

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE YAŞAM KALİTESİ
ALGILARININ VE ÜNİVERSİTEDEKİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN
OLANAKLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel YILMAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

EYLÜL, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE YAŞAM KALİTESİ
ALGILARININ VE ÜNİVERSİTEDEKİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN
OLANAKLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel YILMAZ
(Y2112.490013)

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK

EYLÜL ,2023

ONAY FORMU



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

18/09/2023

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y2112.490013 numaralı öğrencisi Sibel YILMAZ'ın *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 9. (1) maddesine* göre hazırlayarak Enstitümüze teslim ettiği "Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi Algılarının ve Üniversitedeki Öğrenmeyi Destekleyen Olanakların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi" adlı tezi, Yönetim Kurulumuzun 31.07.2023 tarihli ve 2023/12 sayılı toplantısında seçilen ve ZOOM. nolu toplantı odasında biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmelik gereğince .65.....dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında OYBİRLİĞİ.....* ile .KABUL.....** kararı verilmiştir.

Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK

İşbu tutanak, tez danışmanı tarafından jüri üyelerinin tez değerlendirme sonuçları dikkate alınarak jüri üyeleri adına onaylanmıştır.

Tez Savunma Sınavı Jüri Üyeleri

1. Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK	Başarılı	<input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız	<input type="checkbox"/>	Düzeltilme	<input type="checkbox"/>
2. Üye	Doç. Dr. SOMAYYEH SOYSAL	Başarılı	<input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız	<input type="checkbox"/>	Düzeltilme	<input type="checkbox"/>
3. Üye	Dr. Öğrt. Üy. Yeliz SAYGIN	Başarılı	<input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız	<input type="checkbox"/>	Düzeltilme	<input type="checkbox"/>

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

(*) Oybirligi/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul / Ret veya Düzeltme kararı hâli yazı ile yazılacaktır

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi Algılarının ve Üniversitedeki Öğrenmeyi Destekleyen Olanakların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Sibel YILMAZ

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanma sürecinde bana yardımcı olan ve bu konuda bana rehberlik eden tez danışman hocam Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK başta olmak üzere benden hiçbir maddi ve manevi desteğini esirgemeyen aileme teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Eylül, 2023

Sibel YILMAZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE YAŞAM KALİTESİ ALGILARININ VE ÜNİVERSİTEDEKİ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN OLANAKLARIN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

ÖZET

21. yüzyılda, dünya genelinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmeler, yaşam boyu eğitim kavramını öne çıkartmıştır. Bu sebepten ötürü dünya genelinde birçok ülke bireylerin gelişimi ve yenedünya düzenine ayak uydurması için farklı kurumlar aracılığı ile atılımlarda bulunmuştur. Bu kurumlardan bir tanesi de üniversitelerdir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kavramına önem vermesi, kendi öğrenim alanlarının dışına çıkmasına ve bunun sonucunda farklı alanlarda bilgi ve fikir sahibi olmalarını sağlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin okul yıllarındaki eğitim yaşantıları sadece bilgi edinme arayışında oldukları bir süreç değildir, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve becerilerini de keşfettikleri oldukça önemli bir süreçtir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi algılarının ve üniversitedeki öğrenmeyi destekleyen olanakların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, “Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ)” ve “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye genelinde üniversitelerde okumakta olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmış ve Türkiye genelinde üniversitelerde eğitim gören 251 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu ve en yüksek alt boyutun motivasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyde algıladıkları, demokratik kültür alt boyutunun ise diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Cinsiyet değişkeninde motivasyon ve sebat alt

boyutunda anlamlı bir fark görülmüşken merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan ölçümlerde hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yaşam kalitesi alt boyutlarında öğretim üyesi öğrenci iletişimi ve sınıf ortamı alt boyutlarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde etkilediği, diğer alt boyutların etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Üniversite Yaşam Kalitesi Algıları, Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları, Üniversite Öğrencileri

THE EFFECT OF UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF UNIVERSITY QUALITY OF LIFE AND FACILITIES THAT SUPPORT LEARNING AT THE UNIVERSITY ON LIFELONG LEARNING TENDENCIES

ABSTRACT

Lifelong education system are gained importance by the socio-economic and cultural developments around the World in the 21.st century. Due to this reason, many countries have made leaps through different institutions to develop individuals and their adaption to the new world order. One of these institutions is universities. The educational experiences of university students during their higher education period are not only a process in which they expect knowledge, but also a vital process which they explore their lifelong learning tendencies and skills. In this research, the effects of university students' perception of life quality and the impacts of facilities on lifelong learning tendencies were examined. The research was designed by the correlational survey model, one of the quantitative research methods. Three different data collection tools were used to collect the data: "Lifelong Learning Tendencies Scale", "University Quality of Life Scale (ÜYÖS)" and "Student Opinions on University Facilities in Support of Learning". The population of the research comprises the university students in Turkey. "Convenience sampling" was used to determine the sample. 251 university students across Turkey were included in the research. The study concluded that Lifelong learning tendency is high, also the highest correlation was determined in "motivation" sub – dimension. It was observed that students generally perceived the quality of university life at a medium level, and the democratic culture sub-dimension had a lower average compared to other sub-dimensions. No significant difference was found in the evaluation made according to gender. While a significant difference was seen in the motivation and perseverance sub-dimensions in the gender variable, it was determined that there was no significant difference in the sub-dimensions of lack of curiosity and lack of regulation of learning. It was observed that preparatory and first year students had a low tendency towards lifelong learning. In the quality of life sub-dimensions, it was

observed that academic members and students communication and classroom environment sub-dimensions significantly affected students' lifelong learning tendencies, while the effect of other sub-dimensions was not significant.

Keywords: Lifelong Learning Tendencies, University Life Quality Perceptions, University Facilities that Support Learning, University Students

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Amacı.....	2
1. Alt Problem.....	2
B. Önem.....	2
C. Sınırlılıklar	3
D. Varsayımlar.....	4
E. Kavramlar	4
II. LİTERATÜR.....	5
A. Yaşam Boyu Öğrenme.....	5
1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavram ve Tanımı.....	5
2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi.....	6
3. Türkiye ve Avrupa’da Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi	7
a. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi.....	9

b. Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi	10
4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kazanımları	12
5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	13
6. Öz-yönelim Öğrenme, Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	15
7. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler	16
8. Bilgi Toplumu ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyacı	18
a. Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Almanın Nedenleri.....	19
9. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri.....	20
10. Yaşam Boyu Öğrenme Programları	22
a. Comenius Programı	22
b. Erasmus Programı	22
c. Leonardo da Vinci Programı	23
d. Grundtvig Programı.....	23
e. Ortak Konulu Program	23
11. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	23
a. Örgün ve Yaygın Eğitim	25
12. Yaşam Boyu Öğrenme, Örgün ve Yaygın Eğitim Arasındaki ilişki.....	27
13. Yetişkin Öğrenme İlkeleri.....	28
14. Yetişkin Eğitimi Öğrenme Türleri	29
a. Aktif Öğrenme.....	29
b. Deneyimsel Öğrenme	29
c. Yansıtıcı Öğrenme.....	30
d. Yüzeysel ve Derin Öğrenme.....	30
B. Yaşam Kalitesi.....	31
1. Yükseköğretim Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi	32
C. Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları	33

D. İlgili araştırmalar	34
III. YÖNTEM.....	35
A. Araştırma Modeli.....	35
B. Evren ve Örneklem	35
C. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi.....	37
1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	37
2. Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ)	38
3. Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	38
D. Verilerin Toplanması ve Analizi	38
IV. BULGULAR.....	35
A. Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Üniversite Yaşam Kalitesi, Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri	35
B. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Demografik Değişkenlere Göre Korelasyonu	36
C. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Düzeyi Algıları, Üniversitedeki Öğrenmeyi Destekleyen Olanaklar İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasında Anlamlı İlişkilerin İncelenmesi.....	41
D. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi ve Üniversitedeki Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanaklarının Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Anlamlı Etkisi.....	49
V. TARTIşMA	50
VI. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
VII.KAYNAKÇA	58
EKLER.....	67
ÖZGEÇMİş.....	74

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
Ark.	: Arkadaşları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
ÜYKÖ	: Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği
ÜYK	: Üniversite Yaşam Kalitesi
Vd.	: ve diğerleri
Yy	: Yüzyıl

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Öğrenme Alanları Kavram Haritası	25
Çizelge 2. Örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı.....	36
Çizelge 3. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna ve güvenilirliğine ilişkin veriler	39
Çizelge 4. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanması.....	40
Çizelge 5. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler	35
Çizelge 6. YBÖE cinsiyete göre t-testi.....	36
Çizelge 7. YBÖE puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü Anova testi sonuçları.....	37
Çizelge 8. Anne ve Baba eğitim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis sonuçları.....	39
Çizelge 9. Aile gelir düzeyine ilişkin Kruskal Wallis sonuçları	40
Çizelge 10. Değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon tablosu	48
Çizelge 11. ÜYK'nın YBÖE etkisi üzerine regresyon analizi	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri	21
Şekil 2. Eğitim Çeşitleri	24

I. GİRİŞ

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, toplumları doğrudan etkilemiştir. Teknoloji alanında yaşanan gelişimler toplumları birbirine yaklaştırmış ve sosyal yaşamda değişimlere neden olmuştur. Yaşanan bu etkileşim sonucu, yaşam boyu eğitimin önemini ortaya çıkartmıştır. Kişi ya da kişilerin bu hızlı değişimleri takip etmesi için sürekli olarak kendisini güncellemesi gerekmektedir (Adabaş, 2016: 14). Bu zorunluluğun sonucunda, “yaşam boyu öğrenme” kavramının önemi artmıştır.

Artan ve değişim gösteren teknoloji, iş piyasası ve sosyal hayat, yaşam boyu öğrenmenin önemini yükseltmektedir. Kişilerin değişen şartlara doğru bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için yetişkin eğitime gereksinim vardır (Babanlı ve Akçay, 2018: 89-90). İçinde bulunulan zamanda bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde artması mevcut bilgiye erişim seçeneklerini yükseltmeye ve bu şekilde ulaşılan yeni bilgilerin sayısının hızla yükselmesine destek olmaktadır (Acun, 2015: 4).

Bireyin sürekli artan ve değişim gösteren bilgilere erişme seçenekleri farklılık göstermektedir. “Doğumdan ölüme kadar” eğitim bakış açısını kapsayan yaşam boyu öğrenme kişinin kendi isteği temeline dayanan, motivasyonunu kendisinin sağladığı bireysel veya profesyonel sebeplerden dolayı bilginin takip edilmesidir. Yaşam boyu öğrenme yalnızca etkin vatandaşlık ve kişisel gelişimi değil bununla birlikte rekabet ve iş gücünün yükseltilmesi hedefi ile de önem kazanmıştır (Demirel, 2009: 25).

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme hizmeti veren en önemli kurum Halk Eğitim Merkezi olmasına karşın, üniversitelerin tamamında bu hizmet öğrencilere sunulmaktadır. Üniversitelerin akademik kadroları, ekonomik güçleri, tahsis edilen bina, açılan derslerin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda olup-olmaması gibi etmenler, verilen eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 113; Ersoy ve Yılmaz, 2009: 809). Üniversite olanaklarının yeterli düzeyde olması, öğrencilerin yaşam boyu eğilimlerine olumlu katkıda

bulunacağı gibi olanakların kısıtlı olması, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

A. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi algılarının ve üniversitedeki öğrenmeyi destekleyen olanakların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Alt Problem

1. Üniversite öğrencilerinin algılarına göre üniversite yaşam kalitesi, öğrenmeyi destekleyen üniversite olanakları ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam düzeyi algıları, üniversitedeki öğrenmeyi destekleyen olanaklar ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve üniversitedeki öğrenmeyi destekleyen üniversite olanaklarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?

B. Önem

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun, dünyaya gelişiyle başlayıp, tüm hayatı süresince ihtiyacını duyduğu olgulardan bir tanesi de eğitimidir (Güleç vd., 2012: 39). Sosyal hayatın değişik alanlarında görülen devamlı ve çabuk varyasyonlar insanların gereksinimlerini ve önceliklerini değiştirmekte olsa da, eğitim her dönemde insanlar için en esas ihtiyaçlardan biri olarak önemini muhafaza etmiştir (Kızılloluk, 2002: 78; Celep, 2003: 24).

Dünyanın hemen hemen her yerinde, bireye yapılan yatırımlar, en önemli yatırım olarak görülmektedir. İnsana yapılan yatırımın bilgi toplumunda, ülkenin ileri hedeflerine daha çabuk ve kolay bir biçimde ulaşılmasını sağlamaktadır.

Bundan dolayı çağımızda öğrenen toplum tutumuyla birlikte, toplumsal öğrenme ön plana çıkmaktadır. Yaşamın her sahasında örgün eğitim vermekte olan okullar haricinde, ev ortamında, işyerlerinde, kulüplerde, derneklerde, toplumsal hayatın devamlılığının bulunduğu diğer yerlerde öğrenmenin sürdüğü bir devir söz konusudur. Bundan dolayı, içinde bulunduğumuz çağın; bu yeni oluşumuna cevap verebilecek bir eğitim sisteminin yapılandırılmasına ihtiyaç hissedilmektedir (Çatal, 2019: 40: Güneş, 1996: 7).

Literatüre bakıldığında “yaşam boyu öğrenme” kavramı ile ilgili çok fazla çalışmanın varlığı söz konusudur (Güleç vd., 2012: 12). Bu çalışmaların belirli bir kısmı üniversite öğrencilerinin üzerine yapılmıştır. Yapılan çalışmaların içeriklerine bakıldığında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine (Demirel, 2009; Adabaş, 2016; Doğanay ve Sarı, 2015), odaklandığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerin katılımcı olarak ele alan çalışmaların belirli bir kısmı ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme farkındalıkları (Adabaş, 2016) ve yeterliliklerini (Adabaş, 2016) ölçmeyi hedeflemiştir. Yapılan çalışmaların bir kısmı ise yaşam boyu öğrenmenin, öz yeterlilik (Doğanay ve Sarı, 2015), özsaygı, (Kızılluluk, 2002), problem çözme yeteneği (Samancı ve Ocakçı, 2017) gibi kişi için önemli kavramlara etkisini araştırmıştır. Literatürde, üniversite olanaklarının, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramının karanlıkta kalan bu kısmının aydınlatılıp, bilim dünyasına kazandırılmasının hem ilgili literatüre hem de uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

C. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde üniversitelerde okumakta olan üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖE), “Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği” (ÜYKÖ) ve “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği” ile sınırlıdır.

D. Varsayımlar

Araştırmaya katılan bireylerin ölçeklere doğru ve samimi biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

E. Kavramlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitime ait tüm faaliyetleri kapsayan derin bir kavramdır. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme, bütünleşik ve sürekli öğrenme kavramları ile de eş anlamlı ifade edilebilir. Bu noktada eğitimin, bir başlangıcı olmayan ve çocukluk döneminden başlayan, ömür boyu süre gelen “yaşam boyu öğrenme” süreci olarak kabul görmüştür. Yaşam boyu öğrenme; kişilerin yaşantısının her alanında ve özellikle iş ile ilgili ilgilendiği alanların belirlenerek; mevcut yetkinlik, bilgi ve yeteneklerini yükseltmek için doğum sürecinden itibaren katıldıkları tüm eğitim-öğretim eylemleri ve sonucunda ki edinimlerin yapıya işlenmesi ve resmileştirilmesidir.

Üniversite: “Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu; darülfünun” (TDK, 2023)

Yaşam kalitesi: “Kişinin kendi amaçlarına, beklentilerine, standartlarına ve çıkarlarına göre bir kültür ve değer sisteminde kendi yaşamını algılaması” (Boylu, Paçacıoğlu, 2016)

II. LİTERATÜR

A. Yaşam Boyu Öğrenme

1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavram ve Tanımı

Literatüre bakıldığında, yaşam boyu öğrenme kavramının geçmişinin çok eskilere dayanmadığı görülmektedir. Kavram ilk olarak 1920’de ortaya atılmış ve temelinde yaşamın sürekli bir boyut olması yatmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış olan tanımlara bakıldığında iki temel unsur üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; zaman ve öğrenmedir (Adabaş, 2016: 7). Öğrenme kişinin, okul öncesi döneminde başlayıp, emeklilik sonrasına kadar devam eden süreci kapsar. Yaşama boyu öğrenme, dünya genelinde tanımlanan bir kavram olmuştur (Aydın ve Sayılan, 2014: 75). Bu tanımlamalardan bir tanesi de OECD tarafından yapılmıştır. OECD’e göre yaşam boyu öğrenme; “okul öncesinde başlayıp, emeklilik sonrasını kapsayan, özetle yaşam boyu devam eden bir serüvendir” (Masar, 2021: 8). Yaşam boyu eğitim, her türlü eğitimi barındırmaktadır. Bu sebepten ötürü son derece geniş bir kapsama sahiptir. Yaşam boyu eğitimin temel amacı; formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili bütün potansiyeli geliştirmeyi hedefleyen bir düzenlemedir (Masar, 2021: 8).

Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitime ait tüm faaliyetleri kapsayan derin bir kavramdır (Yüzlü, 2019: 1). Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme, bütünleşik ve sürekli öğrenme kavramları ile de eş anlamlı ifade edilebilir. Bu noktada eğitimin, bir başlangıcı olmayan ve çocukluk döneminden başlayan, ömür boyu süre gelen “yaşam boyu öğrenme” süreci olarak kabul görmüştür (Celep, 2003: 17).

Yaşam boyu öğrenme; kişilerin yaşantısının her alanında ve özellikle iş ile ilgili ilgilendiği alanların belirlenerek; mevcut yetkinlik, bilgi ve yeteneklerini yükseltmek için doğum sürecinden itibaren katıldıkları tüm eğitim-öğretim

eylemleri ve sonucunda ki edinimlerin yapıya işlenmesi ve resmileştirilmesidir (Aksoy, 2008: 35).

Literatürde yaşam boyu öğrenme ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır: Sönmez, (2008: 13) istendik davranışlar edinme süreci olarak tanımlarken; Ersoy ve Yılmaz (2009: 825) formal ya da informal, kişisel veya sosyal yapıda bilgi ve yetenekleri arttırmak için yaşam boyu sürdürülen bütünsel amaçlı ve rastgele öğrenme eylemleri şeklinde ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan tanımlamalar irdelendiğinde öğrenme faaliyetinin okul öncesi, sırası ve sonrası dönemi içine alarak, bireyin tüm hayatını kapsayan zaman dilimine yayıldığı söylenebilir (Çatal, 2019: 12). Demirel (2009) ise yaşam boyunca belli bir düzen ve süre içinde tekrar edilen, bireyde saklanmış yetkinliklerini ortaya çıkarabilmesi şeklinde tanımlamıştır. Candy'e göre (2003) resmi eğitimle birlikte informal eğitim sürecini içine alan yaşam boyu öğrenme, kişilerin yaşamı süresince kendisine kattığı tüm bilgi, yetenek, kalite ve değer ile bunların günlük yaşantıya iletiildiği bir süreçtir.

Günümüzde eğitim ve eğitimin kişilere kazandırdıklarının önemi açıkça ortadadır. Bu önem özellikle gelişmiş ülkelerde daha çok vurgulanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eğitim doğum ile başlar ve ölüme kadar devam eder. Yapılan çalışmaların büyük bir bölümü yaşam boyu eğitim üzerinedir. Bu yaklaşımların tamamı; kişinin doğu ile başlayıp, ölümüne kadar olan süreçte eğitim almasını savunmaktadır (Adabaş, 2019: 15).

