer (1979) tarafından algılanan genel özyeterlik duygusunu belirlemek için geliştirilen ölçek, günlük sıkıntılarla başa çıkma gücünün yanı sıra her türlü stres verici yaşantıdan sonraki uyumu da kestirmeyi amaçlamaktadır. Hedef kitlesi ergenler de dâhil olmak üzere yetişkin gruptur. Sorulara cevap verme süresi ortalama 4 dakikadır. Cevaplar 4'lü dereceleme ölçeği

üzerinde yapılmakta, 1 -doğru değil-, 2 -biraz doğru-, 3 -daha doğru- ve 4 -tümüyle doğru- anlamına gelmektedir. Puanlamada 10 maddenin her birine verilen cevaplar toplanır ve tek bir puan elde edilir, puan aralığı 10-40'dır. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda tek boyutlu olduğu tespit edilen ölçeğin Cronbach Alpha değeri .76 ile .90 arasındadır. Ölçek, Türkçeye 1993 yılında Yeşilay tarafından çevrilmiştir (Tarhan, 2012, 103-104). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin demografik özelliklerinden elde edilen veriler için frekans ve yüzde kullanılmıştır.Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ile Genellenmiş Öz-Yetkinlik Beklentisi Ölçeği'ne ait normallik testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ile genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeğine ait normallik testi sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	,079	470	,000*	,972	470	,000*
Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeği	,058	470	,001*	,983	470	,000*

* p<.05

Tablo 1 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin toplam puanlarının ve genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeğinin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür (p<.05). Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi ve Spearman-Brown (Sıra Farkları) Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanları ile özyeterlik algılarına ilişkin puanlarını bulmak için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının, cinsiyete, sınıf düzeylerine ve serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini tespit etmek için bağımsız iki kategori bulunduğu ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının öğrenim gördükleri fakülterlere/yüksekokula, anne-babalarının eğitim düzeylerine, anne-babalarının mesleklerine ve gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız üç ve daha fazla kategori bulunduğu ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin özyeterlik puanları cinsiyete, sınıf düzeylerine ve serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız iki kategori bulunduğu ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non- parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin özyeterlik puanları öğrenim gördükleri fakülterlere/yüksekokula, anne-babalarının eğitim düzeylerine, anne-babalarının mesleklerine ve gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız üç ve daha fazla kategori bulunduğu ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non- parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki normal dağılım göstermediğinden dolayı Spearman-Brown (Sıra Farkları) Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçeklerden ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler bulunmaktadır. Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin betimsel istatistikleri ve her bir alt probleme ilişkin verilerinin istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Betimsel Özellikleri

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	242	51,5
Erkek	228	48,5
Toplam	470	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 242'sinin (%51,5) kız, 228'inin (%48,5) ise erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sınıflara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sınıfları

Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.sınıf	259	55,1
4.sınıf	211	44,9
Toplam	470	100

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 259’unu (%55,1) 1.sınıf öğrencileri oluştururken, 211’ini (%44,9) 4.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin fakültelere/yüksekokula göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin fakülteleri/yüksekokulu

Fakülte/Yüksekokul	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim	126	26,8
İktisadi ve İdari Bilimler	152	32,3
Mühendislik	140	29,8
Beden Eğitimi ve Spor	52	11,1
Toplam	470	100

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 126 'sının (%26,8) Eğitim, 152 'sinin (%32,3) İktisadi ve İdari Bilimler, 140 'ının (%29,8) Mühendislik fakültesinde ve 52 'sinin (%11,1) ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları

Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	289	61,5
Ortaokul	87	18,5
Lise	64	13,6
Önlisans	11	2,4
Lisans	19	4
Toplam	470	100

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde, ilkokul mezunu 289 (%61,5), ortaokul mezunu 87 (%18,5), lise mezunu 64 (%13,6), önlisans mezunu 11 (%2,4) ve lisans mezununda 19 (%4) kişi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları

Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	160	34,1
Ortaokul	128	27,2
Lise	125	26,6
Önlisans	23	4,9
Lisans	34	7,2
Toplam	470	100

Tablo 6’ da araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde, ilkokul mezunu 160 (%34,1), ortaokul mezunu 128 (%27,2), lise mezunu 125 (%26,6), önlisans mezunu 23 (%4,9) ve lisans mezununda 34 (%7,0) kişi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin annelerinin meslekleri

Anne Mesleği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ev Hanımı	420	89,4
Memur	24	5,1
Aşçı	11	2,3
Muhasebeci	6	1,3
Emekli	9	1,9
Toplam	470	100

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 420’si (%89,4) ev hanımı, 24’ ü (%5,1) memur, 11’i (%2,3) aşçı, 6 ‘sı (%1,3) muhasebeci ve 9 ‘u (%1,9) ise emekli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin babalarının mesleklerine göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin babalarının meslekleri

Baba Mesleği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Emekli	111	23,6
Serbest Meslek	263	56
Memur	42	8,9
Güvenlik	17	3,6
Muhasebeci	12	2,6
Şoför	11	2,3
Aşçı	14	3
Toplam	470	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 111 'inin (%23,6) emekli, 263 'ünün (%56) serbest meslek, 42 'sinin (%8,9) memur, 17 'sinin (%3,6) güvenlik, 12 'sinin (%2,6) muhasebeci, 11 'inin (%2,3) şoför ve 14 'ünün (%3) ise aşçı olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğrencilerinin aylık gelir düzeyleri

Aylık Gelir	Frekans (f)	Yüzde (%)
500 TL den az	89	18,9
500-1000 TL	166	35,3
1000 TL den fazla	215	45,8
TOPLAM	470	100

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 89' unun (%18,9) aylık ortalama gelir durumu 500 TL den az olduğu, 166'sının (%35,3) 500-1000 TL arasında olduğu ve 215'inin (%45,8) ise 1000 TL den fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.Araştırmaya katılan öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri

Etkinlik		Frekans (f)	Yüzde (%)
Kitap	Okuyor	134	28,5
	Okumuyor	336	71,5
Televizyon	İzliyor	142	30,2
	İzlemiyor	328	69,8
Sinema	Gidiyor	109	23,2
	Gitmiyor	361	76,8
Spor	Yapıyor	162	34,5
	Yapmıyor	308	65,5