2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Uzmanlar; bir şeyi istemekle onu yapmak arasındaki boşluğu doldurmada eğilimlerin önemine değinmektedir. Ek olarak uzmanlara göre; sadece uygulama yollarını bilmek isteğin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Bu nedenle, bir talebin başvuru amaçlı olması gerektiğini ve bu talebin kişisel bir eğilim durumu olduğunu belirtmektedir. Bireylerin bir şeye olan eğilimi ve istekliliği onların eğilimlerini gösterir. Beceriler bireyin bilişsel boyutunu, eğilimler ise duygusal boyutunu yansıtır (Yaman, 2014: 45).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi, kişinin bilgi, beceri ve yeterliliğini geliştirme hedefiyle gerçekleştirilen sürekli bir süreç ve çok amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, toplumların ekonomik uyumuna,

bireylerin “kişisel gelişimine ve tatminine”, “sosyal kapsayıcılık ve demokratik anlayışa” katkıda bulunur. Bu kadar katkısı olmasına rağmen, bu alanda yaşam boyu öğrenmeyi açıklamaya yönelik sürekli araştırma ve çalışmalar olmasına rağmen yaşam boyu öğrenme kavramı belirsizliğini korumaktadır. öğrenme eğilimini ve bireyin yaşam boyu öğrenme eğilimiyle ilişkili temel faktörleri ve davranışları anlamaktır (Gür-Erdoğan ve Arsal, 2016: 115).

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye, büyümeye ve gelişmeye devam etmeye yönelik doğal bir eğilimdir ve bu eğilim, olumsuz, güvensiz düşünce ve inanç sistemlerinin ortadan kaldırılması ve öğrenme eğilimlerinin keşfedilmesiyle ortaya çıkabilecek bir süreçtir. Ancak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçümü, yetkin kişinin amacına (öğretmenler, doktorlar, öğrenciler vb.) göre değişiklik gösterdiği için karmaşıktır. Bu zorluğa rağmen bazı araştırmacılar bunu ölçmeye çalışmışlardır. Örneğin; Kirby vd. (2010), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerini değerlendirmek için 14 maddelik bir ölçek (KirbyLLS) geliştirirken, Coşkun ve Demirel (2010) yaşam boyu öğrenmeyi ölçmek için bir ölçek geliştirmek üzere bir çalışma yürütmüştür.

Ancak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştıran, özellikle öğretmen adayları üzerinde çok az çalışma yapılmıştır. MEB (2006)’e göre; bilgi toplumunda eğitim sistemindeki değişimlere uyum sağlayabilmek için öğretmenlere ve eğitimlerine yaşam boyu öğrenmeye yönelik bazı eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin bu yönde eğitilmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinin amacı, bireylerde eleştirel/özdüşünüm yoluyla kişisel değişimi teşvik etmek, onları sorumluluk almaya ve bilgiyi kendi öğrenme süreçleri için kullanmaya davet etmek, ayrıca programcılar, öğrenciler için veri oluşturmaktır (Gür-Erdoğan ve Arsal, 2016; Yaman, 2014: 45; Coşkun ve Demirel 2010).

3. Türkiye ve Avrupa’da Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Teknoloji ve bilim de meydana gelen gelişmelerle birlikte eğitim alanında yeni kavram ve bakış açıları ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda yaşamın tümünü içine alan yaşam boyu öğrenme, eğitim sistemi içerisinde önem kazanmaya başlamıştır. Tarihsel süreç incelendiğinde kavram 1920 yılında Dewey vd., tarafından çalışmalarında bahsedildiği anlaşılmaktadır (Abbak, 2018: 11). Dewey

vd., yaşam boyu öğrenme kavramını basitçe ele almıştır. Araştırmacılar; yaşam boyu öğrenme kavramına, eğitimin günlük yaşamın içerisinde, yaşam boyu süre geldiğine yönelik bir bakış açısı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bakış açısında kişi açısından değerli ve en iyi öğrenme kaynağının kendi hayatı olduğu ve asıl eğitimin öğrenilenler ile birlikte düşünmeyi devam ettirmek olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakış açısı sonraki dönemlerde yerini, eğitimin istihdam oluşturmak ve yetkinlik kazandırmak için olduğu düşüncesine bırakmıştır (Kaya, 2014: 85).

1960'larda bilim, teknoloji, siyaset ve ekonomideki gelişmelerle ortaya çıkan yeni eğitim ihtiyaçlarını karşılayamayan örgün eğitimin kalitesi düşmeye başlamıştır. Öte yandan örgün eğitimin niceliği, temel bir insan hakkı olan fırsat eşitliği doğrultusunda vatandaşların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığına inanılmaktadır. Örgün eğitimdeki bu niceliksel ve niteliksel uyumsuzluğa yönelik güçlü eleştirilerle birlikte, eğitimin yaşam boyu süren bir süreç olduğu gerçeği yeniden önem kazanmıştır (Kaya, 2014: 85).

1970'lerde UNESCO tarafından benimsenen yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, 1970'lerde ve 1980'lerde OECD gibi eğitim planlamacıları tarafından sürekli eğitim kavramı olarak geliştirilmiştir. Eğitim sürecinin bazı nitelikleri kazandıramaması, okul kavramına yönelik algı ve tutum değişikliğini gerektirmiştir. Küreselleşen ekonomik yapı da bu değişimden etkilenmiştir ve etkilenmektedir. 1970'li yıllarda eğitim planlarının revize edilmesi, insanların zaman - mekân gözetmeksizin eğitimden yararlanabilmesi ve öğrenmeyi edinme kavramı temel unsurlar olarak kabul edilmiştir (Güleç ve diğerleri, 2012: 35).

1970'li yıllarda öğrenen toplum düşüncesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme, kıtalararası organizasyonların dokümanlarında gündeme gelmiştir. Mecburi eğitimden sonraki dönemde de eğitimin kişilerin bütün yaşamını kapsamaması gerektiği düşüncesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme ile iktisadi kazanım ve işgücü özellikleri arasında ilişki olduğu düşüncesine odaklanılmıştır (Kaya, 2014: 85-86).

Eğitim sisteminde 1980'li yıllarda meydana gelen zorluklar gelişmiş ülkelerde yeniden planlamaları gündeme getirmiş ve yaşam boyu öğrenmenin olgunlaşmasını hızlandırmıştır. Eğitim sistemlerinin mevcut hali ile kişisel ve

toplumsal gereksinimlere cevap vermekte güçlük çekmesi, değişim ve dönüşüme yönelik basamaklara alt yapı olmuştur (Güleç vd., 2012: 35).

2000'li yıllarda “yaşam boyu öğrenme” kavramına dahil olan “öğrenme” kavramı, insanları kendilerine sunulan eğitim hizmetleri arasından ihtiyaçlarını karşılayan hizmeti seçmeye mecbur etmiş ve onları eğitim çabalarına ulaşma görevini yüklemiştir (Kaya, 2014: 86). Ocak 2004'te başlatılan Erasmus programı, günümüz toplumunu etkileyen yaşam boyu öğrenme için bir şemsiye programdır.

Erasmus programı ile kişilerin yaş ve eğitim geçmişine bakılmadan yeni deneyimler edindirme ve bireysel gelişimini artıracak iş fırsatlarını çoğaltma amaçlanmaktadır (Ünal, 2016: 583-584). Dewey vd., 1920 yılında bahsettikleri kavram günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için son derece önemli bir hususn başını oluşturmuştur. Özellikle teknolojinin bu denli hızlı ilerlemesi, bireylerin sürekli olarak yeni bir şeyler öğrenme ihtiyacı doğurmuş ve bu doğrultuda farklı kurum ve kuruluşlar yaşam boyu öğrenme için adımlar atmıştır.

a. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Türkiye'nin eğitim ve politika programlarının hedef çıktılarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Mart 2000'de 31 ülke ile Lizbon stratejisini imzalayan Türkiye, yaşam boyu öğrenme sürecinde yerini almış ve ülkede altyapı oluşturmaya başlamıştır. Ancak Avrupa Birliği eğitim sistemine kıyasla Türk milli eğitim sisteminin merkezî yapısı, yönetimin hiyerarşik ve geleneksel yapısı ve yerel yönetimlerin bu sürece sınırlı müdahil olması Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne ve mevzuata olan yasal yakınlığını sınırlamıştır (Kaya, 2010).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yöntemini herkese öğretecek, aktif rehberlik edecek ve eğitimi amaçlayan bir yapıya dönüştürüleceği varsayılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, yaşam boyu öğrenme odaklı olarak 2011 yılında kurulmuş olup, amaç bu yönde yapılan çalışmalarını tek noktadan yürütmektir (Samancı ve Ocakçı, 2017: 715-716). Onuncu Kalkınma Planı (2014) ise öncelikli dönüşüm programları aracılığıyla bireylerin mesleki

becerilerinin yanı sıra iş hayatında ihtiyaç duydukları temel becerilere de sahip olmalarını sağlamayı amaçlamıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013: 186).

Milli Eğitim Bakanlığı Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi belgesini 2014 yılında hazırlamıştır. Bu belge, 2010 yılında %12,5 olan yaşam boyu öğrenmeye katılımın 2020 yılında %15'e çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bu raporda Türkiye'de mevcut istenilen derecede eğitim-öğretim kültürü olmadığı ve kişilerin öğrenim süreci sonunda kazanacağı edimlerini yeterli derecede fark etmediğine odaklanılmıştır. Bu farkındalığın az olması yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım oranlarını azaltmaktadır. Bu konuda tüm toplumda farkındalık oluşturmaya yönelik eylemlerin yapılması önem arz etmektedir (Samancı ve Ocakçı, 2017: 717; Kaya, 2014: 98).

b. Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme, ülkelerin sağladığı ve yetişkin eğitimi olarak tanımlanan eğitim eksikliği nedeniyle ilk zamanlarda tartışılmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu olaylar, ülkelerde her zaman yeniden planlamayı gerekli kılmıştır. Batı ülkeleri için vasıflı kişi, yüksek çıktılı çalışan anlamına gelmektedir (Göksan vd., 2009: 150). İngiltere'de İmar Bakanlığı Yetişkin Eğitimi Komitesi'nin 1919 Raporunda, yetişkin eğitimini devam eden bir ihtiyaç ve vatandaşlığın ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Bu rapor, yetişkin öğreniminin koşullarının hem evrensel hem de yaşam boyu sürmesi gerektiği sonucuna varmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı böyle doğdu. Bu süreçte Dünya Yetişkin Eğitim Derneği kurulmuş ve 1920-1960 yılları arasında çeşitli konferanslar düzenlenmiştir (Aksoy, 2008). Sonraki yıllarda tüm ülkeler bu kavramı gündeme getirmiş ve buna uygun kılavuzlar geliştirmeye çalışmıştır.

Kavramsal gelişim açısından yaşam boyu öğrenme ilk kez 19. yüzyılda Grundtvig tarafından kullanılmıştır (Tunca vd., 2015). Ancak Duman'a (2007) göre kavramın geliştiricisi John Dewey'dir. E.C. Lindeman, 1925 tarihli Yetişkin Eğitiminin Anlamı adlı kitabında tüm hayatın öğrenmeden ibaret olduğunu ve eğitimin asla bitmeyeceğini iddia etmiştir. B. A. Yeaxlee, yetişkin eğitiminde yaşam boyu eğitim fikrini 1929 yılında yazdığı "Yaşam Boyu Eğitim" adlı kitabında geliştirmiştir (Yurdakul, 2016: 1).

Yaşam boyu eğitim fikrinin kurumsal anlamda olgunlaşması 1960'lı yıllarda başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme ilk olarak 1960 yılında Montreal'de düzenlenen “Değişen Dünyada Yetişkin Öğrenimi” başlıklı bir konferansta uluslararası bir toplantının konusu olmuştur (Aksoy, 2008: 6).

Paul Lengrand, 1965'in sonunda UNESCO'ya sürekli eğitim hakkında bir rapor sunarak yaşam boyu eğitim ilkesinin kabul edilmesini istemiştir. 1967 yılında Kültürel Dayanışma Meclisi eğitim alanındaki çalışmalarını yaşam boyu eğitim kavramı çerçevesinde yapılandırma kararı almıştır. 1968'de UNESCO, 1970 Uluslararası Eğitim Yılı için belirlediği on iki hedefe yaşam boyu eğitimi eklenmiştir. 1972'de UNESCO'nun Eğitimi Teşvik Komisyonu, Uluslararası Eğitim Komisyonu'na eğitimin insanları gelecekteki bir topluma hazırladığını belirterek şu tavsiyelerde bulunmuştur: Eğitim, beton duvarlarla sınırlandırılmamalı; Eğitim, örgün ve yaygın eğitimin toplamı olarak görülmelidir; Eğitim faaliyetleri esnek olmalıdır; Bireyin eğitimi yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak görülmelidir (Göksan vd., 2009: 163).

İlkelerin tanımlanması ve Avrupa Birliği projeleri aracılığıyla konseptin uygulanması için önemli çabalar sarf edilmiştir. AB kurulduğunda ekonomik temeller üzerine kurulmuş olsa da, o zamandan beri bütüncül bir entegrasyon girişimi haline gelmiştir. Bu nedenle 1970'li yıllara kadar eğitim alanında bir proje bulunmamaktadır. Bu konudaki ilk rapor “Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğrenim Memorandum” idi ve 1973 yılında hazırlandı. 1980'lerde çeşitli eğitim temelli programlar uygulanmaya başlanmıştır. 1993 tarihli “Yeşil Bülten” ileri eğitim konusundaki ilk metindi. Bu metnin amacı, piyasada işsizler için mesleki eğitim konusunun iş ihtiyaçlarına göre sistematik ve planlanabilir hale getirilmesidir. 1995 yılında hazırlanan "Beyaz Kitap", "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" başlığını taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenme derneğinin girişimleri, hedefleri ve yükümlülükleri belirlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 2).

AB Parlamentosu ve Konseyi'nin 2006 yılında yayınladığı raporda yaşam boyu öğrenmeye yönelik temel yetenekleri sıralamıştır. Bu yetenekler; “anadilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “matematik becerisi, fen ve teknolojiye temel yeterlilikler”, “dijital yeterlilik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve insani

yeterlilikler”, “inisiyatif alma ve girişimcilik” ve “kültürel farkındalık ve ifade etme” şeklinde belirlenmiştir (Köğçe vd., 2014: 9).

4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kazanımları

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk ortaya çıktığında hayat boyu öğrenme olarak adlandırılmış sonraki dönemlerde “yaşam boyu öğrenme” olarak ismi değiştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, hayatın her alanı ile ilgili kişilere bakış açısı kazandırmak, gelişimlerini yükseltmek ve yeni yetkinlikler sağlamak için bireylerin yaşadığı sürece, katıldığı tüm eğitim faaliyetleridir (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı; bireylerin hayatlarının hemen hemen her aşama ve döneminde eğitime ulaşmalarını sağlamları için yönlendirmektir. Literatüre bakıldığında, yaşam boyu eğitimi farklı hedeflere, farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenmenin üç temel amacı üzerinde durulmuştur (Ayaz, 2016: 11). Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kişinin öğrenme sürecinde yeni imkanlar elde etmesini sağlamak
- Kişinin beklenti içerisinde bulunmasını sağlayarak öğrenmeyi hızlandırmak ve tamamlamak,
- Ekonomik gelişmeyi sağlamak ve toplumsal beraberliği sağlamak

UNESCO yaşam boyu öğrenmeyi ”beşikten mezara öğrenme” şeklinde ifade eder. Bu da yaşam boyu eğitimin önemini vurgulamaya yeterlidir. Yaşam boyu öğrenmenin amacı isminden de anlaşılacağı gibi kişinin yaşamı boyunca öğrenmesini sağlamaktır (Coşkun, 2012: 4). Yaşam boyu öğrenme özellikle günümüz teknolojisine bireylerin ayak uydurması açısından önemli bir yere sahiptir. Her geçen gün yeni bir teknolojik alet ve uygulamanın çıktığı dünyada bireylerin geri kalmaması için devlette ve özel kurumlar düzenli eğitimler vermektedir. Bu eğitimler sonucunda bireyler çağımıza daha iyi adapte olabilmektedirler. Özellikle 1980 ve öncesi doğumlu bireyler teknolojik devrimleri takibinde geride kalmışlardır. Günümüz dünyasında insanlar evden çıkmadan doktoru ile görüşebilmekte ve bankaya uğramadan para transveri yapabilmektedir. Bu durum 1980 öncesi ve sonrasında doğmuş olan bireylerin hayata adapte olabilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir.

5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının asıl amacı, bireylerin sürekli değişen ve dönüşen toplumla entegre olmalarını, toplumsal ve ekonomik hayatlarını iyi şekilde planlayarak, bunların gerçekleştirilmesidir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, iş bulma adına ihtiyaç duyulan insan gücünün elde edilmesine destek olarak, ekonomik gelişmelere de yarar sağlamaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017: 712). Yapılan araştırmalara göre, “yaşam boyu öğrenme” kişinin bilgi ve becerilerini en üst seviyeye çıkartmaktadır.

Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını üç madde olarak açıklamıştır. Bu maddeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Bireysel gelişimi sağlama,
- Toplumsal bütünleşmeyi elde etme
- İktisadi büyümeyi sağlama.

Yaşam boyu eğitiminin temel amacı; kişinin kendi bilgi ve becerisinin farkına varmasını ve bu doğrultuda yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamaktır. Bir diğer amacı ise kişinin sürekli olarak maruz kaldığı sosyal ortamında uzaklaştırmak ve monoton bir yaşamdan sıyrılmasını sağlamaktır. Ek olarak, bireylerin birçok anlamda topluma kazandırılması, önemli bir hususu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda devlette bağlı kurum, kuruluş ve üniversiteler, bireylere yaşam boyu alabilecekleri eğitimler vermektedir (Coşkun, 2012: 14).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise ülkeler arasında bazı değişiklikler olsa da, toplumdaki bireylerin tümü için yaşam boyu öğrenmenin yön, yöntem ve gayeleri şu şekilde sıralanabilir (DPT, 2001):

Kaliteli okul öncesi eğitim:

Kişilerin hayatlarının ilk dönemlerinde kazanılan alışkanlıklar veya yaşanan olumlu/olumsuz olaylar hayatının sonraki dönemlerini de etkileyerek geçici olmayan izler bırakabilir. Bu sebeple kişinin hayatının ilk dönemlerinin büyük önem arz etmesinden dolayı, kaliteli bir okul öncesi eğitimin sunulması ve yaygınlaştırılması temel amaçlardan biridir (Dolanbay, 2014: 19).

Kaliteli ilköğretim ve ortaöğretim eğitimi:

Hayatın bu döneminde iyi bir öğrenme ortamının sağlanması, kişinin ileriki senelerde göstereceği öğrenme isteği ve niteliğini yükseltecektir. Sunulan ortam kişisel öğrenmeleri dikkate alarak bireyi kendi öğrenme faaliyetlerini düzenlemesi yönünde teşvik eden bir değerlendirme sürecini benimsemelidir. Eğitim kurumları gözden geçirilerek, başarı için gerekli önlemler alınarak dezavantajlı gruplara önem verilmelidir (Dolanbay, 2014: 19).

Meslek yaşamına atılmada kolaylık:

Okul hayatının ardından başlayan iş hayatı özellikle genç bireyleri maddi ve manevi zorlamaktadır. Bu zorluğun kaldırılması için yetişkinlere gerekli danışmanlık hizmetlerinin sunulması yaşam boyu öğrenmenin ana amaçlarından biridir.

Yetişkin öğrenmesini teşvik:

Yetişkinlerin değişen dünyayla birlikte iş hayatında ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için sürekli öğrenmeye teşvik edilmeleri, ödüllendirilmeleri ve bununla birlikte önceki bilgilerini güncelleyip çoğaltabilmeleri için yaşam boyu öğrenme fırsat ve imkân vermek gerekmektedir.

Sistemin parçaları arasında tutarlılık:

Sistem farklı nitelikte bölümlerden oluşsa da bunlar arasında koordinasyonun sağlanması sistemin uyumlu olarak çalışması için önemlidir. Bu sebeple önceki öğrenmeleri de iş sürecine dâhil ederek, tüm bölümlerin uygun biçimde bir araya getirilmesi önemlidir (Dolanbay, 2014: 20).

Sistem kaynaklarının yenilenmesi:

Fiziki koşulların uygun olması nitelikli bir öğrenme için önemli olup fakat tek başına yeterli değildir. Sistem içinde kişilerin bilgi, yetenek, tecrübe, motivasyon ve ön öğrenmeleri kaliteyi yükselten faktörlerdir.

Bireylerin, doğumdan itibaren sahip oldukları becerilerin gelişimi ve potansiyellerinin ortaya çıkması yaşam boyu öğrenme ile gerçekleşebilir. Lizbon'da düzenlenen Avrupa Birliği Kongresi'nde (2000) imzalanan stratejide, yaşam boyu öğrenmenin temel unsurlardan biri olduğu ifade edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin "...iş hayatı ve bilgi toplumu için zorunlu olan bilginin" kazanılmasında aktif bir rolü olduğu ifade edilerek, "toplumsal bütünleşme",

“aktif vatandaşlık”, “meslekî ve bireysel gelişim, uyum” ve eğitimde "zorunlu bir araç" olduğu vurgulanmıştır (Güleç vd., 2012: 15). Yaşam boyu devletlerin karşı karşıya kaldıkları bir takım sosyal ve iktisadi soruna farklı cevaplar üretir. Kişilerin yaşadıkları hayata uyum sağlamalarını, farklı bilgiler kazanmalarını ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Turan, 2005: 1-5).

Onuncu kalkınma planında, yaşam boyu öğrenmenin amacı üç madde olarak vermiştir. Bunlar:

- İş hayatının ihtiyacı olan bireysel kabiliyet ve donanımların kazandırılması,
- Meslek okulları ile işletmelerin ilişkisinin güçlendirilmesi,
- Girişimcilik ruhunun artırılması sayesinde işgücü piyasası ile eğitim sisteminin arasındaki ahengin artırılması (Yüzlü, 2019: 8).

bu açıklamalarda da görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme hem bireyi formal

eğitim basamaklarında almış olduğu eğitimi genel olarak hayatına aksettirmesi hem de bir dünya vatandaşı olarak topluma uyumunu amaçlamaktadır.

6. Öz-yönelim Öğrenme, Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, kendini geliştirme veya ileri eğitim arayan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını bağımsız ve esnek bir şekilde karşılamalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme ile bu ihtiyaçlar hem resmi hem de gayri resmi olarak her yerde karşılanabilir. Yaşam boyu öğrenme, erken öğrenme deneyimleri ile iş yaşamı arasında sürekliliği gerekli görür. Bir öğretim yılı ile bir sonraki öğretim yılı arasında bu sürekliliği sağlamak çok önemlidir (Dolanbay, 2014: 29).

Yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi ile ilişkilendirilebilir; ancak belirli bir yaş grubuyla sınırlandırılmaz ve ömür boyu sürmektedir. Yaşam boyu öğrenme, yaştan bağımsız olarak herkesin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere odaklanır. Literatür, yaşam boyu öğrenmenin yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak bilinen çeşitli becerileri kapsadığını ve bu becerilerin bilgi toplumlarında giderek daha önemli hale geldiğinin düşünüldüğünü ortaya koymaktadır. Kendi kendine öğrenme becerileri, bu becerilerin bir parçasıdır. Yapılan araştırmalar,

yaşam boyu öğrenme ile öz-yönelim arasında yakın bir bağlantı olduğunu göstermektedir.

Greveson ve Spencer (2005) öz-yönlendirmenin yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olduğunu iddia ederken, Candy (1990) ikisi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Candy'ye (1990) göre, öz-yönetimli öğrenme, insanları yaşam boyu öğrenenlere dönüştürmenin bir yoludur. Öte yandan, yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biri de bireyleri bağımsız olarak öğrenmelerini sağlayacak beceri ve yeterliliklerle donatmaktır. Bu inanca göre öz-yönetimli öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin hem anlamı hem de sonucudur. Mocker ve Spear (1982), öz düzenlemenin yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu olduğunu ve örgün ve yaygın öğrenme yoluyla kolaylaştırıldığını öne sürmektedir.

Spencer ve Jordan'a (1999) göre ise öz-yönetimli öğrenme, kişiyi yaşam boyu öğrenmeye hazırlar ve bir takım donanım salaaktadır. Brockett ve Hiemstra (1991) öz-yönelimin yaşam boyu öğrenme (anlama) bakış açısıyla ele alınması gerektiğini belirtir. Buna göre yaşam boyu ve öz-yönetimli öğrenme birbiriyle ilişkili kavramlardır ve birbirlerinin temelini oluştururlar (Yüzlü, 2019: 6).

7. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler

Yaşam boyu öğrenme eylemi dünya tarihinin hemen hemen her döneminde önemini korumuş ve toplumlar için önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle toplumun gelişmesi için öncelikli olarak, bireylerin kendilerini geliştirmeleri gerekliliği, bu kavramı her dönem için önemli kılmıştır. Bilindiği üzere her çağın ihtiyaç ve gerekliliği farklılık göstermektedir. Bu sebepten ötürü, yaşam boyu öğrenme, her dönem farklı stratejilere ihtiyaç duymuştur. Ek olarak yaşam boyu öğrenme; bölge, ülke ve kültürlere göre farklı stratejilerden beslenmektedir (Dolanbay, 2014: 31-32).

Okul öncesi eğitime ulaşılabilirliğin artması yaşam boyu eğitiminin, bireyler tarafından daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır. Bilim insanlarına göre, okul öncesi eğitim, yaşam boyu eğitiminin en önemli araçları içerisinde yer almaktadır. Aynı şekilde, kişinin okul öncesi dönemde bazı davranışları kazanmaması, daha sonraki dönemlerde bu davranışları kazanmasında zorluk çıkarmaktadır. Bu sebepten ötürü, okul öncesi eğitimlerin

kalitesini artırmak, yaşam boyu eğitime doğrudan olumlu katkı sağlayacaktır. Yaşam boyu eğitimde önemli bir yere sahip bir diğer hususu ise ilkökul ve ortaokullar oluşturmaktadır. Araştırmacılara göre; kişinin okul öncesi, ilkökul ve ortaokulda alacağı sağlıklı eğitim, hayatının geri kalanında alacağı eğitimi, pozitif yönden etkilemektedir.

İnsanoğlu yaşamı boyunca bir takım problem (sosyal, ekonomik, psikolojik, iş hayatı vb.) ile karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, ister istemez, kişinin öğrenme sürecine etki etmektedir. Bu sorunları azaltmak ya da ortadan kaldırmak, kişinin yaşam boyu eğitimi sürecine daha sağlıklı bir şekilde adapte olmasını sağlayacaktır. Uzmanlar, bu tarz atılımlar için rehberlik hizmetlerinin artırılmasını önermektedirler.

Bireyin, okul hayatından sonra eğitime devam edebileceğinin farkında olması, değişen iş şartlarına adaptasyonunu olumlu yönden etkilemektedir. Bu sebepten ötürü; özellikle iş hayatında aktif şekilde çalışan kişilere yaşam boyu eğitim sağlaması önem arz etmektedir. Yetişkinlerin yanında, toplumun genç bireylerinin de (okuya ve okumayan) yaşam boyu eğitim olanaklarının iyileştirilmesi son derece önemlidir. Genç bireylerin okudukları alanların dışında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, doğrudan toplumun niteliğini artırmaktadır. Niteliği yüksek bireyler toplumu diğer toplumların bir adım önüne taşıyacaktır.

Avrupa'da strateji ve ilkeler analiz edildiğinde 1996 yılında yaşam boyu öğrenme incelemesi yapılarak, iktisadi ve sosyal organizasyon tarafından aşağıdaki strateji ve ilkeler kabul görmüştür (OJEC, 2006: 7).

- Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri benzer toplumda yaşamlarını sürdüren bireyleri kişisel, kültür ve sosyal bakımından iktisadi ile iş endişeleri arasında katılımcı kuralları ve insan haklarından ödün vermeden düzenleyiciliği benimsemelidir.
- Eğitim-öğretim programları yaşam boyu öğrenmenin revize edilmesine ve süreklilik kazandırılmasına destek olacak şekilde planlanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme, bireylerin eğitimlerinde kültürel, iktisadi ve sosyal gereksinimleri doğrultusunda ilerlemelerine imkân veren farklı öğrenme fırsatlarına odaklanmalıdır.

- Yaşam boyu öğrenmenin temel unsuru hizmet öncesindeki eğitim ve öğretimdir. Buna ilaveten de kişilerin okuryazarlık, aritmetik gibi temel yetenekler elde etmesine destek verilmeli, kişiler yaşam boyunca öğrenmeye isteklendirilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenme; kişisel becerileri motive etmeyi, iş bulma imkânını yükseltmeyi, var olan beşeri kaynaklar becerisinden iyi biçimde faydalanabilmeyi ve cinsiyet eşitliğinin isteklendirilmesini, sosyal izolasyonun yok edilmesini ve demokratik ülkede etkin katılımın sağlanmasına destekte bulunmayı hedeflemelidir.
- Öğrenme döneminde, bireylerin araştırma için inisiyatif ve teşvik edilmesini sağlayan, bu döneme aileyi de katan, eğitim-öğretime esnek ve yenilik bakışlarının yükseltilmesini sağlar.
- Yaşam boyu öğrenme; yetişmiş kişilere, bireysel eğitimi için her aşamada ihtiyaç duyulan görevi artırmasına destek olacak, gerekli yönlendirme veya rehberlik hizmetlerinin arz edilmesini sağlar.
- Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilirliği için asıl amaç eşit fırsatların oluşturulmasıdır.

OJEC, (2006)'ya göre yaşam boyu öğrenme; ülke vatandaşlarını çağına uygun yetiştirilmesi ve bu bireylerin hayata karamsar bir bakış açısı ile yaklaşmamasını sağlamaktır. Özellikle bu hususta eşit fırsatların sunulması ve bireylerin yeniden topluma kazandırılması önemli bir yere sahiptir.

8. Bilgi Toplumu ve Yaşam Boyu Öğrenme İhtiyacı

Yaşam boyu öğrenme bütün ülkelerde zorunluluk teşkil etmektedir. Yalnızca bireysel olgunlaşma ve içinde bulunduğumuz yapıya etkin biçimde uyum sağlamak için değil bununla birlikte devamlı dönüşümde olan meslek yaşamında başarılı sağlamak için hayatımızdaki yetenek ve yetkinliklerimizi olgunlaştırmaya ihtiyaç vardır. Dönemin bireyleri iş hayatı, bireysel veya içinde bulunulan toplumun arz ettiği zorunluluklardan ötürü kendilerini bu yapının oyuncusu olarak bulmaktadır. Sürekli büyüyen teknoloji ve birbirine bağımlı globalleşmiş rekabet dolu dünya iktisadı içinde; kişiler çalıştıkları konumları korumak ya da üst duruma geçmek için atak ve çalışkan olmalı,

bununla beraber kendilerini sürekli revize etmeleri ihtiyaçtır (European Parliament, 2006).

a. Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Almanın Nedenleri

Bireyler çeşitli nedenlerle eğitim alabilirler, literatüre bakıldığında kişinin eğitim almasının bir takım nedenleri olduğu görülmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kaçırılan veya ihmal edilen ilk ve/veya orta öğretimin yerine,
- Okuryazarlık ve aritmetik gibi temel eğitim becerilerini geliştirmek,
- Değişen işgücü piyasası koşullarına uyum sağlamak veya kariyer değiştirmek ya da sürekli mesleki gelişim için yeni mesleki beceriler ve uzmanlık geliştirmek,
- Kişisel gelişim ve eğlence için öğrenmeye devam edin,
- Sosyal hayata ve demokratik süreçlere tam katılım,
- Çalışma, sağlık ve kültürel yaşama ve kamu işlerinin yürütülmesine katılma hakları gibi diğer insan haklarından yararlanmada aracı olmak,
- Ekonomik ve sosyal olarak marjinalleşmiş yetişkinleri, eleştirel farkındalık yoluyla, kendilerini yoksulluktan kurtarmak da dahil olmak üzere marjinalleşmelerinin kaynaklarını anlamaları, sorgulamaları ve dönüştürmeleri için güçlendirmek,
- Topluma katılmak için gerekli bilgi ve becerileri oluşturmak.

Ancak, gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerin çoğu; ergenler, gençler ve yetişkinler için eğitim hakkının uygulanması ve hayata geçirilmesine yönelik çabaları ihmal edilmektedir. Yetişkin eğitimini tam olarak uygulamadaki bu başarısızlık, tarihsel marjinalleşmeyi birleştirir.

Halihazırda yaşam boyu eğitim, özellikle okuryazarlık programları da dahil olmak üzere yaygın eğitim, genellikle en az finanse edilen eğitim düzeyidir ve az sayıda ülke, ulusal eğitim bütçelerinin tavsiye edilen %3'ünü yetişkin okuryazarlığı ve eğitim programlarına harcamaktadır (Coşkun, 2012: 16).

Eğitim hakkının temel bir unsuru, herkes için erişilebilir olmasıdır, bu nedenle ilk ve ortaöğretimin çoğu devlet tarafından genellikle ücretsiz olarak

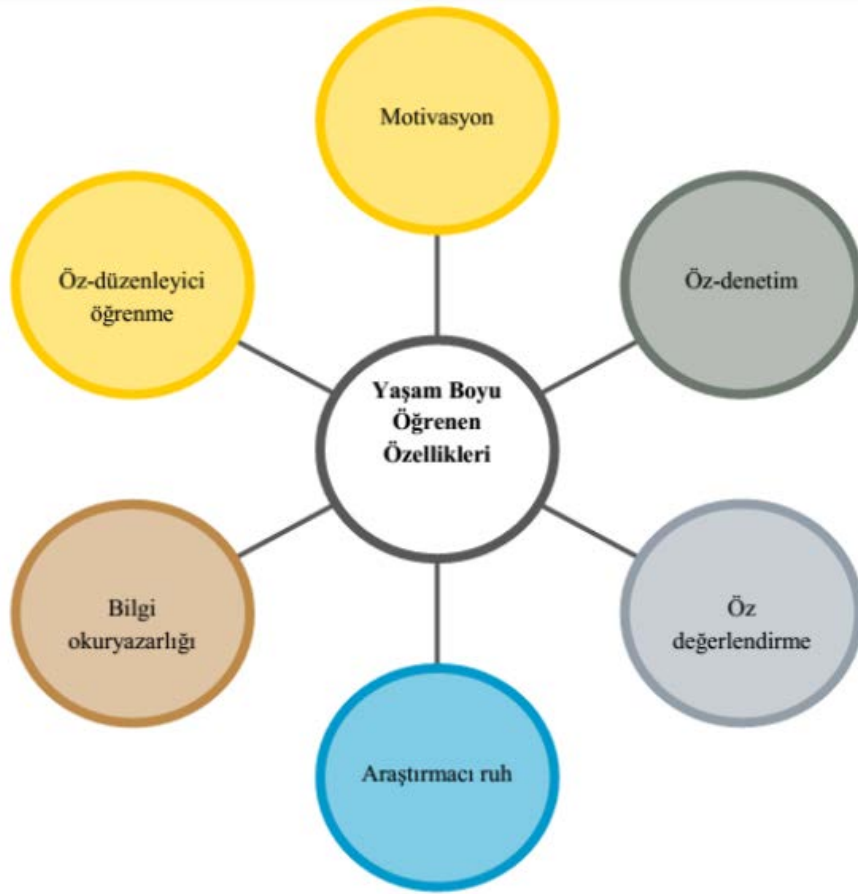
sağlanır. Bireylerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri, ülkenin, sosyal, ekonomik ve psikolojik yapısına olumlu katkılar sunduğuna inanılmaktadır. Özellikle yaşlı bireylerin üretime katılması gelişmiş ülkelerin çalışan ihtiyacını karşıladığı gibi bu bireyler, psikolojik boşluktan da kurtulmuş olur. Özetleyecek olursak; yaşam boyu öğrenme, her yaşta bireyi aktif olarak yaşama dahil eder ve bu bireyler hem ülkenin hem de toplumun kalkınmasına yardımcı olurlar.

9. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri

Yaşam boyu öğrenme, bireyin tüm yaşamı boyunca uyguladığı, esnek ve her zaman ulaşılabilir öğrenme olarak ifade edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimi sürekli mesleki ve kişisel gelişim ile harmanlar. Teknoloji hızla ilerledikçe, yaşam boyu öğrenenler yeni beceriler öğrenmek ve profesyonel ve kişisel ortamlardaki hızlı değişikliklere uyum sağlamak zorundadır.

Kişilerin ihtiyaçları, teknolojiye yaşanan gelişmeler ile doğru orantılıdır. Teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişme ve ilerlemeler, bireyin ihtiyaçlarını da çeşitlenmesine neden olmuştur. Buna bağlı olarak, kendini geliştirmeyen bireyler, ortaya çıkan yeni iş olanaklarında faydalanmamaktadır. Bu durum bireylerin iş bulma alanının daraltmaktadır.

Eski dönemlerde, sadece okur-yazar olmak birçok iş alanında çalışmaya yeterliyken, günümüzde bu pek mümkün değildir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi kişilerin bir takım beceriler edinmesini zorunlu kılmıştır. Çağımız ihtiyaçlarına göre kendisini şekillendiren yaşam boyu öğrenme; kendi başlarına bilgiye ulaşmayı, elde edinilen bilgileri gerçek hayatta kullanmayı, bilgiyi özümsemeyi ve tüm bu süreci kendi tasarlayan kişiler yetiştirmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramına yatkın olan bireyler bir takım özellikleri kendi bünyesinde barındırmaktadır. Şekil 1’de bu özellikler; “motivasyon, öz-denetim, öz-değerlendirme, araştırmacı ruhu, bilgi okuryazarlığı ve öz-düzenleyici öğrenme” şeklinde sıralamıştır.



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri

Kaynak: (Yüzlü, 2019)

Motivasyon: Yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireyler, herhangi bir alana odaklandıkları zaman sonucu görene kadar devam ederler. Bu da kişinin motivasyon seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öz-denetim: Öz-denetim; kişinin, toplum içerisinde davranışlarını kontrol etmesi ve topluma uygun davranışlar sergilemesidir. Yapılan araştırmalara göre; yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerde öz-denetim yüksektir.

Öz-değerlendirme: İsminden de anlaşılacağı gibi kişinin kendisini değerlendirmesidir. Yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerde öz-değerlendirme yüksektir.

Araştırmacı Ruh: Yaşam boyu eğitim belki de en tem özelliklerinden bir tanesi kişinin merak edip araştırmasıdır. Yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerin hemen hemen hepsi araştırmacı ruha sahiptir.