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin 134'ü (%28,5) kitap okuduklarını, 336'sı (%71,5) ise kitap okumadıklarını, 142'si (%30,2) televizyon izlediğini, 328'i (%69,8) ise televizyon izlemediğini, 109'u (%23,2) sinemaya gittiklerini, 361'i (%76,8) ise sinemaya gitmediklerini, 162'si (34,5) spor yaptıklarını, 308'i (65,5) ise spor yapmadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin betimsel istatistik değerleri ile alt boyutlarına ait istatistik değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Motivasyon	470	5,09	,75
Sebat	470	4,54	,89
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	470	4,36	1,24
Merak Yoksunluğu	470	4,17	1,21
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	470	4,50	0,76

Tablo 11'e göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının 4,50 olduğu bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında ise motivasyon alt boyutu ortalamasının 5,09, sebat alt boyutu ortalamasının 4,54, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasının 4,36 ve merak yoksunluğu alt boyutu ortalamasının 4,17 olduğu görülmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3. Demografik Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	242	249,21	60308	24271	,024
Erkek	228	220,95	50377		

Tablo 12'ye göre, kız ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=24271$ $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=249,21$) erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanı ortalamalarından ($\bar{x}=220,95$) daha yüksektir. Buna göre farkın kız öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.sınıf	259	244,98	63450,50	24868,50	,094
4.sınıf	211	223,86	47234,50		

Tablo 13'e göre, araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 24868,50, p>.05$). Bu sonuca göre sınıf düzeyinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının fakülte/yüksekokul değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
Eğitim	126	239,27	3	7,186	,066
İktisadi ve İdari Bilimler	152	255,79			
Mühendislik	140	219,01			
Beden Eğitimi ve Spor	52	211,45			

Tablo 14'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan üniversite öğrencilerinin, fakülte/yüksekokul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2_{(3)}=7,186; p>.05$). Bu sonuca göre fakülte türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının annelerinin eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Anne Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	289	236,98	4	,957	,916
Ortaokul	87	235,89			
Lise	64	238,34			
Önlisans	11	226,41			
Lisans	19	206,87			

Tablo 15'e göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2_{(4)}=,957$; $p>.05$). Bu sonuca göre annelerinin eğitim durumları öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Baba Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	160	246,32	4	4,096	,393
Ortaokul	128	235,18			
Lise	125	221,68			
Önlisans	23	265,37			
Lisans	34	216,41			

Tablo 16'ya göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, babalarının eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2_{(4)}=4,096$; $p>.05$). Bu sonuca göre babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının annelerinin mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Anne Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Ev Hanımı	420	233,02	4	5,420	,247
Memur	24	227,73			
Aşçı	11	241,86			
Muhasebeci	6	337,08			
Emekli	9	296,56			

Tablo 17' ye göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, annelerinin mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($X^2_{(4)}=5,420$; $p>.05$). Bu sonuca göre annelerinin mesleklerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların babalarının mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının babalarının mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Baba Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Emekli	111	231,90	6	16,303	,012
Serbest Meslek	263	238,36			
Memur	42	194,55			
Güvenlik	17	209,94			
Muhasebeci	12	367,42			
Şoför	11	228,59			
Aşçı	14	256,50			

Tablo 18'e göre, baba mesleği araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ($X^2_{(6)}=16,303$; $p<.05$). Bu sonuca göre babalarının mesleklerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Bonferroni düzeltilmesi uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi 0.002 olarak kabul edilmiştir. Baba mesleği muhasebeci olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile baba mesleği emekli ($U=276$, $p=0.001$), serbest ($U=690$, $p=0.001$), memur ($U=97$, $p=0.001$) ve güvenlik ($U=32$, $p=0.001$) olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba mesleği muhasebeci olanlar diğer meslek gruplarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir.

Üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tablo 19'de gösterilmiştir.

Tablo 19. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının aylık gelir düzeylerine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelirleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
500 den az	89	240,77	2	,680	,712
500-1000	166	228,59			
1000 den fazla	215	238,66			

Tablo 19'a göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2_{(2)}=,680$; $p>.05$). Buna göre öğrencilerin aylık gelir düzeylerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre yaşamboyu öğrenme eğilimleri Tablo 20 'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının serbest zaman etkinliklerine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Serbest Zaman Etkinlikleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Kitap	Okuyor	134	273,49	36647,50	17421,500	,000
	Okumuyor	336	220,35	74037,50		
Televizyon	İzliyor	142	210,38	29873,50	19720,500	,008
	İzlemiyor	328	246,38	80811,50		
Sinema	Gidiyor	109	255,51	27851,00	17493,000	,079
	Gitmiyor	361	229,46	82834,00		
Spor	Yapıyor	162	219,78	35604,00	22401,000	,069
	Yapmıyor	308	243,77	75081,00		

Tablo 20'ye göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=17421,500$; $U=19720,500$ $p<.05$). Öğrencilerin sinemaya gitme ve spor yapma etkinliklerine göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($U=17493$; $U=22401$ $p>.05$). Anlamlı farkın kitap okuyan ($\bar{x}=273,49$) ve televizyon izlemeyen ($\bar{x}=246,38$) üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Özyeterlik algı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri

	\bar{x}	SS
Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği Puanı	2,98	0,51

Tablo 21'e göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin özyeterlik algı puanlarının pozitif uca daha yakın olduğu görülmüştür. Bu durum üniversite öğrencilerin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

4.5. Demografik Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algıları

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre özyeterlik algıları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Genellenmiş özyeterlik beklentisi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	242	218,24	52814,50	23411,500	,004
Erkek	228	253,82	57870,50		

Tablo 22'ye göre, kız ve erkek öğrencilerinin özyeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=23411,500$ $p<.05$). Araştırmaya katılan erkek

öğrencilerin sıra ortalaması ($\bar{x}=253,82$), kız öğrencilerin sıra ortalamasından ($\bar{x}=218,24$) daha yüksektir. Bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre özyeterlik algıları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Genellenmiş özyeterlik beklentisi ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.sınıf	259	237,05	61395,50	26923,500	,784
4.sınıf	211	233,60	49289,50		

Tablo 23'e göre, araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 26923,500$, $p>.05$). Bu sonuca göre sınıf düzeyinin öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkenine göre özyeterlik algıları Tablo 24 'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Genellenmiş özyeterlik beklentisi ölçeği puanlarının fakülte/yüksekokul değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Eğitim	126	178,94	3	38,953	,000
İktisadi ve İdari Bilimler	152	263,25			
Mühendislik	140	233,52			
Beden Eğitimi ve Spor	52	296,79			

Tablo 24'e göre, araştırmanın örnekleminde yer alan üniversite öğrencilerinin, fakülte/yüksekokul değişkenine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2_{(3)}=38,953$; $p<.05$). Bu sonuca göre fakülte türünün öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak anlamlılık düzeyi 0.008 olarak kabul edilmiştir. Eğitim ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin öğrencileri

arasında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri lehine ($U=6778$, $p=0.000$), Eğitim ile Beden Eğitimi ve Spor öğrencileri arasında Beden Eğitimi ve Spor öğrencileri lehine ($U=1620$, $p=0.000$)ve Mühendislik ile Beden Eğitimi ve Spor öğrencileri arasında Beden Eğitimi ve Spor öğrencileri lehine ($U=2671$, $p=0.000$) anlamlı farklılık görülmüştür.Eğitim ile Mühendislik Fakülteleri öğrencileri arasında,İktisadi ve İdari Bilimler ile Mühendislik Fakültesi öğrencileri arasında ve İktisadi ve İdari Bilimler ile Beden Eğitimi ve Spor öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre özyeterlik algıları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25.Genellenmiş özyeterkinlik beklentisi ölçeği puanlarının annelerinin eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Anne Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	289	233,28	4	1,949	,745
Ortaokul	87	235,14			
Lise	64	234,12			
Önlisans	11	290,23			
Lisans	19	243,84			

Tablo 25'e göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumlarına göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2_{(4)}=1,949$; $p>.05$). Bu sonuca göre annelerinin eğitim durumlarının öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre özyeterlik algıları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Genellenmiş özyeterkinlik beklentisi ölçeği puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Baba Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	160	234,69	4	2,436	,656
Ortaokul	128	240,68			
Lise	125	226,68			
Önlisans	23	271,37			
Lisans	34	227,96			

Tablo 26'ya göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, babalarının eğitim durumlarına göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2_{(4)}=2,436$; $p>.05$). Bu sonuca göre babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin mesleklerine göre özyeterlik algıları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27.Genellenmiş özyeterkinlik beklentisi ölçeği puanlarının annelerinin mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Anne Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Ev Hanımı	420	231,00	4	8,711	,069
Memur	24	277,58			
Aşçı	11	277,23			
Muhasebeci	6	352,00			
Emekli	9	204,72			

Tablo 27'ye göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, annelerinin mesleklerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(4)}=8,711$; $p>.05$). Bu sonuca göre annelerinin mesleklerinin öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların babalarının mesleklerine göre özyeterlik algıları Tablo28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.Genellenmiş özyeterkinlik beklentisi ölçeği puanlarının babalarının mesleklerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Baba Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Emekli	111	224,16	6	2,469	,872
Serbest Meslek	263	240,65			
Memur	42	222,90			
Güvenlik	17	244,91			
Muhasebeci	12	268,46			
Şoför	11	241,41			
Aşçı	14	222,07			

Tablo 28'e göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, babalarının mesleklerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(6)}=2,469$; $p> .05$). Bu sonuca göre babalarının mesleklerinin öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre özyeterlik algıları Tablo 29 'da sunulmuştur.

Tablo 29.Genellenmiş özyeterlik beklentisi ölçeği puanlarının aylık gelir düzeylerine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Aylık Gelirleri	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
500 den az	89	235,25	2	,399	,819
500-1000	166	230,57			
1000 den fazla	215	239,41			

Tablo 29 'a göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, aylık gelir düzeylerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(2)}=,399$; $p> .05$). Buna göre öğrencilerin aylık gelir düzeylerinin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre özyeterlik algıları Tablo 30 'da gösterilmiştir.

Tablo30.Genellenmiş özyeterlik beklentisi ölçeği puanlarının serbest zaman etkinliklerine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Serbest Zaman Etkinlikleri		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kitap	Okuyor	134	213,62	28624,50	19579,500	,027
	Okumuyor	336	244,23	82060,50		
Televizyon	İzliyor	142	220,32	31286,00	21133,000	,110
	İzlemiyor	328	242,07	79399,00		
Sinema	Gidiyor	109	279,87	30505,50	14838,500	,000
	Gitmiyor	361	222,10	80179,50		
Spor	Yapıyor	162	242,56	39294,00	23805,000	,413
	Yapmıyor	308	231,79	71391,00		

Tablo 30'a göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve sinemaya gitme etkinliklerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=19579,500$; $U=14838,500$ $p<.05$). Öğrencilerin televizyon izleme ve spor yapma etkinliklerine göre ise özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=21133$; $U=23805$ $p>.05$). Anlamlı farkın kitap okumayanlar ($\bar{x}=244,23$) ile sinemaya gidenlerin ($\bar{x}=279,87$) lehine olduğu görülmektedir.

4.6.Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkisi Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31.Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye ait Spearman Brown Katsayı sonuçları

Spearman Korelasyon		Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Puanı
Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeği Puanı	Spearmanrho	0,16
	p	,000
	N	470

Tablo 31 incelendiğinde,üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği puanları ile genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeği puanları arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısı 0,16 hesaplanmıştır. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri özyeterlik algıları arasında bir ilişki vardır, aynı yönde ve pozitifdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu bölümde de tartışma, sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde demografik değişkenler çerçevesinde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgularla ilgili tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının ortalaması ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalamalarının incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye istekli, öğrenme motivasyonu açısından yeterli, öğrenme durumlarında kararlı ve sabırlı oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve Oral ve Yazar (2015) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) ve Özçiftçi (2014) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların aksine Coşkun (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olması, onların bilgi edinme konusunda daha becerili oldukları ve bilgiye daha hızlı ulaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler bilgiye ulaşmak için kitap okuyabilir, internette araştırma yapabilir, meraklı ve sebatkâr davranabilirler.