Bilgi Okuryazarlığı: Bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulması, bu bilgiyi kullanması ve bulduğu bilgiyi değerlendirmesi ve yasal metinlere uygun olarak bu bilgileri iletmesidir. Yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerin hemen hemen hepsi bilgi okuryazardırlar.

Öz-düzenleyici Öğrenme: Öz-düzenleyici öğrenme, kişi ya da kişilerin kendisini tanıma ve öğrenmesidir. Yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerde Öz-düzenleyici öğrenme mevcuttur.

Yukarıda yer alan şemada yaşam boyu öğrenme kavramına yatkın bireylerin ortak noktalarına değinilmiştir. Şemaya göre yaşamı boyunca kendisini eğiten bireylerde yüksek motivasyon gözlemlenmektedir. Bu bireyler motivasyonu öz-denetim, öz-değerlendirme ile birleştirmekte ve yaptığı bütün eylemleri araştırmacı ruhu ile yapmaktadırlar. Bu sürecin en önemli ayağını ise bilgi okuryazarlığı ve öz-düzenleyici öğrenme oluşturmaktadır.

10. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Yaşam boyu Öğrenme Programı, birçok ülkede uygulanan geniş ve kapsamlı bir yapıya sahiptir. Ülkemizde beş yaşam boyu öğrenme programı mevcuttur. Bunlar Avrupa Birliği tarafında desteklenmektedir. Bu programlar alt başlık olarak detaylı bir şekilde çalışmaya dahil edilecektir.

a. Comenius Programı

Bu programın amacı, eğitim personeli ve öğrenci arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında kişilerin bilgiler edinmesini sağlamaktır. Ek olarak program, kişilerin Avrupa Birliği üyesi ülkeler ile iş birliği yaparak öğrencilerin dil eğitimi almasını sağlamaktır. Program bu doğrultuda Avrupa Birliği ülkelerdeki okullar ile iş birliği yapar (Göksan vd., 2009: 149).

b. Erasmus Programı

Program Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin yer değiştirmesine teşvik edere. Programın temel amacı farklı ülkelerde yer alan öğrencileri başka ülkelere göndererek, farklı dil ve kültür öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenci değişimi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme bilincine katkı sağlamaktadır (Göksan vd., 2009: 149).

c. Leonardo da Vinci Programı

Program Avrupa Birliği üyesi ya da birliğe aday ülkelerin, meslek ve eğitim alanında geliştirmek maksadını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda program kişilerin yaşam boyu eğitim almalarını hedeflemektedir (Göksan vd., 2009: 149).

d. Grundtvig Programı

Program yetişkinlerin, çağımıza ayak uydurmalarını ve bunun sonucunda toplumda aktif olarak yer almalarını hedeflemektedir. Program bu doğrultuda yetişkinlere mesleki eğitim dışında, her türlü eğitimi verir (Göksan vd., 2009: 149).

e. Ortak Konulu Program

Program Avrupa Birliği üyesi ve birliğe aday olan ülkelerin eğitimlerinin kalitesini yükseltmeyi hedefler (Göksan vd., 2009: 149).

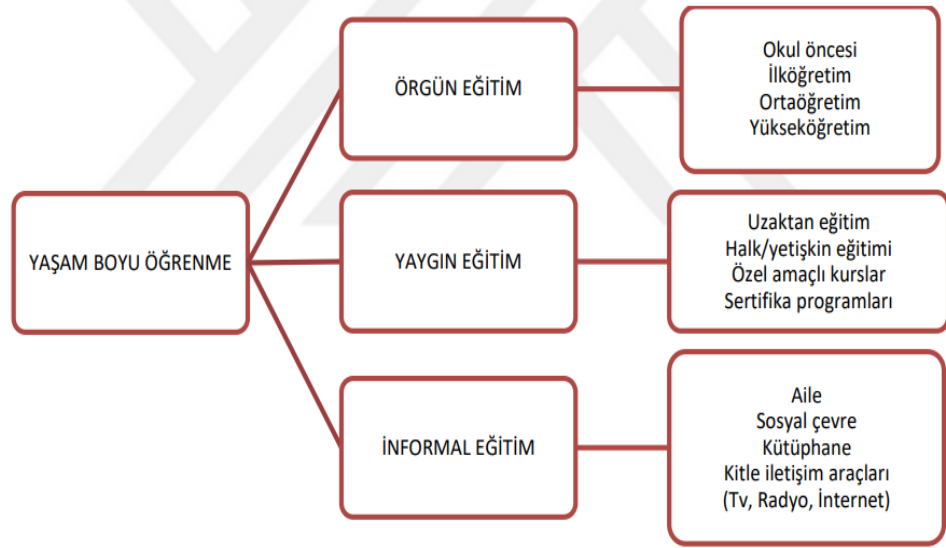
11. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Öğrenme, bireylerin isteği ile belirli bir yaş sınırı ve belirli bir yer ile kısıtlanmadan devamlı gerçekleşebilir. Yaşam boyu öğrenme ile hedeflenen; toplumdaki fertlerin kendi isteği yönünde ömürleri süresince her türlü bilgiye kendi öğrenme stilleri ile ulaşabilmelerini sağlamaktır (Yaman, 2014: 35). Yaşam boyu eğitim görüngesinde eğitim ve öğrenme faaliyetleri; gerek eğitim kurumlarında gerekse bağımsız olarak ayırım yapılmadan bütünsel bir anlayışla incelenir, eğitim ve öğretimle ilgili tüm bölümler bir araya getirilerek hayatın gerçekleri ve bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillenir. Ayrıca yetişkin eğitimi, daimi eğitim ve yaşam boyu öğrenme olguları zaman zaman birbiri yerine kullanılsa da yaşam boyu öğrenme hem bu olguları hem de okul öncesinden başlayarak tüm kademedeki eğitimi kapsayan, tüm yaşantısal öğrenmeleri içine alan bir olgudur (Uysal ve Yıldız, 2006: 1-4).

Öğrenmenin yaşam boyunca devam etmesi formal ve informal öğrenmenin birbirini tamamladığı gerçeğini ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda fayda sağlayan, etkili ve keyifli öğrenmelerin iş yerinde, evde, günlük hayatta ve her türlü özgür zamanda meydana gelebileceğini fark etmeyi sağlamıştır. Bu öğrenmeler değişik vakit ve yerlerde farklı faaliyetlere dönüşebilmektedir (Kaya, 2014: 1-3). Literatürde “yetişkin eğitimi, halk eğitimi, sürekli eğitim ve yaşam

boyu eğitim” olguları pek çok kere birbirine yakın anlamlarla açıklanmakta; Türkiye’de ise daha çok “yaygın eğitim, halk eğitimi ve yetişkin eğitimi” olgularının daha fazla üzerinde durulmaktadır (Ural, 2013: 14).

Türk eğitim sistemi; 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmış ve bu bölümlerin birbirinin bütünüleyicisi olduğu açıklanmıştır. Bu yönde yapılan çalışmalar ile tüm fertlere yaşam boyu öğrenme imkanı sağlayacak şekilde yaygın eğitim faaliyetleri organize edilmiştir (Şekil 2.); (Göksan vd., 2009: 153).



Şekil 2. Eğitim Çeşitleri

Kaynak: (Yüzlü, 2019)

Norman (2012) yaşam boyu öğrenmeyi sadece formal ve informal eğitim süreçlerinin yanı sıra bu öğrenme sürecindeki hayatın tüm alanları açısından da yaşam genişliği kavramı altında incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda (Çizelge 1) detaylı olarak açıklamıştır (Yüzlü, 2019: 11). Buna göre yaşam boyu öğrenme sürecinde birey gibi, toplumsal hayata yön veren çeşitli örgütler, bireyin içinde çalışmakta olduğu örgütün işvereni, öğretmenler de sorumludur.

Çizelge 1. Öğrenme Alanları Kavram Haritası

Hayatın Tüm Alanlarında Yaşam Boyu Öğrenme				
Ömür Boyu, Beşikten Mezara Yaşam Boyu Öğrenme	İnformal eğitim, Serbest Seçim		Formal eğitim, Müfredat içerikli	
	Sorumluluğun Bireyde olduğu	Sorumluluğun organizasyonlarda olduğu	Sorumluluğun Öğretmende olduğu	Sorumluluğun İşverende olduğu
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bireysel eğilimler, ilgiler ➤ Hobiler ➤ Okuma ➤ TV-İnternet ➤ Sorular ➤ Keşif-Buluş 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sivil ve Kar Amacı Gütmeyen Kuruluşlar ➤ Sivil Katılım ➤ Sosyal Konular ➤ Müzeler ➤ Din 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eğitim ➤ Temel konu daha yüksek eğitim ➤ Yetişkin eğitimi ➤ K-12 ➤ Okul Öncesi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İş Gücü Geliştirme ➤ Kariyer ➤ Sertifika (Belge) ➤ Eğitim

Kaynak: (Yüzlü, 2019).

a. Örgün ve Yaygın Eğitim

Belediyelerin örgün eğitime katılmaları belli yasalar ile kısıtlanmıştır. Bu yasal kısıtlamalar sebebiyle örgün eğitime göre yaygın eğitim daha geniş bir alana yayılmıştır. 5393 Sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu kapsamında nüfusu 50.000'i aşan belediyelerin çocukların muhafaza edilmesi gayesiyle evlerin açılması mecburi olmuştur. Belediyelerin, il özel idarelerine göre eğitim ile ilgili rolü daha da sınırlıdır. Bu nedenle halk eğitim merkezleri ve İSMEK gibi yaşam boyu öğrenme kursları ile eğitim hizmetlerini sürdürmektedir. 222 sayılı İlkokul ve Eğitim Kanunu'nun yanı sıra belediyelerin okul öncesi eğitim ortamında çocuklara yönelik hizmet sunma yükümlülüğü, bu ildeki okullara maddi destek sağlanmasını da içermektedir (Kuzu, 2014: 4).

İstanbul Projesi 2019 yılından bu yana İstanbul Belediyesi tarafından verilen örgün eğitim hizmetlerinden biridir. İstanbul merkezli tesisi Home İstanbul, 36-72 ay arası çocuklara tarifeli hizmet vermektedir. İstanbul'un çoğu semtinde bulunan Yuvam İstanbul Enstitüsü, çeşitli ön başvuruları toplayarak öğrencilere okul öncesi eğitim vermektedir. İstanbul Projesinin temel amacı; okul öncesi eğitimde eksik olan tüm öğrencilere eğitim vermek ve bireysel gelişimlerini desteklemektir.

Yaygın eğitim şehirlerde ikamet eden bireylerin gereksinimlerini, isteklerini ilgi ve hizmet derecesine göre çeşitli açılardan etkin hale getirmek amacıyla kişilere belirli branşlar kapsamında arz edilen eğitim etkinlikleridir. Örgün eğitimin haricinde devam ettirilen tüm eğitim faaliyeti yaygın eğitim kapsamındadır. Örgün eğitim de olduğu gibi yaygın eğitim de Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolünde yönetilen faaliyet olup, yaygın eğitim içinde en kapsamlı olan etkinlik, mesleki eğitim olarak ifade edilir (Babanlı ve Akçay, 2018: 90).

Dönüşmekte ve büyümekte olan dünya, kişileri üretkenliklerini sürdürmeye, sahip olduklarına ek yeni nitelikler kazandırmaya zorlamaktadır. Yetişkin kişiler kariyerlerinin devamı için mesleki eğitimlerine ek yeni branşlarda tecrübe ve yeni özellikler kazanmalıdırlar. Bu doğrultuda belediyelerin sağlamış olduğu yaygın eğitim imkânları, yetişkin eğitimi için önemli rol oynamaktadır (Yazar, 2012: 8).

Ülkemizdeki eğitim politikası incelendiğinde; Milli Eğitim Bakanlığı kanunu gereği bu eğitim yaygın eğitim kurumları yönetmeliğine göre verilmektedir. Bakanlığa göre yaygın eğitim, ihtiyaç, talep ve ilgi alanlarına göre sosyal, kültürel veya ekonomik olgunlaşmalarını sağlayacak nitelikte, farklı aralık ve düzeylerde yaşam boyu üretim, eğitim, öğretim, uygulama ve rehberlik eğitimini ifade eder. Yaygın eğitimin Milli Eğitim Bakanlığı yaygın eğitim kurumları yönetmeliğine göre mevzuatta belirtilen temel amaçları şunlardır (Gürbey, 2012: 1-3):

- Yaygın eğitim çerçevesinde okuma-yazması olmayanlara, okuma-yazma öğretmek, bilenlere ise kişilerin gelişimleri için imkân vermek,
- Türkçe'nin efektif ve kurallara uygun bir biçimde öğretilmesi ve kullanılabilmesinin yaygınlaştırılması için eğitim-öğretim programları planlamak ve bireylere uygulamak,
- Sağlık kurumları ve uzman bireyler ile işbirliği yaparak, halk sağlığının korunması, sağlıklı ve dengeli beslenme, doğru aile planlaması ve bilinçli bir tüketici olma ile ilgili temel eğitimler vermektir (Göksan vd., 2009: 159).

12. Yaşam Boyu Öğrenme, Örgün ve Yaygın Eğitim Arasındaki İlişki

Yaşam boyu öğrenme; yaygın, örgün ve formal olmayan öğrenme sürecini kapsamaktadır. Örgün eğitime seçenек olmayıp, gerekli eğitim süreci ile iletilemeyen bilgilerin ya da eksiklerin birey tarafından sonraki dönemde isteyerek kazanılmaya çalışılmasıdır (Oktay, 2001: 56).

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme perspektifinde yaygın eğitim faaliyetleri:

- Halk eğitim merkezleri kursları
- Gençlik merkezlerinde düzenlenen faaliyetler
- Meslek kazandırma eğitimleri
- Kısa dönemli mesleki kurslar
- Sanat ve bilim merkezleri
- Mesleki ve iş okulları
- Özel kurslar
- Üniversitelere ait sürekli eğitim merkezleri tarafından açılan kurslar
- Belediye ve STK'ların açtığı sportif, kültürel ve meslek kazandırma kursları
- MEB'in normal eğitime gelmeyen kişiler için uyguladığı uzaktan eğitim sayılabilir.

Bu eğitim eylemleri kişilerin sertifikalarını almaya hak kazandıktan sonra devam etmeyeceği yerler değil, bireylere sunulan eğitim uygulamalarında günlük hayattaki ihtiyaçlara yönelik eğitim-öğretim yaşamları olmalıdır (Kıvrak, 2007: 54).

Güneş'e (1996: 78) göre Türkiye'de yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme yaygın eğitim (halk eğitim vb.) de, örgün eğitim (ilköğretimden üniversiteye), kitle iletişim araçları (radyo, televizyon), sosyal medya ve arkadaş grupları aracılığı ile gerçekleşmektedir.

13. Yetişkin Öğrenme İlkeleri

Eduard C. Lindeman'ın 1926'daki öncü çalışması, yetişkinlerin nasıl öğrendiğine dair sistematik araştırmaların temelini oluşturan ve ilgi uyandıran "Yaşam Boyu Eğitiminin Anlamı"ndan bu yana, eğitimciler ve psikologlar, yetişkinler hakkında birçok farklı teori ve hipotezin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Coşkun, 2012: 22). Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Araçsal öğrenme teorileri: Bunlar öğrencinin bireysel deneyimine odaklanır

Davranışsal öğrenme teorileri: Çevredeki uyaranlar davranışta değişiklikler üretebilir.

Bilişsel öğrenme teorileri: Öğrenme, davranışta değil, zihinsel ve psikolojik süreçlere, bilginin algılanmasına ve işlenmesine odaklanır.

Deneyimsel öğrenme: Öğrenme, belirli bir bağlamda yetkinliklerin ve becerilerin geliştirilmesine odaklanır.

Hümanist teoriler: Öğrenci merkezli bu teoriler, bireyin kendini gerçekleştirme, kendini yönlendirme ve içsel motivasyon potansiyeline odaklanır.

Andragoji: Yetişkinlerin öğrenme motivasyonu ve eğilimlerinin açıklaması.

Öz-yönetimli öğrenme: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayabilmeleri, yürütebilmeleri ve değerlendirebilmeleri önerisini içermektedir.

Dönüştürücü öğrenme teorisi: Bir öğrencinin inançlarına ve varsayımlarına meydan okumak için eleştirel yansımanın nasıl kullanılabileceğini araştırır.

Sosyal öğrenme teorileri: Bunlar, bağlamın ve topluluğun "iki önemli" unsurunu gerektirir. Öğrenmeyi ve düşünmeyi bir toplulukta gerçekleşen ve bağlamdan etkilenen sosyal aktiviteler olarak gören bilişsel konumlu teorileri içerirler.

Motivasyonel modeller: Bunlar, öğrenme için gerekli olan içsel motivasyon ve yansımanın değerini vurgular.

Yansıtıcı modeller: Bunlar, yansımanın değişime katkıda bulunduğunu gösterir. Yansıtıcı öğrenme ve kasıtlı uygulama teorileri bu modellerin örnekleridir.

14. Yetişkin Eğitimi Öğrenme Türleri

Her eğitim alanına olduğu gibi yetişkin eğitiminin farklı türleri mevcuttur. Bunlar: Aktif Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme, Yansıtıcı Öğrenme ve Yüzeysel - Derin Öğrenme'dir. Yetişkin eğitimi öğrenme türlerinin alt başlıklar halinde ele alınması, konunun daha iyi anlaşılacağı inancındayız.

a. Aktif Öğrenme

Bu öğretim modelinde kişi kendi öğrenmesine aktif olarak katılır. Aktif öğrenme şunları içermektedir:

- Öğrenciler dinlemekten daha fazlasını içerir
- Bilgi aktarmaya daha az, öğrencinin becerilerini geliştirmeye daha fazla önem verilir.
- Öğrenciler üst düzey düşünmeye dahil olurlar (analiz, sentez ve değerlendirme)
- Öğrenciler faaliyetlerde bulunurlar (okuma, tartışma ve yazma)
- Öğrencinin kendi değer ve tutumlarını keşfetmesine daha fazla önem verilir.

Aktif öğrenmeyi teşvik eden stratejiler arasında sorular ve tartışmalar, yansıtıcı etkinlikler ve küçük grup tartışmaları, vaka çalışmaları, rol oynama ve daha fazlası yer alır (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Bazı araştırmacılar; aktif öğrenme tekniklerinin tıpta ve diğer disiplinlerde daha etkili olabileceğini öne sürmektedir (Ayaz, 2016: 16).

b. Deneyimsel Öğrenme

David A. Kolb tarafından geliştirilen bu model, öğrenme sürecini 4 adımdan oluşan bir “deneyim döngüsü” olarak görmektedir:

- 1) Öğrenci somut bir deneyim yaşar
- 2) Deneyimi farklı açılardan gözlemler ve yansıtır.

3) Soyut kavramlar ve genellemeler oluşturur.

4) Yeni kavramların yeni durumlardaki etkilerini değerlendirir.

Araştırmacılar bu modelde, simülasyonlar, vaka çalışmaları, gösteriler ve grup tartışmaları gibi dersler sırasında çeşitli stratejilerin dahil edilmesini önerirler. Eğitimci, deneyimden öğrenmenin farklı adımlarında öğrenciyi yardımcı olmak için bu stratejileri kullanır (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 15-16). Bu bakış açısı, bilginin olduğu bağlamla bağlantılı olduğunu ve öğrenmenin bireylerin ona verdiği kişisel anlamlara göre deneyimden gerçekleştiğini belirten yapılandırmacı öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Öğretimin rolü, bireylerin faaliyet gösterdikleri çevreye göre bilgide anlam bulmalarına yardımcı olan bağlamlar ve yardım sağlamaktır (Çevik, 2019: 46).

c. Yansıtıcı Öğrenme

Donald A. Schön, profesyonellere eğitim verirken anlamlı öğrenmeyi başarmak için ne olduğu ve neden olduğu, kişisel inançlar ve duygular, hatalar, boşluklar ve olası değişkenler hakkında derinlemesine düşünmenin önemine dikkatleri çekmiş ve bu doğrultuda çalışmalar yürütmüştür. O'na göre dersler sırasında derinlemesine düşünme; diyaloglar, sorular ve tartışmalar yoluyla teşvik edilebilirdi (Coşkun, 2012: 25).

d. Yüzeysel ve Derin Öğrenme

Bu kavram, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşma tercihini ifade eder. Bazıları daha derin bir anlayışı tercih eder (derin öğrenme); diğerleri sadece gerçekleri elde etmeyi tercih eder (yüzeysel öğrenme). Bu tercih genellikle içerik, bağlam, ihtiyaçlar ve konuyla ilgili önceki bilgilere göre belirlenir. Öğrenciler, koşullara göre konuları nasıl öğreneceklerini “stratejik olarak” seçme eğilimindedirler. Bunlara ek olarak, değerlendirme sistemi öğrenme stilini koşullandırabilir. Değerlendirme, gerçekleri hatırlamaya/okumaya dayalıysa, geçmek isteyen öğrenciler yüzeysel bir yaklaşım seçecektir. Dersler sırasında soru ve tartışma kullanarak yansıtmanın kullanılması, öğrenmeye daha derin bir yaklaşımı teşvik edecektir (Ayaz, 2016: 17-18).

B. Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi kavramı, insanların içinde yaşadıkları çevrenin koşullarını ve bu ortamlardan duydukları memnuniyeti tanımlamak için kullanılmaktadır. İnsanların refahını, memnuniyetini ve mutluluğunu değerlendirmek amacıyla sosyal bilimciler tarafından geliştirilen yaşam kalitesi kavramı, yaşanılan çevre koşullarının insanların ihtiyaç, beklenti ve kapasitelerine göre ayarlanmasını ifade etmektedir (Pacione, 2003; Myers, 1988; Fadda ve Jiron, 1999).

Yaşam kalitesi konusu, genel refahı, kamu refahını ve kamu çıkarını geliştirmeyi amaçladığı için kentsel planlamanın merkezinde yer alır. Karar vericiler yerel, kentsel, bölgesel ve ulusal düzeyde yoksulluğun üstesinden gelmeye ve yaşam kalitesini yükseltmeye yönelik politikalar geliştirmektedir. Kent planlamasının sosyal eşitsizlikleri azaltmada bir araç olduğu göz önüne alındığında, “planlayıcılar, sürekli gelişmeyi desteklemek ve vatandaşın gelecekteki memnuniyetini sağlamak için stratejik bir kaynak olarak yaşam kalitesini korumalı ve geliştirmelidir” (Myers, 1988: 356).

Planlamacılar için önemli bir araç olan kentsel dönüşüm projeleri, kentsel doku, ekonomik yapı ve sosyal donatılardaki yoksunluğa cevap vermektedir. Kentsel dönüşüm projelerinin öncelikli amaçlarından biri yerel halkın yaşam kalitesinin artırılması ve kentsel alanların yaşanabilir hale getirilmesidir (Bonaiuto vd., 2003). Bonaiuto'a (2003) göre, yaşam kalitesi açısından yenilenmenin çıktıları arasında konutların iyileştirilmesi, eğitim ve sağlık kazanımları ve suçun azaltılması yer almaktadır. Bununla birlikte, akademik alanda akademisyenler, yenilenme çabalarının iş sağlama, kamu hizmetleri, barınma, güvenli ve fiziksel olarak sağlam kentsel alanlarda yaşam kalitesi gibi temel konuları ele aldığını ve politika yapıcıların bir dizi sorunla karşı karşıya kalacağını ileri sürmektedir. En somut sorunlardan biri yenileme hedeflerinin başarısının değerlendirilmesidir. Dönüşüm projelerinin faydalarının yaşam kalitesi açısından ölçülmesi, şüphesiz projelerin başarısını yansıtmaktadır. Bu nedenle, yenilenen bir alanda yaşam kalitesinin değerlendirilmesi, sosyal, ekonomik, çevresel ve mekansal açıdan kazanımların anlaşılması açısından önemlidir (Hazelton, 1985: 244).

- Yapılan çalışmalar herkesin yaşam kalitesinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. İnsanlar sosyo-ekonomik temellerine göre sorunlara farklı bakış açılarına sahip olabilirler. Belirli bir olay veya fiziksel bir nesne, farklı kişiler tarafından farklı şekillerde algılanıp takdir edilebilir. Böyle bir farklılaşma, sosyal grupların cinsiyet, yaş, engellilik, kültür, etnik köken ve din açısından farklılaşmasının bir sonucu olabilir. Ancak yaşam kalitesi, literatürde; özel yaşam standartlarından daha fazlasını temsil etmektedir. Kişisel yaşam kalitesinin değerlendirilmesi mutlaka toplumsal yaşam kalitesini yansıtmaz (Hazelton, 1985). Yani bireylerin toplumsal yaşam kalitesine ilişkin görüşleri, kişisel refahlarına ilişkin görüşlerinden farklıdır. Bireysel ve toplumsal düzeydeki yaşam kalitesi arasındaki farkı kabul ederek, yaşam kalitesine ilişkin kavramsal ve metodolojik yönleri ilişkin çeşitli bir literatür bulunmaktadır.

1. Yükseköğretim Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi son zamanlarda sosyal bilimler ve sağlık bilimlerini de içeren çok disiplinli alanlarda araştırma konusu olmaya başlamıştır. Sosyal bilimlerde yaşam kalitesi eğitim, siyaset, ekonomi ve sosyoloji alanlarında incelenmiştir. Tüm disiplinler yaşam kalitesi kavramını farklı açılardan tanımlamıştır. İyi olma duygusu ya da doyum derecesi, insanların yaşam kalitesi düzeyini belirlemektedir (Kangal, 2009: 21). Bu tür yaklaşımlar, yaşam kalitesinin standart bir tanımını yapmayı zorlaştırmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (2017), yaşam kalitesini, bireylerin kendi yaşam koşullarını nasıl deneyimlediklerine ilişkin algılarına dayalı olarak, kültür, durum, beklentiler, hedefler, standartlar ve değer sistemleri olarak tanımlamaktadır.

Bulut (2010) yaşam kalitesini, kişilerin yaşamlarının çeşitli alanlarında duydukları memnuniyet veya memnuniyetsizlik düzeyi olarak tanımlamıştır. Argon ve Kösterelioğlu, (2009) yaşam kalitesinin, bir kişinin yaşamıyla ilişkili memnuniyet ve zevk arasındaki ilişkinin düzeyi olduğunu savunmaktadırlar. Uzmanların bir kısmı ise yaşam kalitesini, kaynakların kalitesi ile bu kaynaklardan alınan bireysel tatmin arasındaki ilişki olarak tanımlamaktadır.

Yaşam kalitesinde temel amaç, bireyin psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik durumundan ne kadar memnun olduğunu belirlemektir.

Teorik olarak yaşam kalitesi kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda yaşam kalitesi nitelikleri genel olarak iki boyutta incelenmektedir: Objektif göstergeler ve sübjektif göstergeler. Nesnel göstergeler, fiziksel refahı ve ekonomik durumu içerir. Eğitimde kalite söz konusu olduğunda kusursuz, tatmin edici, yenilikçi ve insani gelişme için fırsatlar sunmalıdır (Yıldırım, 2002: 40). Eğitimde kalite, etkili eğitimciler tarafından doğru zamanda ve yerde verilen etkili eğitimle sağlanabilir (Bulut, 2010: 31). Kaliteli eğitim hizmeti almak, var olan tüm kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlama ilkesine dayanmaktadır. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynakları, fiziki kaynaklar, öğrenci hizmetleri, sosyal ve kültürel çevre, eğitim teknolojisi ve öğrenciler, okullar ve özel sektör arasındaki iş birliği zenginleştirilerek artırılabilir.

Yaşam kalitesi, öğrencilerin genel olarak okula karşı ilgi ve mutlulukları olarak tanımlanmaktadır. Okullarda yaşam kalitesi kavramının kökü, daha geniş bir anlam içeren yaşam kalitesinden gelmektedir. Eğitim, genel yaşam kalitesinin boyutlarından biridir (Kangal, 2009: 26). Okullarda yaşam kalitesi, öğrencilerin günlük okul yaşamlarına dayalı iyi olma hali, memnuniyet ve deneyimleridir. Argon ve Kösterelioğlu, (2009) okullarda yaşam kalitesi kavramından ilk kez bahsedenlerden biridir. Araştırmalarını ilkokul ve liselerde yapmışlar ve okullardaki yaşam kalitesini öğrencilerin çevre koşullarından yola çıkarak açıklamışlardır. Okullar sadece öğrencilerin akademik gelişiminden değil, aynı zamanda okul gelişiminden de sorumludur (Kangal, 2009: 26).

C. Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları

Türkiye’de yer alan üniversiteler itibarlarını yükseltmek ve ulusal/uluslararası alanda isimini korumak için öğrencilerine bir takım olanaklar sunmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında ulusal ve uluslararası üniversitelerin öğrenci yerleştirme sürecinde öğrencilerin üniversite olanaklarını göz önünde bulundurarak seçim yaptıklarını ortaya koymuştur (Aydın, 2015: 104). Uzmanların görüşüne göre öğrencilerin üniversitelerde “*itibar, sosyal aktivite alanları, spor tesisleri, ar-ge tesisleri vb.*” olanaklara daha fazla önem

vermektedir. Birçok araştırma üniversite olanakları ile öğrenci memnuniyeti arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde öğrenci memnuniyetini en çok etkileyen unsurlar ise personel kalitesi, kurum türü, istenen programların bulunabilirliği, müfredat, uluslararası itibar, kütüphane, bilgisayar olanakları ve sosyal tesisler gibi olanakların kalitesi, kampüs ve sınıf büyüklüğü ve mali yardımın varlığı vb. şeklinde sıralanmaktadır.

Tavares, vd. (2008) yayınladığı çalışmada üniversite olanaklarında etkili temel faktörleri; “*öğretim kalitesi, bilimsel araştırma kalitesi, prestij, altyapı, bilgisayar olanakları, kütüphane, konum, müfredatın kalitesi, idari destek, müfredat dışı spor, eğlence veya kantinler ve yabancı üniversitelerle değişim programlarının varlığı vb*”. olarak sıralamıştır. McDuff 2007 yılında yayınladığı çalışmada ise kalite kavramının okul olanaklarındaki yerine değinmiştir. McDuff, öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim karşılığında büyük öğrenim ücreti artışlarını kabul etmeye istekli olduklarını altını çizmiştir.

Üniversite olanakları kavramı, yükseköğretim alanında geniş bir kavramdır. Bir üniversitenin olanakları; sunulan hizmetlerle, öğretim ve araştırma programlarının kalitesiyle ilişkili olabilmektedir. Bir üniversite daha kaliteli hizmetler sunuyorsa başvuru sahipleri tarafından tercih edilme ve öğrencilerinin memnuniyet seviyesi daha yüksektir (Aydın, 2015: 106).

Üniversite olanaklarının bir diğer önemli bir yönü ise öğrencilerine kariyer açısında katıklar sağlamasıdır. Yapılan araştırmalara bakıldığında üniversite olanaklarının öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilere verilen spor, yabancı dil gibi setifikalı eğitimler gelecekte kişinin daha rahat iş bulma imkanı sağlamaktadır. Bu hususta her öğrenci okul hayatı boyunca aldığı eğitimin faydasını en üst düzeye çıkarmak ve riskleri en aza indirmek ister; artan iş olanağı, öğrencilerin faydasını en üst düzeye çıkaracak en önemli unsur olarak görülmektedir (McDuff, 2007: 338).

→ Öğrenmeyi destekleyen üniversite olanakları

D. İlgili araştırmalar

Yerli ve yabancı literatüre bakıldığında; “üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi algılarının ve üniversitedeki öğrenmeyi destekleyen

olanakların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi” ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Lakin bu konuya yakın yerli ve yabancı çalışmalar mevcuttur. Gander ve Gardiner (2010), yayınladıkları çalışmada okul deneyiminin hem profesyonel hem de sosyal gelişime katkıda bulunabileceğini öne sürmüştür. Ainley (1999), okulların yaşam kalitesi üzerine yaptığı araştırmalarda, okulların bilgi aktarımının yanı sıra görevlerinin demokratik ve bağımsız bireyler yaratmayı da içerdiğini bulmuştur. Öğrencilerin zamanının büyük bir kısmı okul ortamında geçmektedir. Bu nedenle okullar, öğrencilerin zorlandıkları bir yer olarak düşünmek yerine, öğrencilerin zaman geçirmekten ve yeni şeyler öğrenmekten keyif aldıkları yerler olmalıdır. Araştırmalar, okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarıları ve iyi oluşlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalarda, kaliteli bir okul yaşantısına sahip olan öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu daha fazla alabildiği görülmüştür. Ayrıca, araştırma bulguları okullardaki yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Ferraans ve Pewers, 1985: 17).

Okullarda yaşam kalitesini araştıran çalışmalar, konuyu yaşam kalitesinin farklı yönleriyle incelemiştir. Epstein ve McPartland (1976) araştırmalarında, okullardaki yaşam kalitesinin okuldaki resmi ve gayri resmi beklentilerden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden, idari figürlerinden ve meslektaşlarından etkilendiğini bulmuşlardır. Williams ve ark. (1996), okullardaki yaşam kalitesini öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygularına, statülerine, kimliklerine, başarılarına ve okuldaki öğretmen türlerine göre incelemiştir. Ayrıca Karatzias vd. (2001), okullardaki okul yaşamının kalitesini okul programı, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okul değeri, destek sistemleri, kariyer gibi husular ile ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerin yaşam kalitesi ile ilgili çalışmaların bir kısmı üniversitelerde yapılmıştır. Üniversitelerin diğer eğitim kurumlarından farklı yapısı, bu tür ortamlardaki yaşam kalitesinin ayrı bir şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Üniversite yönetimleri öğrencilerin çeşitli sorunlarının çözümüne yönelik misyonlarında belirtmişlerdir. Bu çözümler, öğrencilerin akademik, sosyal, barınma, beslenme ve ulaşım sorunları ile ilgilidir (Doğanay ve Sarı, 2006: 109). Üniversitelerin çoğu, kendi kaynakları ve imkanlarıyla buldukları ortamlardaki

yaşam kalitesini artırmaya çalışmaktadır. Üniversitenin yaşam kalitesi, üniversitenin memnuniyet derecesini ve öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca olumlu duygular yaratma deneyimlerini içermektedir (Doğanay ve Sarı, 2006: 109; Sirgy vd., 2007: 345). Eğitim hizmetleri, idari hizmetler ve tesisler, üniversitelerde yaşam kalitesinin en önemli belirleyicileridir. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için üniversiteleri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmaları, yani bu öğrencilerin okullarına yabancılaşmamaları gerekir (Clifton vd., 1994: 182).

Argon ve Kösterelioğlu (2009), öğrencilerin yaşam kaliteleri ile üniversite kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Üniversite yaşam kalitesi açısından, kararlara katılım en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin yaşam kalitesi ile üniversite kültürü arasındaki ilişki, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerde en yüksek düzeydedir.

Singh vd. (2010) araştırmalarında, öğrencilerin okudukları Üniversitedeki yaşam kalitesine yönelik olumlu duygular beslediklerini ve bunun akademik başarılarını etkilediğini bulmuşlardır. Doğanay ve Sarı (2006), Çukurova Üniversitesi'ndeki demokratik yaşam düzeyini incelemişlerdir. Bulguları, öğrencilerin üniversitenin sosyal kimliği ve sosyal olanakları konusunda en yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir.

Tekkanat (2008), bir üniversitenin öğretmen eğitimi sınıflarındaki öğrencilerin yaşam kalitelerini araştırmıştır. Bulgular, öğrencilerin yaşam kaliteleri ile kampüsteki fiziksel aktiviteleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kangal (2009), Akdeniz Üniversitesi'ndeki öğrencilerin yaşam kalitelerini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin akademik düzeylerinin ve üniversitenin sosyal yaşamından memnuniyetlerinin yaşam kalitelerinin anlamlı bir göstergesi olmadığını göstermiştir. Ancak bulgular, üniversite tarafından sağlanan tesis ve hizmetlerin yaşam kalitelerinin anlamlı göstergeleri olduğunu da ortaya koymuştur.

III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusunun ana ve alt problemlerin çözümlenmesine ve bu çözümlenmenin nasıl yapılacağına dair yöntem yer almaktadır.

A. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan ve araştırmacıların istedikleri sonuca en doğru şekilde ulaşmasını sağlayan tarama yaklaşımıdır (Bahtiyar ve Can, 2016: 49). İlişkisel tarama modelinin temel amacı değişkenlerin birlikte değişip-değişmediğine, eğer değişim varsa bu değişimin neden olduğunu belirlemeye çalışır (Biçer, vd., 2013: 330). Ele alınan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanmanın temel sebebi ise farklı değişkenler arasındaki negatif ve pozitif ilişkileri ortaya koymasıdır. Bu sebepten ötürü; Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi Algıları, Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeklerinin ve değişkenlerinin birbirleriyle anlamlı ilişkisinin olup olmadığının belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; İstanbul'da yer alan, bir devlet bir de, vakıf üniversiteden oluşmaktadır. Devlet üniversitesi olarak Yıldız Teknik Üniversitesi seçilmiştir. Vakıf üniversitesi olarak ise İstanbul Aydın Üniversitesi çalışmaya dahil edilmiştir. Üniverside aktif olarak eğitim gören öğrencilerin tamamı ele alınmamış, sadece eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerin belirli bir kısmı katılımcı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın bilimsel niteliğe sahip olabilmesi için her iki üniversitenin gerekli birimlerinden izinler alınmıştır.

Ancak yaşanan deprem felaketinden sonra üniversitelerin online eğitime geçmesi nedeniyle belirlenen üniversitelerden dijital ortamda istenen sayıda veri toplamak mümkün olmamıştır. Bu nedenle Türkiye genelinde farklı üniversitelerin farklı bölümlerinde okumakta olan öğrencilere sosyal medya üzerinden ya da üniversite öğretim üyeleri aracılığı ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan öğrencilere google form aracılığı ile ölçekler ulaştırılmıştır.