5.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

5.1.2.1.Cinsiyet ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

YBÖ Eğilimleri ölçeği puanları incelendiğinde kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Özçiftçi ve Çakır (2015) ve Özçiftçi (2014) yaptıkları çalışmalar sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, kadın öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, Kılıç (2014) ise beş farklı öğretmenlik branşında eğitim gören son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yaşam boyu öğrenmeye karşı daha olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda, Gencel (2013) kız öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu, İzci ve Koç (2012) ise kız öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı olduğunu bulmuşlardır. Coşkun'da (2009) üniversitede öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Oral ve Yazar (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarında cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme kavramını olumlu bir şekilde algıladıkları, bilgi teknolojisini daha yakından takip ettikleri, sosyal, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerinin daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

5.1.2.2. Sınıf Düzeyi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Araştırma sonuçlarına göre sınıf değişkeni dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu konuda farklı araştırma bulguları söz konusudur. Coşkun (2009) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Oral ve Yazar (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ve 3.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Karakuş'ta (2013) yaptığı

çalışmada, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Mutungwe ve Tsvere (2014) yaptıkları çalışmada yaşam boyu öğrenme kavramının toplumda ve okullarda yaygın olarak bilinen bir olgu olmadığını, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşam boyu öğrenme kavramını, kapsamını ve sürecini üniversiteye geldiklerinde öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Bu nedenle üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecinin tüm paydaşlarını anlayabilmelerini sağlayacak bir program hazırlayarak öğrencileri yaşam boyu öğrenme konusunda yönlendirmeleri gerektiğini, hazırlanacak bu programın, öğrencileri ve toplumu bu süreç kapsamında öğrenmeye ve kendini geliştirmeye teşvik etmeyi amaçlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.1.2.3. Fakülte/Yüksekokul ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Araştırma bulgularına göre öğrenim görülen fakülte/yüksekokul öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu konuda farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Oral ve Yazar (2015) ve Kılıç (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıların bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Karakuş'ta (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlendiği çalışma sonucunda bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu bulguların aksine İzci ve Koç (2012) araştırmalarında bölümlere göre, sınıf, matematik, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olduğunu, Türkçe öğretmen adaylarının daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Coşkun (2009) araştırmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde fakülteye göre anlamlı bir farklılık olduğu, en yüksek puan ortalamasına sahip fakültenin güzel sanatlar, en düşük puan ortalamasına sahip fakültenin ise iktisadi ve idari bilimler fakültesi olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin farklı fakültelerde/yüksekokulda öğrenim görmelerinin, etkin bir yaşam boyu öğrenen birey olarak yetişmelerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olmadığı söylenebilir.

5.1.2.4. Anne-Babanın Eğitim Düzeyi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi anne-babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu konuda bir bulguya rastlanamamıştır. Araştırmada anne-babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık çıkacağı varsayılmıştır. Çünkü anne-babanın eğitim düzeyinin

yüksek olması çocuklarının yetişmelerinde ve başarı düzeylerinde olumlu bir katkı sağlamaktadır. Ailede öğrenilen bilgi ve edilen tecrübeler de birer yaşam boyu öğrenme (MEB, 2013, 27), olduğundan öğrencinin yaşam boyu öğrenen bir birey olması için anne-babasının eğitim düzeyi bu konuda önemli bir faktördür. Anne-babanın eğitim düzeyi yüksek olduğunda çocuğunu farklı alanlara (yabancı dil eğitimi, sanat ve spor etkinlikleri gibi) daha çok yönlendirebilir ve yaşam boyu öğrenen etkin bir çocuk olabilir.

5.1.2.5. Anne-Babanın Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin, babalarının mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farkın olduğu, annelerinin mesleklerine göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma grubumuzdaki öğrencilerin annelerinin meslekleri incelendiğinde; 420'si ev hanımı, 24' ü memur, 11'i aşçı, 6 'sı muhasebeci ve 9 'u ise emekli olduğundan dolayı meslek noktasında çocuklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir etkisinin gözlenmediği söylenebilir. Yüzyıllar boyunca toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınlar ikinci planda kalmaktadır. Bu durum erkeklerin yüksek bir eğitim seviyesine ve mesleğe sahibi olmasını sağlamakta, kadınların ise düşük bir eğitim seviyesine ve mesleğe sahip olmasına neden olmaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nedeniyle kadınlar eğitim alamamış olabilirler ya da eğitim aldıkları hâlde ev kadını olarak hayatlarını sürdürmeyi tercih ediyor olabilirler. Yavuz'a (2015,1) göre ülkemizde kadın, tam anlamıyla toplumda aktif bir rol alamamış, kendisini hep pasif bir durumda bulmuştur. Bundan dolayı da kadınlar meslek olarak daha çok ev hanımlığını seçmek zorunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin babalarının mesleklerine baktığımızda ise baba mesleği muhasebeci olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile baba mesleği emekli, serbest, memur ve güvenlik olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba mesleği muhasebeci olanlar diğer meslek gruplarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir. Bu anlamda baba mesleğinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.2.6. Aylık Gelir Düzeyi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kılıç'ın (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile yaşam boyu öğrenme algıları

arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmekte ve yapılan bu araştırmayı desteklemektedir. Buna karşın Kıran (2008) halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslara devam eden kursiyerlerin yaşam boyu eğitime yönelik sorunlarını ele aldığı çalışmasında kursa katılım ve kurs tercihlerinin gelir durumuna göre farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Coşkun 'da (2009) üniversite öğrencilerinin gelir düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Yaşam boyu öğrenmede merak ve sebat önemli faktörler olduğundan, yaşam boyu öğrenme eğilimi güçlü olan bireyler ekonomik durumları ne olursa olsun bilgiye ulaşmak için alternatif yollar üretebilir, önlerine çıkan engelleri aşabilirler. Kütüphaneden kitap alarak ya da halk eğitim merkezinde ücretsiz açılan kurslara giderek kendilerini geliştirebilirler. Bu nedenle aylık gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