Çizelge 2. Örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı

Demografik Değişkenler		f	%	\bar{x}	Ss
Cinsiyet	Kadın	177	70.5		
	Erkek	74	29.5		
Sınıf	Hazırlık	1	0.4		
	1. sınıf	89	35.5		
	2. sınıf	53	21.1		
	3. sınıf	26	10.4		
	4. sınıf	58	23.1		
	6. sınıf	1	0.4		
	Yüksek lisans	22	8.8		
Anne eğitim düzeyi	Doktora	1	0.4		
	Okuma yazma biliyor	24	9.6		
	İlkokul	117	46.6		
	Ortaokul	46	18.3		
	Lise	45	17.9		
Baba eğitim düzeyi	Üniversite	19	7.6		
	Lisansüstü	0	0		
	Okuma yazma biliyor	6	2.4		
	İlkokul	74	29.5		
	Ortaokul	70	27.9		
Ailenin gelir düzeyi	Lise	64	25.5		
	Üniversite	35	13.9		
	Lisansüstü	2	0.8		
	Çok düşük	7	2.8		
	Düşük	33	13.1		
Yerleşim yeri	Orta	182	72.5		
	Yüksek	26	10.4		
	Çok yüksek	3	1.2		
	Aile yanı	132	52.6		
Öğrenci kulübü üyeliği	Öğrenci evi	45	17.9		
	Yurt	74	29.5		
	Yok	193	76.9		
Yurt içi öğrenci değişim programlarına ilişkin bilgi	Var	58	23.1		
	Yok	179	71.3		
Yurt dışı öğrenci değişim programlarına katılma	Var	72	28.7		
	Hayır	243	96.8		
Yurt dışı öğrenci değişim programlarına ilişkin bilgi	Evet	8	3.2		
	Yok	151	60.2		
Yurt dışı öğrenci değişim programlarına katılma	Var	100	39.8		
	Hayır	240	95.6		
Yaş	Evet	11	4.4	23.45 (18-43) ¹	4.68
Algılanan akademik başarı				3.47 (1-5) ²	.71
Haftalık ders saati				20.45 (0-45)	9.83
Sınıf mevcudu				47.80 (0-350)	39.61

¹ Parantez içinde verilen rakamlar en yüksek ve en düşük değerleri ifade etmektedir.

² 1- Çok düşük, 5-Çok yüksek olarak derecelendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 177'si (%70.5) kadın, 74'ü erkek (%29.5) öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler sınıf düzeyleri bakımından mevcut az olduğundan sınıfları gruplaştırma durumları hariç hazırlık 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4.sınıf, 6. sınıf ve lisansüstü bakımından yüksek lisans ve doktora olarak sınıflandırılmıştır. Söz konusu öğrencilerin yaşam boyu eğilim algısı bağlamında anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve yine ailenin ekonomik gelir düzeyi bir değişken olarak kullanılmıştır. Değerlendirmeye alınan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi %46.6 oranında ilkokul mezunu bulunmuşken baba eğitim düzeyi %29.5 oranında ilkokul mezunu bulunmuştur. Yine bu ailelerinin gelir düzeyi %72.5 oranında orta düzeydir.

- Öğrencilerin yerleşim yerlerine bakıldığında aile yanı %52.6 seviyesi ile yurt ve öğrenci evi oranından fazladır. Öğrenci kulübü üyeliği yurt içi – yurt dışı değişim programlarına katılma durumları baskın şekilde olumsuzdur. 23.45 yaş ortalaması sahip olan öğrencilerin akademik başarı oranı 5 üzerinden 3.47 haftalık ders saatleri 20.45 ve sınıf mevcutları 47.8 olarak hesaplanmıştır.

C. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, “Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ)” ve “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri”dir. Aşağıda bu ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

“Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği” isminden de anlaşılacağı gibi öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçmek için 2009 yılında Coşku-Diker tarafından geliştirilmiştir. Coşku-Diker hazırlamış oldukları ölçek 27 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: motivasyon (6 madde), merak yoksunluğu (9 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluktur (6 madde). Ölçek (1) Çok Uyuyor, (2) Kısmen Uyuyor, (3). Çok Az Uyuyor, (4) Çok Az Uymuyor, (5) Kısmen Uymuyor, (6) Hiç Uymuyor, şeklinde puanlanan 6'li likert tipi bir ölçektir. Coşku-Diker (2009) tarafından ölçeğin

geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

2. Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ)

Çalışmada, Sarı ve Doğanay (2015) tarafından geliştirilen “Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin temel amacı, üniversite öğrencilerinin demografik yaşam kültürü hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı Sarı ve Doğanay tarafından .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe verilecek cevaplar ise, “Kesinlikle Katılmıyorum” (1 puan), “Katılmıyorum” (2 puan), “Kararsızım” (3 puan), “Katılıyorum” (4 puan) ve “Tamamen Katılıyorum” (5 puan) olarak derecelendirilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2015: 215).

3. Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çalışmada kullanılan “Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği” Çoğmen ve Köksal tarafında 2014 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 29 maddeden oluşan 5 dereceli Likert tipi ölçektir. Ölçekte derecelendirme; Tamamen Katılıyorum (5) Hiç Katılmıyorum (1) şeklindedir. Ölçek geliştirme aşamasında 43 maddelik soru havuzu ile beş uzmana sunulmuş ve uzman görüşü sonucunda 33 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 344 öğretmen üzerinde test edilmiştir. Testin sonucunda madde toplam korelasyonu 0.20'nin altında olan maddeler atılarak ölçek 29 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra yapılan tutarlılık ölçümlerinde ölçek 20 maddeye düşürülmüştür. Son haliyle 20 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır (Çoğmen ve Köksal, 2014: 90).

D. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde veriler online olarak toplanmıştır. 6 Şubat depreminin ardından üniversitelerin tamamının online eğitime geçmesi nedeniyle öğrencilere yüzyüze ulaşmak mümkün olmamıştır. Bu nedenle veri toplama sürecinde üniversitelerin öğrenci işleri büroları ve öğretim elemanlarından destek istenerek öğrencilere online olarak ölçek linki gönderilmiştir. Ek olarak sosyal medya

aracılığı ile üniversite öğrencilerinin bulunduğu gruplara da ölçekler ulaştırılmaya çalışılmıştır.

Veri analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılıma ölçüt olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 3’de verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010).

Veri analizinden önce ayrıca bu çalışmada elde edilen puanların Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları da hesaplanmıştır. Ölçeklerin Cronbach alfa katsayılarının .70 ve üzerinde olması ölçek maddelerinin iç tutarlığının yüksek olduğunu, göstermektedir (Özyürek ve Tarım, 2020, s.136). Çizelge 3’de görüldüğü üzere Üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin Sosyal Olanaklar, Karara Katılım, Öğrenci- Öğrenci İletişimi ve Sınıf ortamı dışındaki bütün alt boyutlar beklenen güvenilirliğe sahiptir.

Çizelge 3. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna ve güvenilirliğine ilişkin veriler

Değişkenler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	İç tutarlık Cronbach alfa
Üniversite Yaşam Kalitesi_Top	-,180	,475	.87
Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi	-,176	-,537	.75
Kimlik	-,477	-,426	.85
Sosyal Olanaklar	-,083	,160	.56
Karara Katılım	,040	-,110	.61
Öğrenci- Öğrenci İletişimi	-,141	-,098	.56
Gelecek	-,263	-,479	.90
Sınıf Ortamı	-,227	-,267	.66
Öğrenmeyi Destekleyen Üni. Olanakları	-,032	-,325	.96
Yaşam Boyu Öğrenme_Top	,106	-1,391	.93
Motivasyon	-1,874	2,311	.96
Sebat	-1,529	1,252	.95
Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu	-,375	-1,258	.93
Merak yoksunluğu	-,322	-1,207	.96

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki Çizelge de kullanılmıştır.

Çizelge 4. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanması

Ü.Y.K- ÖDÜÖ		YBÖ	
Ortalama	Derecelendirme	Ortalama	Derecelendirme
1.00- 1.80	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00- 1.83	Hiç Uymuyor
1.81- 2.60	Katılmıyorsunuz	1.84- 2.67	Kısmen Uymuyor
2.61- 3.40	Kararsızım Katılıyorum	2.68- 3.50	Çok az Uymuyor
3.41- 4.20		3.51- 4.33	Çok az Uyuyor
4.21- 5.00	Kesinlikle Katılıyorum	4.34- 5.16	Kısmen Uyuyor
		5.17- 6.00	Çok Uyuyor

IV. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular aştırmanın alt problemleri dikkate alınarak başlıklara ayrılarak aşağıda raporlanmıştır.

A. Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Üniversite Yaşam Kalitesi, Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada ele alınan değişkenlerin düzeylerine ilişkin ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış elde edilen bulgular Çizelge 5’de verilmiştir.

Çizelge 5. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler

	n	\bar{x}	Ss
Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi (ÜYK_EÖİ)	251	3.38	.79
Kimlik (ÜYK_K)	251	3.52	.99
Sosyal Olanaklar (ÜYK_SO)	251	2.93	.75
Karara Katılım (ÜYK_KK)	251	3.02	.69
Öğrenci- Öğrenci İletişimi (ÜYK_Öİ)	251	2.96	.81
Gelecek (ÜYK_G)	251	3.03	1.05
Sınıf Ortamı (ÜYK_SO)	251	3.11	.84
Üniversite Yaşam Kalitesi_Top (ÜYK_top)	251	3.15	.54
Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları (ÖDÜO)	251	2.86	.83
Motivasyon (YBÖE_M)	251	4.44	.99
Sebat (YBÖE_S)	251	4.29	1.04
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk (YBÖE_ÖDY)	251	4.22	1.41
Merak Yoksunluğu (YBÖE_MY)	251	4.21	1.35
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (YBÖE_Top)	251	4.28	.82

Çizelgeye göre öğrencilerin üniversite yaşam kalitesine ilişkin algıları (\bar{x} =3.15) kararsızım düzeyindedir. Üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun kimlik (\bar{x} =3.52), en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise sosyal olanaklar olduğu görülmüştür. Bu bulgular dikkate alındığında

öğrencilerin okudukları üniversitenin sağladığı kimlikten diğer boyutlara kıyasla daha çok memnun oldukları ancak öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesini diğer boyutlara kıyasla daha düşük algıladıkları söylenebilir.

Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakları (ÖDÜO) ölçeğinde ise ($\bar{x}=2.86$) ortalama ile kararsız kalınan bir sonuç çıkmıştır.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimleyici istatistikleri incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}=4.28$) kısmen uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt boyutun ($\bar{x}=4.44$) ile motivasyon olduğu en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise merak yoksunluğu olduğu ($\bar{x}=4.21$) görülmüştür. Elde edilen bu bulgu üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

B. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Demografik Değişkenlere Göre Korelasyonu

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi yapılmış elde edilen sonuçlar Çizelge 6'de verilmiştir.

Çizelge 6. YBÖE cinsiyete göre t-testi

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
YBÖE_M	Kadın	177	4.36	1.07	-2.05	.04*
	Erkek	74	4.61	.77		
YBÖE_S	Kadın	177	4.21	1.10	-2.13	.03*
	Erkek	74	4.48	.85		
YBÖE_ÖD	Kadın	177	4.29	1.36	1.20	.23
	Erkek	74	4.05	1.50		
YBÖE_MY	Kadın	177	4.30	1.33	1.74	.084
	Erkek	74	3.98	1.39		
YBÖE_Top	Kadın	177	4.29	.83	.37	.70
	Erkek	74	4.25	.80		

*p< .05

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon ve sebat alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutunda kadın öğrencilerin ($\bar{x}= 4.36$) erkek öğrencilere ($\bar{x}= 4.61$) kıyasla daha

düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutunda da kadın öğrencilerin ($\bar{x}= 4.21$) erkek öğrencilere ($\bar{x}= 4.48$) kıyasla daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. ÖD ve MY alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir. Sebat ve motitasyon alt boyutlarından farklı olarak bu alt boyutlarda kadın öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyi açısından da incelenmiştir. Her sınıf düzeyinde analiz için yeterli sayıda öğrenci bulunmadığı için analiz öncesinde sınıf düzeyleri yeniden düzenlenmiştir. Hazırlık ve birinci sınıf öğrencileri (1), iki ve üçüncü sınıf öğrencileri (2), dördüncü ve altıncı sınıf öğrenciler ile yüksek lisans doktora öğrencileri (3) birlikte olmak üzere üç sınıf düzeyi belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek için tek yönlü Anova analizi yapılmış elde edilen bulgular Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. YBÖE puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü Anova testi sonuçları

	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark (Tukey)
YBÖE_M	1 (Haz. ve 1.snf)	90	4.3778	1.08324	.960	.384	
	2 (2. ve 3. Snf)	79	4.3840	1.01567			
	3 (4., 6. Yl, Dr.)	82	4.5671	.88225			
	Toplam	251	4.4416	.99973			
YBÖE_S	1 (Haz. ve 1.snf)	90	4.2204	1.08613	.655	.520	
	2 (2. ve 3. Snf)	79	4.2658	1.10216			
	3 (4., 6. Yl, Dr.)	82	4.3984	.95177			
	Toplam	251	4.2928	1.04797			
YBÖE_ÖD	1 (Haz. ve 1.snf)	90	3.8333	1.32723	5.571	.004*	1-2, 1-3
	2 (2. ve 3. Snf)	79	4.4473	1.41687			
	3 (4., 6. Yl, Dr.)	82	4.4370	1.41776			
	Toplam	251	4.2238	1.41077			
YBÖE_MY	1 (Haz. ve 1.snf)	90	3.9123	1.31874	3.481	.032*	1-3
	2 (2. ve 3. Snf)	79	4.3558	1.34213			
	3 (4., 6. Yl, Dr.)	82	4.3997	1.37762			
	Toplam	251	4.2112	1.35884			
YBÖE_Top	1 (Haz. ve 1.snf)	90	4.0667	.72965	5.210	.006**	1-2, 1-3
	2 (2. ve 3. Snf)	79	4.3624	.84286			
	3 (4., 6. Yl, Dr.)	82	4.4449	.86389			
	Toplam	251	4.2833	.82488			

*p<.05, **p<.01

Yapılan analiz sonucunda, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F_{(2,248)}=5.57$), merak yoksunluğu ($F_{(2,248)}=3.48$) alt boyutları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanında ($F_{(2,248)}=5.21$) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Öğrenmeyi düzenleme yoksunluk alt boyutunda hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,83$), ikinci ve üçüncü sınıf ($\bar{x}=4.44$) ve son sınıf ve lisansüstü eğitim alan öğrencilere göre ($\bar{x}=4.43$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Merak yoksunluk alt boyutunda hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=3.91$), ikinci ve üçüncü sınıf ($\bar{x}=4.35$) ve son sınıf ve lisansüstü eğitim alan öğrencilere göre ($\bar{x}=4.40$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplamı alt boyutunda hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4.06$), ikinci ve üçüncü sınıf ($\bar{x}=4.36$) ve son sınıf ve lisansüstü eğitim alan öğrencilere göre ($\bar{x}=4.44$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Tabloya bakıldığında sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme eğilimi puanının arttığı görülmektedir. Bu veri, öğrencilerin aldıkları eğitimin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırdığına işaret etmektedir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Hem anne hem de baba eğitim düzeyine ilişkin verilerde her bir gözenek için yeterli sayıda veri bulunmadığı için non-parametrik testler tercih edilmiştir. Çizelge 8'de sonuçlar verilmiştir.

Çizelge 8. Anne ve Baba eğitim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis sonuçları

		Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	Sıralar ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Anne eğt. düzeyi	YBÖE_M	Ok-yazma biliyor	24	139,15	4	2,17	.70
		İlkokul	117	123,48			
		Ortaokul	46	125,66			
		Lise	45	120,81			
		Üniversite	19	138,03			
Anne eğt. düzeyi	YBÖE_S	Ok-yazma biliyor	24	139,31	4	1,94	.74
		İlkokul	117	124,82			
		Ortaokul	46	119,32			
		Lise	45	123,99			
		Üniversite	19	137,37			
Anne eğt. düzeyi	YBÖE_ÖD	Ok-yazma biliyor	24	102,00	4	5,81	.213
		İlkokul	117	123,61			
		Ortaokul	46	130,26			
		Lise	45	128,93			
		Üniversite	19	153,76			
Anne eğt. düzeyi	YBÖE_MY	Ok-yazma biliyor	24	109,19	4	2,98	.56
		İlkokul	117	124,96			
		Ortaokul	46	122,48			
		Lise	45	134,42			
		Üniversite	19	142,24			
Anne eğt. düzeyi	YBÖE_Top	Ok-yazma biliyor	24	109,19	4	4,06	.39
		İlkokul	117	124,96			
		Ortaokul	46	122,48			
		Lise	45	134,42			
		Üniversite	19	142,24			
Baba eğt. düzeyi	YBÖE_M	Ok-yazma biliyor	6	175,00	5	6,25	.282
		İlkokul	74	117,30			
		Ortaokul	70	125,91			
		Lise	64	128,82			
		Üniversite	35	128,20			
Baba eğt. düzeyi	YBÖE_S	Ok-yazma biliyor	6	179,33	5	7,01	.219
		İlkokul	74	120,28			
		Ortaokul	70	123,69			
		Lise	64	122,49			
		Üniversite	35	136,29			
Baba eğt. düzeyi	YBÖE_ÖD	Ok-yazma biliyor	6	111,83	5	7,00	.220
		İlkokul	74	118,57			
		Ortaokul	70	115,80			
		Lise	64	133,50			
		Üniversite	35	149,29			
Baba eğt. düzeyi	YBÖE_MY	Ok-yazma biliyor	6	113,17	5	5,88	.318
		İlkokul	74	120,45			
		Ortaokul	70	116,71			
		Lise	64	130,21			
		Üniversite	35	149,19			
Baba eğt. düzeyi	YBÖE_Top	Ok-yazma biliyor	6	128,83	5	8,13	.149
		İlkokul	74	116,56			
		Ortaokul	70	114,60			
		Lise	64	136,49			
		Üniversite	35	145,93			
		Lisansüstü	2	181,25			

Çizelge 8 incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre fark göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin algılarına dayalı olarak ailelerinin gelir düzeyleri de sorulmuştur. Bu değişkende de her gözenek için yeterli sayıda veri olmadığı için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi ile gelir düzeyine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Aile gelir düzeyine ilişkin Kruskal Wallis sonuçları

	Gelir Düzeyi	n	Sıralar ortalaması	sd	χ^2	p
YBÖE_M	Çok düşük	7	111.36	4	8.550	.073
	Düşük	33	100.70			
	Orta	182	128.05			
	Yüksek	26	146.83			
	Çok yüksek	3	133.50			
YBÖE_S	Çok düşük	7	113.14	4	14.294	.006*
	Düşük	33	96.95			
	Orta	182	126.25			
	Yüksek	26	157.10			
	Çok yüksek	3	191.00			
YBÖE_ÖD	Çok düşük	7	131.57	4	2.450	.654
	Düşük	33	112.21			
	Orta	182	126.08			
	Yüksek	26	141.56			
	Çok yüksek	3	125.00			
YBÖE_MY	Çok düşük	7	125.93	4	3.139	.535
	Düşük	33	108.70			
	Orta	182	126.76			
	Yüksek	26	140.77			
	Çok yüksek	3	142.50			
YBÖE_Top	Çok düşük	7	130.36	4	7.489	.112
	Düşük	33	101.29			
	Orta	182	126.23			
	Yüksek	26	151.60			
	Çok yüksek	3	152.17			

$p < .05$

Çizelgeye göre öğrencilerin aile ekonomik gelir düzeyinin motivasyon, öğrenmeyi destekleyen olanaklar, merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamakla birlikte motivasyon alt boyutu diğer alt boyutlara görece anlamlıya daha yakındır. Alt boyutlardan sadece sebat alt boyutunda gelir düzeyine göre farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem tüm alt

boyutlarda hem de anlamlı farkın bulunduğu sebat alt boyutunda dikkat çekilmesi gereken önemli husus söz konusu farkın gelir düzeyi en yüksek ile en düşük arasında değil en yüksek ile düşük gelir düzeyi arasında bulunmasıdır. Bu durum gelir düzeyi en düşük olan grubun yaşam boyu öğrenme eğilimi konusunda-özelinde sebat alt boyutunda pozitif anlamda bir boyuta işaret edebilir.

C. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Düzeyi Algıları, Üniversitedeki Öğrenmeyi Destekleyen Olanaklar İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasında Anlamlı İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmada kullanılan tüm ölçekler ve bu ölçeklere ait alt boyutların korelasyon analizinin verildiği tablo incelendiğinde üniversite yaşam kalitesi toplamı ile öğrenmeyi destekleyen üniversite olanakları ölçeklerinin yaşam boyu öğrenme toplamı ile arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki de üniversite yaşam kalitesi toplamı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplamı arasındaki pozitif ilişki (.230) istatistiksel olarak anlamlıyken öğrenmeyi destekleyen üniversite olanakları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi toplamı arasında (.084) anlamlı bir ilişkisi yoktur. Bu bulgu üniversite yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme arasında sıkı bir bağ olduğuna işaret etmektedir. Öğrenmeyi destekleyen üniversite olanakları arttıkça öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenmeyi destekleyen üniversite olanaklarının yaşam boyu öğrenme eğilimi toplamı ile düşük pozitif ilişkisine rağmen yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları olan motivasyon ve sebat alt boyutları (.209) ve (.205) ile düşük pozitif ilişki içerisindedir. Bu durum üniversite olanaklarının öğrencilerin motivasyonu ve sebatı arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi tabloya göre üniversite yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki (.230) ile anlamlıdır. Ancak üniversite yaşam kalitesinin alt boyutları kendi içerisinde yaşam boyu öğrenme ile tamamen anlamlı/ pozitif ilişki içerisinde değildir. Örneğin öğretim elemanı-öğrenci iletişimi (.242) ile en yüksek pozitif ilişkiye işaret ederken diğer bir alt boyut olan sosyal olanaklar (.094) ile anlamsız bir ilişkiyi barındırır.

Çizelge 10. Değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi													
Kimlik	.262**												
Sosyal Olanaklar	.145*	.475**											
Karara Katılım	.303**	.450**	.304**										
Öğrenci- Öğrenci İletişimi	.260**	.257**	.173**	.218**									
Gelecek	.441**	.491**	.311**	.289**	.285**								
Sınıf Ortamı	.322**	.414**	.352**	.441**	.235**	.223**							
Üniversite Yaşam Kalitesi_Top	.627**	.766**	.607**	.678**	.507**	.659**	.651**						
Öğrenmeyi Des. Üni. Olanakları	.376**	.431**	.522**	.318**	.321**	.533**	.311**	.617**					
Motivasyon	.241**	-.003	.030	-.005	.087	.269**	.024	.137*	.209**				
Sebat	.235**	.008	.050	-.002	.050	.280**	.058	.145*	.205**	.855**			
Öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu	.120	.111	.074	.108	.075	.011	.189**	.156*	-.026	-.084	-.177**		
Merak yoksunluğu	.118	.107	.079	.150*	.090	.009	.205**	.170**	-.037	-.035	-.037	.835**	
Yaşam Boyu Öğrenme_Top	.242**	.103	.094	.122	.116	.161*	.207**	.230**	.084	.460**	.425**	.766**	.847**

*p<.05, **p<.01

D. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi ve Üniversitedeki Öğrenmeyi Destekleyen Üniversite Olanakların Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Anlamlı Etkisi

Üniversite yaşam kalitesi ve öğrenmeyi destekleyen üniversite olanakları ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ÜYK ile YBÖE arasında anlamlı ilişki olduğu ancak ÖDÜO'nun YBÖE ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan regresyon analizinde ÖDÖO değişkeni dahil edilmemiştir. ÜYK'nin YBÖE üzerindeki etkisini test etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 11'de verilmiştir

Çizelge 11. ÜYK'nin YBÖE etkisi üzerine regresyon analizi

Değişken	B	St _B	β	T	p
Sabit	3.100	.320		9.682	.000
ÜYK_EÖİ	.176	.075	.169	2.347	.020*
ÜYK_K	-.040	.068	-.048	-.585	.559
ÜYK_SO	.017	.078	.016	.222	.825
ÜYK_KK	-.003	.087	-.002	-.031	.975
ÜYK_Öİ	.029	.066	.029	.436	.663
ÜYK_G	.050	.060	.064	.831	.407
ÜYK_SNF	.143	.072	.147	1.979	.049*

$R = .29$ $R^2 = .08$
 $F = 3.07$ $p = .004$

Üniversite yaşam kalitesinin alt boyutlarının üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ($R = .29$) ve üniversite yaşam kalitesinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansın %8'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .08$).

Üniversite yaşam kalitesinin alt boyutlarına ilişkin β (Standardize edilmiş regresyon katsayısı) katsayıları ve regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretim üyesi öğrenci iletişimi ve sınıf ortamı alt boyutlarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde etkilediği, diğer alt boyutların etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

V.TARTIŞMA

Üniversite yaşam kalitesinin ve öğrenmeyi destekleyen üniversite olanaklarının yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ile ilgili yaşam boyu öğrenim eğilimi araştırma sonuçlarında da paralellik gösterir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini ele alınmış ve incelememizde olduğu gibi motivasyon alt boyutu yaşam boyu öğrenim eğilimi bağlamında yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yazar bu araştırma sonucunda motivasyonun yaşam boyu öğrenme eğilimindeki verimliliği ve etkililiği artırıcı yönleri üzerinde durmuştur. Coşkun ve Demirel'in (2012) araştırmasında ise farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama ölçek seviyesinden düşük çıkmıştır. Yazarlar bu durumu faaliyete olan katılımın düşük olabileceğinden, isteksizlikten, yaşam boyu öğrenme programlarındaki mevcut düzensizlik ve sürdürülebilir olmanın zorluğundan, merak yoksunluğundan ve temel araştırma ve öğrenme konularındaki bilgi eksikliğinden oluşabildiğini ifade etmiştir. Benzer bir sonuç Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan bir çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu araştırma da yaşam boyu öğrenme eğilimi düşük çıkmıştır. Öğretmen adaylarına yapılan bu çalışmada eğilimin düşük çıkmasının sebebinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin/becerilerinin ilkökul ve ortaokul programlarıyla bütünleştirildiği kadar öğretmen adaylarının yetiştirildiği programlarında bütünleştirilmemesinin olabileceği üzerinde durulmuştur. Yine öğretmen adayları olan üniversite öğrencilerine yönelik yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırması olan Şahin ve Arcagök (2014) ile Gencel (2013) çalışmalarında ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olduğu bildirilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin, üniversite yaşam kalitesi algılarında kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun analizinde üniversite yaşam kalitesi alt boyutlarını ele almak konunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda en yüksek ortalamaya sahip alt boyutlar sırasıyla kimlik ve öğrenci-öğretim elemanı ilişkisi iken en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar sosyal olanaklar ve öğrenci-öğrenci ilişkisi olmuştur. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite yaşam kalitesinde sosyalleşme ile ilişkili alt boyutlarda daha olumsuz bir algıya sahip oldukları tespiti yapılabilir. Ulukan ve Esenkaya (2020) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada spor bilimleri üniversitesi öğrencilerinin yaşam kalitesi orta düzey olarak tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada yaşam kalitesi algısının öğrencilerin yaşlarıyla ilgisinin altı çizilmiştir. Bu vurguya göre daha genç üniversite öğrencilerinin hedeflerinin varlığı ile yaşam kalitesinin yüksek olduğu ancak daha ileri yaşlarda bu hedeflere ulaşılmasıyla doyumun azaldığı ve kararlılığın yitirilmesiyle yaşam kalitesinin düştüğü yorumu yapılmıştır. Argon ve Kösterelioğlu (2009) benzer bir çalışma ile orta düzeyde bir üniversite yaşam kalitesi sonucuna ulaşarak en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun “kararlara katılım” ve en düşük düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “gelecek” olduğunu saptamıştır. Özel üniversitelerdeki beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerine yönelik benzer amaçlı bir çalışma yapan Yaşamış (2017) orta düzeyde bulunduğu üniversite yaşam kalitesinde en yüksek puanlı alt boyutu öğrenci-öğretim elemanı ilişkisi olarak tespit ederken en düşük puanlı alt boyutu bu çalışma da olduğu gibi sosyal olanaklar olarak tespit etmiştir. Yine Doğanay ve Sarı'nın (2006) yaptıkları üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesinde özellikle demokratik kültürün yeri odaklı araştırmada bu araştırmada olduğu gibi kimlik en yüksek ortalamaya sahip olarak bulunmuştur. Sosyal olanakların da yüksek çıktığı bulgularda sınıf ortamı ve kararlara katılım en az ortalamaya sahip olarak tespit edilmiştir. Farklı alt boyutlar en az ve en çok ortalamaya sahip olarak bulunsa da genel anlamda demokratik kültür ile ilgili negatif bir durum söz konusudur. Bu bağlamda yapılan araştırmalar göz önüne alındığında üniversite yaşam kalitesi en yüksek ve en düşük alt boyutu değişse dahi hakim olarak orta düzeyde yani kararsız sonucu vermektedir. Alt boyutların durumları göz önüne alındığında belirgin olan kavramların sosyalleşme ve demokratik ortam çevresinde değişkenlik gösterdiği

ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda farklı üniversitelerden örneklemeler alınmış olması elde edilen bulguların farklı olmasının nedeni olabilir.

Yapılan araştırmada yaşam boyu öğrenme eğiliminin üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece motivasyon ve sebat alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bu verilere göre araştırmaya katılan erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden pozitif anlamda motivasyon ve sebat aritmetik ortalamaları yüksektir. Şüphesiz bu sonuç genel geçer bir kesinlik vermemelidir. Zira aynı amaç ve ölçeklerle yapılan benzer bazı araştırmalarda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenlik mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel yeteneklerine, bölümlerine, bünyesinde buldukları üniversitenin kültürüne ve fakülte/bölüm farklılığına, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımındaki nicel farklılığa, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısına bağlı olabilmektedir. Diker-Coşkun ve Demirel (2012) yapmış oldukları araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini çeşitli değişkenlerle ele almış ve cinsiyet değişkeninde araştırmamızda olduğu gibi erkek öğrencilerin aksine kadın öğrencilerin pozitif anlamda aritmetik ortalamasının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dindar ve Bayraktar (2015) tarafından yapılan benzer konulu araştırmada da kadın öğrencilerin pozitif anlamda aritmetik ortalamasının yüksek olması araştırmamızın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durumun bağımlı ve bağımsız bir çok değişkenden kaynaklanma ihtimali şüphesiz vardır. Gökyer ve Türkoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğiliminde pozitif olması bu bağlamda daha detaylı ve geniş katılımlı bir araştırmanın yapılması gerektiğine işaret edebilir. Eda Öz (2022) tarafından yapılan uluslararası bir çalışmada zorunlu olmayan formel ve mesleki öğrenmeye erkeklerin katılımının daha yüksek olduğu; zorunlu ve informel öğrenmeye ise kadınların katılımının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazara göre bu durumun temel sebebi bir toplumsal cinsiyet algısı olarak kadının ev işlerine olan sorumluluk durumudur. Türkiye'deki ekonomik sosyal etkinin toplumsal cinsiyet üzerine yüklediği durum bu çalışmada ortaya çıkan sonucu doğrudan etkilemektedir.

Araştırmada önemli bir diğer tartışma alanı sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile arasındaki ilişkiye aittir. Araştırmada hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin üst düzeydeki sınıf öğrencilerine daha düşük olduğu bulunmuştur. Kangal (2009) tarafından yapılan araştırma da ise liseden farklı ve daha gelişmiş bir eğitim ortamına girmenin temel varsayım olduğu öne sürülerek hazırlık ve 1.sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıkması açıklanmıştır. Şüphesiz bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin ve üniversitenin sahip olduğu birçok özelliğe göre değişebilmektedir. Bu farklılığı öğrencilerin üniversite bölümleri, üniversitenin bu bölümlere sunduğu olanaklar, üniversite öğrencilerinin okul dışındaki hayatlarının sosyo-ekonomik dengesi yaratmış olabilir. Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre en yüksek pozitif anlamda ortalama orta sınıflardaki öğrencilere aittir. Yazar bu durumu hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin çoktan seçmeli üniversite giriş sınavı psikolojisinden ve son sınıf öğrencilerinde KPSS özelinde çoktan seçmeli sınav odaklı olmalarının sebep olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu düşünce yaşam boyu öğrenme eğilimi sürecine dair bakış açısında önemli bir yere işaret edebilir. Çünkü yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrencilerin çoktan seçmeli sınav odaklı olmaları durumunda süreç odaklı değil sonuç odaklı olmalarını gerektirecek ve negatif bir durum ortaya çıkma potansiyelini arttırabilmektedir. Coşkun ve Demirel'in (2012) yaptığı araştırmada birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri karşılaştırılmış ve dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın "az" olduğunun altı çizilmiştir.

Araştırmanın geneline etki edebilme ihtimali olan özel bir durum da söz konusudur. Özellikle yukarıda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimini araştırırken kullandığımız ölçeklerin ve alt boyutların 6 Şubat Kahramanmaraş depreminden etkilenme ihtimali araştırmamızı benzer araştırmalardan farklı sonuçlara taşımış olabilir. Uçar ve Uysal (2019) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kaygı durumu ile değerlendiren araştırmada kaygı durumunun artması öğrencilerin yeterlilik algılarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini negatif yönde etkilemiştir. Yazar burada pandemiden kaynaklı kaygı durumunu işaret etmektedir. Yazara göre kaygı durumu

öğrencilerin öğrenme algılarını, süreçlerini ve görevlerini yerine getirme isteğini negatif yönde etkilemektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bu araştırma arasındaki önemli bir bağlam da üniversite eğitiminin bireyin yaşam boyu öğrenme eğiliminde önemli bir paydaş olmasıdır. Şüphesiz bireyin aldığı her çeşit eğitim süreci o bireyin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkileyecektir. Ancak yüksek öğrenim bu konuda diğer süreçlerinden farklılaşarak yaşam boyu öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilir. Brooks ve Everett (2008) yaptıkları çalışmada yüksek öğrenimin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada üniversite eğitiminin yaşam boyu öğrenmeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar üniversite eğitimi alan öğrencilerin çoğunlukla genç yetişkin olmalarının üniversitede verilecek eğitimin onların kimlik oluşumuna ve öğrenmelerinin daha geniş bir dünya ile ilişki kurmalarına yardımcı olması yoluyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları kısaca özetlenmiş ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler de bulunulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri puanların ortalamasına göre üniversitelerinin yaşam kalitesine ilişkin kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri bağlamında yapılan araştırmada yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutlarında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu anlamda motivasyon ve sebat alt boyutlarında kadın ve erkek arasında anlamlı bir fark görünürken öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

3. Sınıf düzeyi dağılımında yapılan araştırmaya göre yaşam boyu öğrenme eğilimi bağlamında hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerle öğrenmeyi düzenleme ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kayda değer fark olduğu gözlemlenmiştir. Hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin yoksunlukları daha düşük düzeydedir.

4. Değerlendirmeye tabi tutulan öğrencilerin yaşam boyu eğitim algılarında kendi anne ve babalarının eğitim düzeylerinin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada belirtilmesi gereken önemli bir sonuçta anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin yaşam boyu öğrenme eğilimi dalgalı olarak artış göstermektedir.

5. Aile eğitim düzeyinin yanı sıra aile toplam gelirin göre öğrencilerin yaşam boyu eğitimlerinin anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

a) Yapılan ölçeklendirmeye ait sonuçlara göre ailenin gelir düzeyi sadece sebat ve motivasyon alt boyutlarında bir farka işaret ederken gelir düzeyinin seviyesi öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve motivasyon yoksunluğunda anlamlı bir farka işaret etmemiştir.

b) Bu sonuca göre aile gelir düzeyi ve aile eğitim düzeyi birbirinden farklı sonuçlara işaret etmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu eğitim algıları aile gelir düzeyi açısından göreceli daha anlamlı sonuçlanmıştır.

6. Bir diğer önemli sonuç yaşam boyu öğrenme ile üniversitenin sunduğu olanaklar arasındaki ilişkiye aittir. Üniversite yaşam kalitesi ve üniversitedeki öğrenmeyi destekleyen olanakların yaşam boyu öğrenme ile arasında ön tahminin aksine tam bir paralel ilişki bulunmamıştır. Yaşam boyu öğrenme ile üniversite yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki varken yaşam boyu öğrenme ile üniversitenin öğrenmeyi destekleyen olanakları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak sırasıyla uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Farklı eğitim alanlarına odaklanmış (sağlık, havacılık, sanat vb.) üniversitelerin öğrencilerinin karşılaştırmalı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırılabilir.
2. Üniversite personeli ve üniversite öğrencilerinin ortak olabileceği ölçekler ve alt boyutları belirlenerek karşılaştırmalı olarak bir inceleme yaşam boyu öğrenme eğilimi literatürüne katkı yapabilir.
3. Lisansüstü öğrenim yapan üniversite öğrencilerinin lisans dönemleri ve şimdiki dönemlerinde yaşam boyu öğrenim algılarındaki varsa değişim ve sebeplerini bulma amaçlı çalışmalar uygulanabilir.
4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenim algılarında çevresindeki üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenim algılarının etkisi önemli bir araştırma olabilir. Zira yaşam boyu öğrenme algısında bireylerin birbirlerini etkileme şiddeti kayde değer bir veri olacaktır.
5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmaları genç bir alan olmakla birlikte artan bir hızla devam etmektedir. Disiplinler arası olarak ele alınması gereken bir konu olarak ölçeklerin ve alt boyutlarının çeşitlenerek artması

ve tespit edilmesi istenen sorulara uygun hazırlanması bu alanın önemini ve konumunu güçlendirecektir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Öğrencilerin sağlık, beslenme, sportif faaliyetler ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaştırması amacıyla kampüs ortamının efektif ve konforlu hale getirecek düzenlemeler yapılabilir.
2. Öğrencileri eğitim – öğretim faaliyetlerinde ise proje ve araştırmalarda, sosyal kulüp ve organizasyonlarda kariyer belirlemede daha katılımcı olmaya teşvik edecek hizmetler sunulabilir.
3. Bütünsel bir yaklaşım ile üniversitede donanımsal bir kütüphane, eğitim teknolojilerinin sunulduğu zengin laboratuvarlar, kalifiye akademik ve kariyer rehberlik, sanatsal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesine imkan sağlayacak tiyatro, sergi vb olanaklar sunularak öğrencilerin kendilerini çok yönlü geliştirmelerine destek olacak şekilde yönlendirilmelidir.
4. Öğrenciler arası ilişkilerin kalitesini yükseltmek amacıyla biraraya gelebilecekleri daha fazla sosyal etkinlik ve düzenlenebilir. Ortak çalışma kültürünün kazanılması açısından derslerde ekip çalışmaları yapabilmelerine olanak sağlayacak ödev ve projeler verilebilir.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- CELEP, C. (2003). **Halk Eğitimi**. Anı Yayıncılık: Ankara.
- DUMAN, A. (2007). **Yetişkinler eğitimi** (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ERSOY, A. VE YILMAZ, B. (2009). **Yaşam boyu öğrenme ve türkiye’de halk kütüphaneleri**. Türk Kütüphaneciliği, Cilt.23 Sayı.4, ss.803-834.
- GANDER, M., VE GARDİNER, H. (2010). **Çocuk ve ergen gelişimi**. (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- GÜNEŞ, F. (1996). **Yetişkin eğitimi** (Halk eğitimi) (1.Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- KIZILOLUK, H. (2002). **Eğitimle ilgili temel kavramlar**. Türkoğlu, A. (Ed.). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- OKTAY, A. (2001). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitimi Sistemi**. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (2008). **Öğretim ilke ve yöntemleri**. Anı Yayıncılık: Ankara.
- URAL, O. (2013). **Yetişkin eğitiminde program alanları. yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya**. Kalkedon yayınları. İstanbul.
- YILDIRIM, H. A. (2002). **Eğitimde toplam kalite**. Ankara: Nobel Yayınları.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. VE BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: PegemYayıncılık.

DERGİLER

- AİNLEY, J. (1999). Okullar ve genç Avustralyalıların sosyal gelişimi: Çerçeveler, sonuçlar ve etkiler. In National Social Outcomes of Schooling Forum organized by the Performance Measurement and Review Branch, Education Queensland, **Surfers Paradise**, Australia.
- ARCAGÖK, S. VE ŞAHİN, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (16), 394-417.
- ARGON, T., VE KÖSTERELİOĞLU, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. **Electronic Journal of Social Sciences**, 8(30), 43-61.
- AYDIN, A. VE SAYILAN, A. (2014). Aktif yaşlanma ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiye teorik bir bakış. **Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi**, 4 (2): 76-81.
- AYDIN, O.T. (2015). University choice process: A literature review on models and factors affecting the process. **Yükseköğretim Dergisi**, 5(2):103–111
- AYRA, M. VE KÖSTERELİOĞLU, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. **Education Sciences**, 10 (1) , 17-28.
- BABANLI, N. VE AKÇAY, R.C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 5(9): 88-104.
- BONAİUTO, M., FORNARA, F., VE BONNES, M. (2003). Indexes of perceived residential environment quality and neighbourhood attachment in urban environments: a confirmation study on the city of **Rome**. **Landscape and urban planning**, 65(1), 41-52.
- BROCKETT, R. G., AND HIEMSTRA, R. (1991). Self Direction in Adult Learning Perspectives: on Theory, Research and Practice. **Med. Eğitim**, 4(30), 797-809.

- CANDY, P. C. (1990). The transition from the learner-control to autodidaxy: more than meets the eye, in *Advances Research and Practice in Self-Directed Learning*, eds H. Long, et al. (**Oklahoma: Oklahoma Research Center**), 9-46.
- CLIFTON, R. A., MANDZUK, D., VE ROBERTS, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. **Journal of Education for Teaching**, 20(2), 179-192.
- COŞKUN, Y. D. VE DEMİREL, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 42(42), 108-120.
- ÇÖĞMEN S. VE KÖKSAL, N. (2014). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35(1), 85-90.
- Demirel M. ve Aşkın Tekkol İ. (2018). Lisans öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin incelenmesi, **Original Research Article**, 8(16), 320-347.
- DEMİREL, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. 9th International Educational Technology Conference. 6-8 Mayıs, **Hacettepe Üniversitesi**, Ankara.
- DEMİREL, M. VE DİKER COŞKUN, Y. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 0 (18) , 111-134.
- DOĞANAY A. VE SARI M. (2015). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği), **Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde yapılan Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**.
- EPSTEİN, J. L. VE MCPARTLAND, J. M. (1976). Okul yaşam kalitesi kavramı ve ölçümü. **American Educational Research Journal**, 13(1), 15-30.

- ERDOĞAN D. VE ARSAL Z. (2016). The development of Lifelong Learning Trends Scale. **Sakarya University Journal of Education**, 6(1), 114-122.
- FADDA, G. VE JİRÓN, P. (1999). Quality of life and gender: a methodology for urban research, **Environment and Urbanization**, 11(2), 261-270.
- FERRANS, C. E., & POWERS, M. J. (1985). Yaşam kalitesi indeksi: Gelişim ve psikometrik özellikler. **Advances in Nursing Science**, 8(1), 15-24.
- GENCEL, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. **Eğitim ve Bilim**, 38(170).
- GÖKSAN, T. S., UZUNDURUKAN, S. VE KESKİN, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. **İnşaat mühendisliği eğitimi sempozyumu**, Antalya, 143–151.
- GÖKYER, N. VE TÜRKOĞLU, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 28 (2) , 125-136.
- GREVESON, GC. VE SPENCER, JA (2005). Kendi kendine öğrenme-kavramların ve bağlamların önemi, **Med. Öğretmek**. 78(41), 299-326.
- GÜLEÇ, İ., ÇELİK, S. VE DEMİRHAN, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme, **Sakarya University Journal of Education**, Cilt 2, Sayı 3, ss.34-48.
- GÜR-ERDOĞAN, D. VE ARSAL, Z. (2016). The Development of Lifelong Learning Trends Scale (LLLTS). **Sakarya University Journal of Education**, 6(1), 114-122
- HAZELTON, J. (1985). Quality of Life Indicators for Austin. Report by the Quality of Life Advisory Committee to the Quality of Life Division, **Austin Chamber of Commerce**.
- KARATZİAS, A., POWER, K. G. VE SWANSON, V. (2001). Okul yaşamının kalitesi: İskoç ortaöğretim okullarında performans göstergelerine dayalı bir aracın geliştirilmesi ve ön standardizasyonu. **School Effectiveness and School Improvement**, 12(3), 265-284.

- KAYA, HE. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), ss.81-102.
- KIRBY, J. R., KNAPPER, C., LAMON, P. VE EGNATOFF, W. J. (2010). Development of a Scale to Measure Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 291–302.
- MCDUFF, D. (2007). Quality, tuition, and applications to in-state public colleges. *Economics of Education Review*, 26(4), 433–449
- MEB (2006) Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve strateji raporu, Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi – MTEM, Ankara
- MYERS, D. (1988). Building Knowledge about Quality of Life for Urban Planning, *Journal of the American Planning Association*, 54, 3, 347-358.
- ÖZ, E. (2022). The impact of gender differences on lifelong learning tendencies in Turkey: a meta-analysis. *SAGE Open*, 12(2), 21582440221099528.
- PACIÖNE, M. (2003). Urban environmental quality and human wellbeing—a social geographical perspective, *Landscape and Urban Planning*, 65, 19–30.
- SAMANCI, O. VE OCAKCI, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24): 711-722.
- SİNGH, K., AUGSUTİNE, E. C., SİNGH, B. VE SİNGH, L. M. (2010). Quality of university life for UiTM students. *Science and Social Research* 10(15), 284-296.
- SİRGY, M. J., GRZESKOWIAK, S., VE RAHTZ, D. (2007). Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi (QCL): Bir refah ölçüsü geliştirme ve doğrulama. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- SPENCER, J. A. VE JORDAN, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *Br. Med. J.* 318, 1280–1283.

- TAVARES, D., JUSTINO, E., AND AMARAL, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. **European Journal of Education**, 43(1), 107-122
- TUNCA, N., ALKIN Ş.S., AYDIN, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(2).
- TURAN, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, 5(1): 87-98.
- UÇAR, M. Y. VE UYSAL, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı ve sürekli kaygı durumları arasında ilişki. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 10(2), 72-82.
- ULUKAN, H., VE ESENKAYA, A. (2020). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşam kalitesi ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. **Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi**, 3(1), 185-201.
- WILLIAMS, T., ROEY, S., BINKLEY, M., RUST, K., VE WILLIAMS, T. (1996). Okul yaşamının kalitesinde tutarlılıklar. **US Department of Education**, 191.
- YALIN UÇAR, M. & UYSAL, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 10 (2) , 72-82.
- YAZAR, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 4, Sayı 7, ss.21-30.

TEZLER

- ABBAK, Y. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Bartın

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı.

- ACUN A. H. (2015). Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin beklentileri ve memnuniyet düzeyleri (Kastamonu İli örneği), (Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ADABAŞ, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- ADABAŞ, N. (2019). Yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin önemine dair kursiyer görüşlerinin değerlendirilmesi (Bartın Halk Eğitimi Merkezi örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- AKBAŞ, O. VE ÖZDEMİR, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme, Milli Eğitim Dergisi, 155(156), 112-126.
- 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.
- AYAZ, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BULUT, F. (2010). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği, aile risk faktörü ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- ÇATAL, T. (2019). Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇEVİK, Ö. (2019). Yetişkin eğitimi veren eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerine yönelik bir karma yöntem çalışması.

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Niğde.

DOLANBAY, T. (2014). Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.

GÜRBEY, S. (2012). Eğitim hizmetlerinin sunumunda yerel yönetimlerin rolü: İstanbul örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.

KANGAL, A. (2009). Üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve Türk üniversite öğrencilerine uyarlanması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

KIVRAK, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KUZU, A. (2014). Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

TEKKANAT, Ç. (2008). Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

YAMAN, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

YAŞAMIŞ, H. (2017). Özel üniversitelerde eğitim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üniversitede yaşam kalite düzeylerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YURDAKUL, C. (2016). Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

YÜZLÜ, U. (2019). Önlisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamboyu öğrenme anahtar yeterlikleri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (DSÖ/WHO). (2017). Mental health and substance abuse: Features, Q&As and fact files. Erişim: http://www.who.int/features/mental_health/en/

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>] (Erişim Tarihi: 03.06.2022).

MOCKER, D. W. VE SPEAR, G. E. (1982). Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf> (Accessed 05.01.2015).

EKLER

Ek 1: Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (UYKÖ)

Ek 2: Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ek 3 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Ek 4: Etik Kurul Kararı

Ek 1 Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (UYKÖ)

Fakülte:..... Bölüm:..... Sınıf :.....

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Yaş:

Akademik başarı düzeyi algısı: () Düşük, () Orta, () Yüksek

Üniversite:.....

Bölüm:.....

Haftalık Ders Saati:.....

Sınıf Mevcudu:

Anne-Baba Eğitim Düzeyi:

Anne: () Okuma yazma biliyor (ilkokul mezunu değil) () İlkokul, () Ortaokul, () Lise,

() Üniversite, () Lisansüstü (yüksek lisans ve ya doktora

Baba: () Okuma yazma biliyor (ilkokul mezunu değil) () İlkokul, () Ortaokul, () Lise,

() Üniversite, () Lisansüstü (yüksek lisans ve ya doktora

Ailenizin gelir düzeyi: () Çok düşük, () Düşük, () Orta, () Yüksek, () Çok Yüksek

Öğrenci kulübü üyeliği: () Yok () Var

Yerleşim yeri: () Yurt, () Öğrenci evi, () Aile yanı

Yurt içi öğrenci değişim programlarına ilişkin bilginiz var mı? () Yok () Var

Yurt içi öğrenci değişim programlarına katıldınız mı? () Evet () Hayır

Yurt dışı öğrenci değişim programlarına ilişkin bilginiz var mı? () Yok () Var

Yurt dışı öğrenci değişim programlarına katıldınız mı? () Evet () Hayır

Sevgili arkadaşlar, Bu ölçek, üniversitenizin size sağladığı ortamın kalitesiyle ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 15 dakika süren 33 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı işaretleyiniz. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz. Ahmet DOĞANAY Mediha SARI Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü			1. Kesinlikle katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
A	B	Öğretim Elemanı – Öğrenci İletişimi					
1	49	Öğretim elemanlarının çoğu, mesleki açıdan öğrencilere iyi birer örnek oluşturmaktadır.	P				
2	48	Ben hata yapsam bile öğretim elemanları beni küçük düşürecek sözler söylemezler.	P				
3	41	Öğretim elemanlarının çoğunun düşüncelerime saygı duyduklarını hissederim.	P				
4	42	Öğrencilerin değerlendirilmesinde, derslerden aldıkları notlar kadar bireysel gelişimleri de önemsenmektedir.	P				
5	25	Dersini aldığım öğretim elemanlarının çoğu ders dışında da bana yeterince zaman ayırmaktadırlar.	P				
6	53	Çoğu öğretim elemanının, derslerde öğrencilerden ne beklediğini tam olarak anlayabilmiş değilim.	N				
		Kimlik					
7	23	Bu üniversiteden mezun olduğumda toplumda hiçbir yaptırım gücüm olmayacak.	N				
8	8	Bu üniversiteden mezun olduğum için, toplumdaki saygınlığım diğer üniversite mezunlarından daha az olacak.	N				
9	15	Başka üniversitelerde okuyan öğrencilere imreniyorum.	N				

10	10	İmkanım olsa başka bir üniversiteye yatay geçiş yapardım.	N				
11	37	İlerde yüksek lisans ve doktora yapmak istesem bu üniversiteyi tercih etmem.	N				
		Sosyal olanaklar					
12	31	Sosyo-kültürel ve sportif faaliyetler için gereken alt yapı olanakları oldukça sınırlıdır.	N				
13	9	Üniversitemin sunduğu spor olanaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	P				
14	2	Üniversitede farklı hobilere sahip öğrencilerin bu hobilerini geliştirecekleri olanaklar çok sınırlıdır.	N				
15	17	Üniversitede sinema, tiyatro, konser gibi etkinlikler nadiren düzenlenmektedir.	N				
16	46	Üniversitede öğrencilerin sağlık sorunlarına yönelik her türlü olanak vardır.	P				
		Kararlara Katılım					
17	6	Öğrenci konseyi sorunlarımızı düzenli bir şekilde yönetime iletmektedir.	P				
18	44	Kendileriyle ilgili kararlar alınırken, öğrencilerin görüşleri yeterince dikkate alınmamaktadır.	N				
19	50	Öğrenci temsilcileri yönetimin istediği kişiler arasından seçilmektedir.	N				
20	36	Üniversitenin işleyişi ile ilgili kararlar alınırken öğrencilerin görüşleri sorulmamaktadır.	N				
21	14	Dersin işleyişi hakkındaki kararlar, öğrencilerle birlikte alınmaktadır.	P				
22	21	Üniversitemde öğrencilerin yönetimin aldığı kararları eleştirmesi hoş karşılanmamaktadır.	N				
		Öğrenci – Öğrenci İletişimi					
23	13	Üniversitedeki arkadaşlarımla aramızda güzel bir dayanışma vardır.	P				
24	7	Üniversitede samimi olduğum çok az dostum var.	N				
25	43	Üniversitedeki arkadaşlarımla sınırlarımı rahatlıkla paylaşıyorum.	P				
26	27	Öğrenciler arasındaki iletişimi çok yüzeysel buluyorum.	N				
		Gelecek					
27	1	İlerde bu üniversiteden mezun olduğum için daha kolay iş bulabileceğime inanıyorum.	P				
28	16	Bu üniversiteden mezun olmanın, ilerde iyi bir yaşam kurmamı sağlayacağına inanıyorum.	P				
29	45	Bu üniversitede iyi bir eğitim aldığım için, meslek hayatımda çok başarılı olacağıma inanıyorum.	P				
		Sınıf Ortamı					
30	5	Derslerin çoğunda ezbere dayalı bir eğitim yapılmaktadır.	N				
31	19	Sınavlarda genellikle ezbere dayalı sorular sorulmaktadır.	N				
32	34	Öğretim elemanlarının çoğu derslerde tek bir ders kitabını izlemektedir.	N				
33	11	Derslerde, genellikle öğrencinin aktif olmasını gerektiren yöntemler kullanılmaktadır.	P				

Ek 2: Öğrenmeyi Desteklemede Üniversite Olanaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Üniversitedeki kültür ve sanat etkinliklerini yeterli buluyorum.					
2	Farklı fakültelerden ders alma olanağına sahibim					
3	Farklı bölümlerden ders seçme olanağına sahibim					
4	Üniversitede etkili öğrenme stratejileri konusunda başvurabileceğim kaynakların (kişi/kurum) yeterli olduğunu düşünüyorum.					
5	Fakülteadaki mesleki oryantasyonu/yönlendirmeyi yeterli buluyorum.					
6	Sürekli eğitim merkezinin düzenlediği kursları takip ediyorum.					
7	Sürekli eğitim merkezinin etkinliklerini yeterli buluyorum.					
8	Üniversitede bilgisayar ve internet kullanımı olanaklarını yeterli buluyorum.					
9	Üniversitedeki spor ile ilgili etkinlikleri yeterli buluyorum.					
10	Derslerin dışında, mesleğimle ilgili öğrenmek istediklerim için üniversitede yeterli kaynaklara sahibim.					
11	Üniversitede düzenlenen seminer, panel, konferans vb. etkinlikleri yeterli buluyorum.					
12	Üniversitenin sağladığı yurt dışına gitme imkânlarını yeterli buluyorum.					
13	Farklı bölümlerden öğrencilerle iletişim kurma olanağına sahibim.					
14	Diğer fakülte öğrencileriyle etkileşimi yeterli buluyorum.					
15	Öğrenci kulüplerinin çalışmalarını yeterli buluyorum.					
16	Mezun olduğumda öğretmenliğin dışında bir mesleğe yönelecek donanımda olacağımı düşünüyorum.					
17	Alanımla ilgili seminer, panel, konferans vb. etkinlikleri yeterli buluyorum.					
18	Üniversitede, öğrencilerle bir araya gelip paylaşımda (akademik, sosyal, kültürel, sportif vb.) bulunacağımız fiziki olanaklara sahibim.					
19	Üniversitenin sağladığı imkânlar, kendimi üniversiteli gibi hissettiriyor.					
20	Üniversitenin kütüphane imkânlarını yeterli buluyorum.					
21	Üniversitede yeterli sayıda öğrenci kulübü olduğunu düşünüyorum.					

22	Öğrenci temsilciliği çalışmalarını yeterli buluyorum.					
23	Üniversite kampüsü, ders dışı zamanlarımı değerlendireceğim yeterli imkânlar sunar.					
24	Üniversitedeki Avrupa Birliği Ofisinin çalışmalarını takip ediyorum.					
25	Üniversitedeki Avrupa Birliği Ofisinin çalışmalarını yeterli buluyorum.					
26	Üniversitedeki yabancı dil öğrenme olanaklarını yeterli buluyorum.					
27	Üniversitenin sunduğu sertifika programlarını (bilgisayar, yabancı dil, drama, etkili iletişim vb.) yeterli buluyorum.					
28	Sosyal etkinliklerin gerçekleştirildiği fiziki ortamları yeterli buluyorum.					
29	Üniversiteden istek ve beklentilerimi öğrenci temsilcisi aracılığıyla ilgili birimlere iletebildiğimi düşünüyorum.					

Ek 3 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmn Uymuyor	Hiç Uymuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						

15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Ek 4 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2023-76218



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : E-45379966-050.06.04-76218
Konu : 25.01.2023 Tarihli 2023-01 Sayılı Etik
Kurul Kararı Hk.

01.02.2023

DAĞITIM YERLERİNE

25.01.2023 tarihinde gerçekleşen 2023-01 sayılı Eğitim Bilimleri Etik Kurulu komisyon kararı ekte sunulmaktadır.

Arş. Gör. Baran KİLER
Kurul Sekreteri

Ek:2023-1 Etik Kurul Kararı (3 Sayfa)

Dağıtım:
Sayın Prof. Dr. Erkan IŞIK (Eğitim Bilimleri
Etik Kurulu - Kurul Başkanı)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ (Sınıf
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Öğretim
Üyesi)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KINIK
TOPAL SAN (Sınıf Öğretmenliği Program
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)
Sayın Büşra KIRAL (İlköğretim Matematik
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Araştırma
Görevlisi)
Sayın Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK (Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)
Sayın Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK (Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Program
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)

Belge Doğrulama Kodu : BSA4ZFKKJZ Fın Kodu : 20603

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Baran KİLER

Unvanı : Kurul Sekreteri

Tel No : 4441428

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Sibel YILMAZ

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans:

25.05.2015, Anadolu Üniversitesi/İşletme Fakültesi/İşletme

24.07.2022, İstanbul Üniversitesi/Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi/Çocuk Gelişimi