5.1.2.7.Serbest Zaman Etkinliklerine Katılım ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş, serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığın bulunduğu, sinemaya gitme ve spor yapma etkinliklerine göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Anlamlı farkın kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Alanyazında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bilgiye erişme yollarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu farklılığın internet, kitap ve bir başkasına danışarak bilgi edinme yollarının üçünü de kullananların lehine olduğu sonucuna varmışlardır. Güçlü, Bostan ve Tabak (2013) üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği skorları ile düzenli spor yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farkın spor yapanların lehine olduğunu, İzci ve Koç (2012) ise sınıf, matematik ve Türkçe öğretmen adayların kütüphaneden yararlanma durumları ile yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu anlamlı farkın kütüphaneden yararlananların lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin, serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izlememeyi tercih ettikleri

görülmektedir. Öğrenciler televizyon izlemek yerine daha yaygın bir alışkanlık olarak gözlenen bilgisayar ve internete yöneldikleri söylenebilir.

5.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algı Düzeyleri

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Saticı (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik özyeterlik düzeyine sahip olduğu, Zararsız (2012) öğretmenlerle yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel özyeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri, Ekici (2008) ise öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı puanlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçükyılmaz ve Duban (2006), sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının; alan bilgisi, bilgileri öğrenci düzeyine indirgeme, deney yapma ve yaptırma, özel öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi işe koşma gibi konularda genelde kendilerine inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin bir davranışa ya da işe yönelik ısrarcı ve yapabilirliklerinin güçlü oldukları söylenebilir. Özyeterlik inancı, yaşam boyu öğrenme alanında önemli bir etken olduğundan öğrencinin yaşam boyu öğrenen bir birey olabilmesi için özyeterlik inancını geliştirmesi gerekmektedir. Öğrencinin özyeterlik inancı güçlendikçe daha azimli, kararlı davranabilir ve yüksek performans gösterip daha başarılı olabilir.

5.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

5.1.4.1. Cinsiyet ve Özyeterlik Algısı

Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin özyeterlik algılarının kız öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Saticı (2013) üniversite öğrencileriyle Durdukoca (2010) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerinin kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinden yüksek düzeyde anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır. Buna karşın alanyazında yer alan bazı çalışmalarda ise Yenice (2012) ve Ekici (2008) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Geçmişten günümüze kadar toplumumuzda cinsiyet odaklı ayırım yapıldığından dolayı kadınların çoğu zaman güçsüz ve her işi yapamayacak durumda

oldukları, erkeklerin ise her zaman güçlü ve her işi yapabilecek düzeyde oldukları anlamı ortaya çıkarmakta ve bu durumda erkekleri ister istemez daha aktif konuma getirmektedir. Yavuz (2015) yaptığı çalışmada toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü ve ataerkil yapının kadınların sınırlarını özel alan olarak nitelendirilen ev içi alan olarak belirleyerek kadınların toplumsal hayatta bir varlık gösterememelerine neden olduğu sonucuna varmıştır. Küçüklükten itibaren kız çocuklarının daha naif olmayı ve bazı şeyleri yapamayacaklarını öğrenerek; erkek çocuklarının ise güçlü olmalarını ve her şeyi yapabileceklerini öğrenerek büyümeleri, kız çocuklarının özyeterlik algılarında düşüklüğe sebep olabilir ve yapabilirliklerini etkiliyor olabilir.

5.1.4.2. Sınıf Düzeyi ve Özyeterlik Algısı

Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu konuda alanyazında farklı sonuçlar mevcuttur. Satıcı (2013) üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinde sınıf açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu, Akbulut (2006) ise müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançlarında sınıf düzeyinin herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek bir özyeterliğe sahip olması beklenilmekteydi. Çünkü 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre üniversite eğitim sürecinde hem sosyo-kültürel hem de mesleki eğitim olarak daha fazla tecrübeli oldukları varsayılmıştır. Ancak sınıf düzeyi ile öğrencilerinin özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde; motivasyonun ve kişisel başarıların temelini oluşturan özyeterliklerini geliştirebilmeleri için bilgi ve becerilerini en iyi şekilde kullanabilecekleri sportif, sanatsal, kültürel etkinliklere ve sosyal sorumluluk projeleri gibi yönlendirilmeleri yararlı olacaktır.

5.1.4.3. Fakülte/Yüksekokul ve Özyeterlik Algısı

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin fakülte/yüksekokul değişkenine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu, sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde, en düşük ortalamanın ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarında fakültenin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler derslerinde sürekli

bir yarış hâlinde oldukları için ayrıca ders dışı zamanlarında da turnuvalara katıldıkları için yapabilirlik sınırlıklarını zorlamaktadırlar. Bu durum onların özyeterlik algılarında güçlenmeye neden olmaktadır.

5.1.4.4. Anne-Babanın Eğitim Düzeyi ve Özyeterlik Algısı

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyinin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde bu değişkenin öğrencilerin özyeterlikleri üzerinde bir fark yaratmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Satıcı (2013) üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlikleri ile anne-babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Afacan (2010) ise ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile anne-babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Bu konuda farklı bulgular da mevcuttur. Çetin (2008) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara ilişkin özyeterlik algılarında anne-babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu, anne eğitim durumu lise ve üniversite mezunu olanların lehine, baba eğitim durumları ise lise ve yüksek lisans mezunu olanların lehine olduğu sonucuna varmıştır. Kaya, Bozaslan ve Genç (2012) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara sahip olduğunu, demokratik tutuma sahip anne-baba çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Özyeterlik algısı bebeklikten itibaren başladığından dolayı öğrenci ailesinden aldığı destekle özyeterliği daha güçlü bir birey olarak yetişebilir. Öğrenci üniversiteye güçlü özyeterlikle geldiğinde, kendisine güvenerek, bilgiye ulaşmada ve araştırmalarda daha aktif bir rol sergileyebilir.

5.1.4.5. Anne-Babanın Mesleği ve Özyeterlik Algısı

Araştırma bulgularına göre anne-baba mesleği üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Alanyazın bu konuda bir bulguya rastlanamamıştır. Anne-baba mesleğinin öğrencilerin özyeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Anne-baba mesleklerine baktığımızda; öğrencilerin annelerinin 420'si ev hanımı, 24' ü memur, 11'i aşçı, 6 'sı muhasebeci ve 9 'u ise emekli olduğu; babalarının ise 111'i emekli, 263'ü serbest meslek, 42'si memur, 17'si güvenlik, 12'si muhasebeci, 11'i şoför ve 14'ü ise aşçı olduğu görülmektedir. Çocuğun deneyimlerinin farkına vardığı ilk topluluk ailedir (Bandura, 1994). Çocuğun özyeterlik

algısının güçlü olmasında, sosyal ve bilişsel gelişmenin hız kazanmasında anne-baba meslekleri etkili olabilir. Meslekler farklı düzey ve türdeki eğitimlerle kazanılmakta, alınan eğitim ve mesleğin uygulandığı yer ve ortam bireylerin özyeterlik algılarını etkilemektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne-babalarının meslekleri incelendiğinde bu meslek gruplarının öğrencilerin özyeterlikleri üzerinde bir fark yaratmadığı söylenebilir.

5.1.4.6. Aylık Gelir Düzeyi ve Özyeterlik Algısı

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Afacan (2010) araştırmasında öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile ailenin aylık ortalama gelir durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada çalışma grubundaki öğrenciler benzer sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Maddi gelir önemli olmakla birlikte özyeterliliğin gelişiminde; aileden alınan güven, olumlu rol modeller, öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve kendi bilgi ve becerilerine duydukları güven önemlidir. Bu nedenle aylık gelir öğrencilerin özyeterlik algılarında önemli bir değişken olarak tespit edilememiştir.

5.1.4.7. Serbest Zaman Etkinliklerine Katılım ve Özyeterlik Algısı

Üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde, kitap okuma ve sinemaya gitme durumu öğrencilerin özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratırken bu farkın kitap okumayanlar ve sinemaya gidenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Televizyon izleme ve spor etkinliklerine katılmanın ise öğrencilerin özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu konuda farklı bulgular da mevcuttur. Özşaker (2012) üniversite öğrencilerin serbest zaman aktivitelerine katılmama nedenlerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin genel olarak serbest zaman etkinliklerine katılmakta güçlük çektikleri, özellikle kız öğrencilerin erkeklere göre aktivitelere katılmada daha pasif ve çekingen oldukları, üniversitelerde tesislerin ve organizasyonların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fawcett, Garton ve Danyd (2009), 12-17 yaş grubu gençlerle yaptıkları çalışmada anne-babanın sosyal desteği, içsel motivasyon ve özyeterliliğin gençlerin serbest zaman faaliyetlerine katılmaları ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Tarhan'a (2012, 78) göre bireyler özyeterliklerini yükseltmek için farklı yaşantılar geçirmeli ve farklı ortamlarda kendilerini denemelidirler. Bu ortamlardan biri olan serbest zaman etkinlikleri, bireylerin kendilerini yeterli olarak algılayıp başarılı bir performans

ortaya koyabilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Günümüzde gençlerin çok fazla kitap okumadığı, bunun yerine bilgisayar oyunları ve sinema gibi görsel etkinlikleri tercih ettiği gözlenmektedir. Gençlerin serbest zamanlarında sinemaya gitmeyi tercih etmeleri dolaylı öğrenme ve akran desteği yoluyla özyeterliklerini geliştirmelerinde yarar sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

5.1.5. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algı düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı söylenebilir. Bu bağlamda bireyin özyeterlik algısının iyi düzeyde olması durumunda onun yaşam boyu öğrenen bir birey olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Özçiftçi ve Çakır 'da (2015) ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları özyeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca Özçiftçi (2014) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları özyeterlikleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algılarını artıracak uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik katkı sağlayabilmek açısından şu öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1.Üniversitede öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendirmek için öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramını, sürecini, yaşam boyu öğrenmenin insan hayatındaki önemini anlayabilmelerini sağlayacak programlar, etkinlikler hazırlanarak öğrencileri yaşam boyu öğrenme konusunda yönlendirilebilir.

2. Üniversite düzeyinde öğrencilerin özyeterlik inançlarını artırmak amaçlı etkinlikler (grup rehberliği, grupta psikolojik danışma, sosyal sorumluluk projeleri vb.) düzenlenebilir.
3. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve uzaktan eğitim merkezleri yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrencilerin serbest zamanlarını daha iyi değerlendirebilmeleri ve farklı alanlarda beceri edinmeleri (yabancı dil, bilgisayar kullanımı, gitar, saz vb.) amacıyla düzenledikleri etkinliklerin sayısını ve çeşidini artırabilirler.
4. Üniversitelerde öğrenci kulüplerinin (spor, çevre, kültür, tiyatro, girişimcilik, müzik vb.) daha aktif olması ve daha çok sayıda öğrencinin kulüp etkinliklerine katılması sağlanabilir. Böylece özyeterlik algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri güçlendirilebilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme eğiliminde kızlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedenlerini belirlemek için kız öğrencilerle nitel çalışmalar yapılabilir.
2. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle de yapılabilir.
3. Bu araştırma farklı bölgelerdeki üniversite öğrencileriyle tekrarlanarak bağımsız değişkenlerin etkisi test edilebilir.
4. Sınıf ve aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ya da özyeterlik algıları arasında anlamlı farkın ortaya çıkmamasının nedenleri araştırılabilir.
5. Bu araştırma örgün öğretimde öğrenim gören lisans öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Farklı nitelikteki üniversite öğrencilerinin (ikinci öğretim, açık öğretim, yüksek lisans, doktora öğrencisi vb.) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılabilir.
6. Üniversitelerin yaşam boyu öğrenme sürecindeki rolleri ve görevleri araştırılabilir.
7. Üniversitede çalışan akademik personelin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bu eğilimi öğrencilere ne kadar ve hangi yollarla yansıttıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AB Bakanlığı (2011). *Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP)*. [http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46033&l=1] web adresinden 15 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Akbaş,O. ve Özdemir,S.M. (2002). *Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme*. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm] web adresinden 15 Mart 2015 tarihinde indirildi.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 3(2), 24-33.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. [http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc] web adresinden 25 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu,S.(2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,11-20.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003).Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri:Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*.Yayınlanmamış Doktora Tezi ,Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Algan, E.C. (2006). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Angela F.Y. and Evita L.S. (2010).Relations between Commitment to a Treatment Orientation and Self-efficacy among Teachers Working with Children with Autism. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(3).180-192.

- Anonuevo, C.M., Ohsako, T. and Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for The 21st Century*. Germany. UNESCO Institute For Education.
- Aregu, B.B. (2013). Self-efficacy, self-esteem and gender as determinants of performance in speaking tasks. *Academic Journals*. 5(6), 64-71.
- Arslan, R. (2009). Uludağ Üniversitesinde hayat boyu öğrenme ve sürekli mühendislik eğitimi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 14(1), 77-86.
- Ayçiçek, K. (2012). *Belediyelerin yaygın eğitim çalışmalarına bir örnek olarak Şişli Belediyesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydiner, B.B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlilik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlilik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (2000). *Self- efficacy: the exercise of control*. (4 th printing). New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In *Selfefficacy in changing societies*. A. Bandura (Edt.), 1-44. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1994). Self- Efficacy. In V.S.Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*(vol.4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Barut, E. (2011).*İlköğretim II. Kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara İli Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Baysal, E.(2010).*Hemşirelerde öz-yeterlilik inancı ve iş doyumu ilişkisi: Bir üniversite hastanesinde saha çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beycioğlu K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Boshier,R.(2011). *Better city, better life! Lifelong learning with Canadian characteristics*.Yang,j. and Cotera,R.V.(Eds). Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. 77-97.
- Boutsiouki,S.(2010).Dynamics and Potentiality of Postgraduate Students Regarding Lifelong Learning: A Greek case. *International Education Studies*,3(1),3-16.
- Change,D.F. and Lin,S.P. (2012). Policy-Driven for Lifelong Learning and Its Effects: Experiences of Working Adults in Taiwan. *US-China Education Review B*, 1.138-144.
- COM (2000). Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning. *Commission of the European Communities*. Brussels.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara.
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M.(2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,42, 108-120.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15) ,33-53.
- Çetin, B. (2008).Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algılarının incelenmesi.*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,11,101-114.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11.
- Damlı,V., Kızılcık,H.Ş. ve Ünsal,Y.(2011). İnformal eğitime bir örnek: Beyaz perdedeki fizik. *III.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 4-7 Mayıs 2011. Bildiriler Kitabı, 269- 280. Girne.
- Daş,R. ve Varol,N. (2001). *Günümüzde uzaktan eğitim uygulamalarına genel bakış*. [http://www.resuldas.com/resuldas/spaw2/uploads/files/721_25995.pdf] web adresinden 02 Şubat 2015 tarihinde indirildi.

- Demirel, M. (2009) . Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme. *II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*.18-19 Nisan 2009.İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. İstanbul.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100- 111.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (20. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2001). *Özel İhtisas Komisyon Raporu*. [http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/33._dpt8.besyllikkalkinmaplani.pdf] web adresinden 21 Kasım 2014 tarihinde indirildi.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,29, 85-94.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyineörnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 353-379.
- Erasmus+ Program Rehberi (2014). *Erasmus+ Program Rehberi. Türkiye Ulusal Ajansı*. [[http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/gen%C3%A7lik-program%C4%B1/erasmus-program-rehberi-\(tr\).pdf?sfvrsn=0](http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/gen%C3%A7lik-program%C4%B1/erasmus-program-rehberi-(tr).pdf?sfvrsn=0)] web adresinden 19 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Erdamar, G. (2011).Yaşam boyu öğrenme.(Ed. Ö.Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (5.Basım).219-237. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. Basım). Ankara: Seçkin.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertek, E. (2014). *Müzik eğitimi bölümlerindeki şan öğrencilerinin özyeterlik algılarına yönelik görüşleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Fawcett, L.M., Garton, A. F. and Dandy, J. (2009). Role of motivation, self- efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 175-182.
- Gencel, İ.E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R., S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal Of Education* , 2(3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş*, 7(2), 1-15.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği: Enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerilerine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232.
- Haşlamam, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hızlıok, A. (2012). *İlköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- HÖP (2006). *Hayatboyu Öğrenme Programı Başvuru Kılavuzu (2007-2013)*. [http://www.ua.gov.tr/docs/comenius-asistanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1/lp_basvuru_kilavuzu.pdf?sfvrsn=0] web adresinden 1 Aralık 2014 tarihinde indirildi.
- İşıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 74-84.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 101-114.

- Karabacak,S.M.(2014).*Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya,A., Bozaslan,H. ve Genç,G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözüme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,18, 208-225.
- Kaya, H.E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.
- Kaya, H., E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi,Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 79-87.
- Kılıç,H.(2015).*İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıran, İ. (2008).*Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi:Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiremit, Ö. H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kurbanoğlu,S.S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı: Bir ilköğretim okulunda yürütülen uygulama çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1),20-40.
- Kuzu,S., Demir,S. ve Canpolat,M.(2015).Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.*Eğitimde Kuram ve Uygulama*,11(4), 1089-1105.

- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Lau, J. (2006) Guidelines on information literacy for lifelong learning. The Hague: *International Federation of Library Associations and Institutions*.
- LLCQ (2015). *Lifelong Learning Council QueenslandInc. Supporting and Promoting Adult and Community Learning*. [http://www.llcq.org.au/01_cms/details.asp?ID=12] web adresinden 26 Nisan 2015 tarihinde indirildi.
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers' perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 235-245.
- Maç,N. ve Dede,A.(2008).*İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istihdam üzerindeki rolü*. [http://www.kto.org.tr/d/file/informel_rapor.pdf] web adresinden 24 Mayıs 2015 tarihinde indirildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*. [http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf] web adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde indirildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi Bülteni (Mart 2013)*. [http://yetiskinproje.meb.gov.tr/eng/dergi/eylul/files/publication.pdf] web adresinden 01 Mart 2015 tarihinde indirildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html] 1 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *Hayat boyu öğrenme Belgesi*. [http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf] web adresinden 19 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Miser, R. (2013). *Yaşamboyu öğrenme kavram ve bağlam* (1.Basım). Ankara: EBF-MD Yayınları.
- Mitkovska,S.J. and Hristovska,D.(2011).Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- Mutungwe,E. and Tsvere,M.(2014). An exploration of chinhoyi university students' perceptions of lifelong learning. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*,19(10), 37-47.
- Olakulehin,F.K.(2010). Open flexible lifelong learning as a catalyst for sustainable development in sub-saharan Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*,11(4),171-180.

- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Oskay,Ö.,Erdem,E., Akkoyunlu,B., Soran,H. ve Yılmaz,A.(2010).Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme sürecindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirmeleri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. 16-18 Mayıs 2010.Bildiriler Kitabı, 211-221. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Ozan,Ö. ve Özarslan,Y.(2009). Yüksek öğretimde kapasite sorunu için uzaktan eğitim yaklaşımı.XI. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*.11-13 Şubat 2009. Bildiriler Kitabı, 53-61. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin İlişkisi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özçiftçi,M. ve Çakır,R.(2015).Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*.5(1),1-19.
- Özdemir,S.M.(2008).Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özşaker,M. (2012).Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılamama nedenleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1), 126-131.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy*. [<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>] web adresinden 15 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Poyraz, H. (2013). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*.10-11 Mayıs 2013, Bildiriler Kitabı II, 128-132. Sakarya.
- Rahimi,A. and Abedini,A.(2009).The Interface Between Efl Learners' Self-Efficacy Concerning Listening Comprehension And Listening Proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Resmi Gazete (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. [www.resmigazete.gov.tr.] web adresinden 15 Mart 2015 tarihinde indirildi.

- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Satıcı,S.A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance. Annual Conference of the American Educational Research Association*. [http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED394663.pdf] web adresinden 15 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E. and Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807-818.
- Soran.H., Akkoyunlu, B. ve Kavak,Y.(2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı:Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Şahin,Ç. ve Arcagök,S.(2014).Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,7(16),394-417.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi,Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şener, N.(2011). Türkiye'de Sanat Eğitiminde Yaşanan Sorunlar. *III.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 4-7 Mayıs 2011. Bildiriler Kitabı, 716-732. Girne.
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tenaw,Y.A.(2013).Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at debre markos college of teacher education. *AJCE*, 3(1),3-28.
- Topakkaya, A. (2013).Yaşam boyu öğrenme ve Türk Üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal Of Social Science*, 6(4),1081-1092.
- Toprak, M. ve Erdoğan,A.(2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2),69-91.

- Ulusal Ajans (2015). *Erasmus+ Program*. [<http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>] web adresinden 19 Şubat 2015 tarihinde indirildi.
- Uzel,A.(2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlilik algılarının ve öğrenme ihtiyaçların belirlenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, Ö.(2015). *Kadınların toplumsal hayata katılımında yerel yönetimlerin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Yayla,D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara.
- Yazar,T.(2012).Yetişkin eğitiminde hedef kitle.*Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,4(7),21-30.
- Yenice,N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,11(39),36-58.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK – 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bilgi formu, “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki ” konulu tez çalışmam için gereken verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece akademik bir çalışma için kullanılacak ve genel bir değerlendirme yapılacaktır. Bu nedenle bilgi formuna adınızı yazmayınız. Araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması için soruları samimi ve doğru olarak doldurmanız gerekmektedir.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aşkın KARADUMAN

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Tez Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz :

a. Kız () b. Erkek ()

2. Yaşınız :

a. 18'den küçük () b. 18-21 () c. 22-25 () d. 26 ve üstü ()

3. Sınıfınız :

a. 1.sınıf () b. 4.sınıf ()

4. Fakülteniz :.....5. Bölümünüz :

6. Annenizin Eğitim Düzeyi :

İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans () Lisans üstü ()

7. Babanızın Eğitim Düzeyi :

İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans () Lisans üstü ()

8. Annenizin Mesleği :.....9. Babanızın Mesleği :

10. Aylık geliriniz:

a. 500 TL'den az () b. 500-1000 TL () c. 1000 TL'den fazla ()

11. Serbest Zaman Etkinliğiniz (ağırlıklı olarak yaptığınız bir faaliyeti işaretleyiniz) :

a. Kitap Okuma () b. Televizyon İzleme () c. Sinemaya Gitme ()
d. Spor Yapma ()

EK-2

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	1. Çok Uyuyor	2. Kısmen Uyuyor	3. Çok Az uyuyor	4. Çok Az Uymuyor	5. Kısmn Uymuyor	6. Hiç Uymuyor
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir..						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-3

GENELLENMİŞ ÖZ-YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ

1- Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

2- Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

3- Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

4- Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

5- Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

6-Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

7- Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik bir çok fikirlerim vardır.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

8- Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

9- Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

10-Her sorun için bir çözümüm vardır.

Doğru	Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1		2	3	4

userpage.fu-berlin.de/health/selfscal.htm. adresinden erişilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Aşkın KARADUMAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Erzurum/01.05.1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Fen Bilgisi Öğretmenliği (2008-2012).

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu
Öğrenme Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans (2014 -2015).

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :

Yasa,H.D., Çuhadar,E., Altaç,İ. ve Karaduman,A. (2015). Fen liselerinde verilen performans görevlerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Bartın ili örneği). *VII.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*.08-10 Mayıs 2015. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

Çuhadar,E., Yasa,H.D., Altaç,İ., Karaduman,A. ve Şen,Ş. (2015). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*.08-10 Mayıs 2015. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : İçişleri Bakanlığı (2013 - ...).

İletişim

E-Posta Adresi : asknklnc_25@hotmail.com

Tarih : 29/12/2015