

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları*

Prospective Teachers' Perceptions towards Lifelong Learning Competencies

İlke EVİN GENCEL**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının (N=551) yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemektir. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verileri ANOVA, bağımsız t testi ve Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, öğretmen eğitimi, öğretmen yeterlikleri.

Abstract

The aim of this study was to investigate prospective teachers' perceptions towards their lifelong learning competencies. The research was carried out at Canakkale Onsekiz Mart University's Faculty of Education. The study group consisted of 551 4th grade preservice teachers. Data of the research were collected with "The Scale of Key Competences for Lifelong Learning" developed by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010). The data were analysed by ANOVA, the independent t test and the Scheffe test. The findings demonstrated that prospective teachers' perceptions towards their lifelong learning competencies changed significantly in accordance with gender and departments. It was found that prospective teachers feel that they are most competent in communication in their native language and least competent in communication in foreign languages and in social and civic competences.

Keywords: Lifelong learning, teacher competency, teacher training.

Summary

Purpose

The purpose of the study was to determine the prospective teachers' perceptions towards their lifelong learning competencies and develop suggestions based on the findings. The research attempts to find answers to the following questions: What are the perceptions of lifelong learning key competences of the prospective teachers? Is there any significant difference regarding perceptions of lifelong learning key competences of the prospective teachers in terms of gender and departments?

* A part of this study was presented in 3rd International Congress of Educational Research, (May 4-7th 2011), Northern Cyprus/TRNC.

** Assist. Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. Tel: +90 286 2171303/3086. E-mail: ilkegencel@comu.edu.tr

Method

In this research study, a survey method was used. The study group of the research was consisted of the 4th grade students (N=551) of Canakkale Onsekiz Mart University's Faculty of Education. The Scale of Key Competences for Lifelong Learning developed by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010) was administered to the sample. This scale consists of 8 sub-scales which are named as communicative competence at the native language, at a foreign language/s, mathematical basis competence at science and technology, digital competence, the competence of learning to learn, the competence of social citizenship awareness, the competence of the sense of initiative and entrepreneurship, the competences of cultural awareness and expression. The Alpha reliability co-efficient of the scale is .75. In this study, the reliability co-efficient of the scale was calculated as .77. The data were analysed by ANOVA, the independent t test and the Scheffe test.

Results

The findings demonstrated that prospective teachers' perceptions towards their lifelong learning competencies changed significantly in terms of gender and departments. In relation to gender, a significant difference occurred in favor of female prospective teachers. When the lifelong learning key competences are examined in terms of the departments a significant difference occurred in favor of English Language Teaching, German Language Teaching, Computer-Instructional Technologies Education and Turkish Language Education.

Discussion

This study showed that prospective teachers' perceptions towards their lifelong learning competencies is sufficient. This finding supports the results of other studies and indicates similar findings (Demirel & Akkoyunlu, 2010; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010). Additionally it has also been concluded that the score level of prospective teachers' lifelong learning key competences is close to insufficient. This finding should be considered during the development of teacher training curriculum. According to findings, teacher candidates feel that they are most competent in communication in their native language and least competent in communication in foreign languages and social and civic competences. It has also been concluded in some of the studies that the level of the democratic values of teacher candidates is insufficient (Çankaya & Seçkin, 2004; Gürşimşek & Göreli, 2004). If the level of democratic attitudes and democratic values is deficient, social and civic competences cannot be sufficient. It is obvious that some studies are needed regarding the support of teacher candidates participating in social and civic life.

The findings demonstrated that there are significant differences between male and female candidate teachers perceptions in terms of lifelong learning competences. This significant difference is in favor of female prospective teachers. This finding is consistent with the findings of contemporary literature about the subject (Demirel & Akkoyunlu, 2010; Diker Coşkun, 2009; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010). Jenkins (2004) emphasized that since women have different responsibilities in their family life. They are more likely to take breaks from their career to focus on caregiving responsibilities. When they return to work they are expected to accommodate new conditions, and consequentially their lifelong learning competences improve.

When prospective teachers' perceptions towards their lifelong learning competencies are analyzed in terms of the departments a significant difference occurred in favor of English Language Teaching, German Language Teaching, Computer-Instructional Technologies Education and Turkish Language Education. This finding paralleled the findings of Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010). On the other hand Selvi (2011) stated that lifelong learning competences as the most important competences for ELT teachers, because of constantly occurring changes in society, technology and language. In this regard findings of this research are meaningful in terms of lifelong learning.

Conclusion

Although this study showed that the perception level of prospective teachers' lifelong learning competences is sufficient it should be considered that the score level is close to insufficient. Teacher training colleges and instructors should support teacher candidates' lifelong learning competences. Prospective teachers need lifelong learning skills in order to become self-directed and self-regulated learners. Active and experiential learning should be part of the teacher training process. Furthermore if there were foreign language classes in teacher training colleges for all departments, prospective teachers' communicative abilities in foreign languages and cultural awareness and expression competences would improve. Lifelong learning competences are essential for all teachers and in the development of such competences, teacher training colleges carry great responsibility.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim, birçok alandaki bilginin kısa sürede güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. "Güçlü birey" ya da "güçlü toplum" kavramları, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi yapılandırabilme, üretebilme ve yayabilme yeterlikleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Bagnall, 2006; SCANS, 1991; TÜSİAD, 1999). Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu yapılandırmak kuşkusuz eğitim sistemlerindeki düzenlemelerle mümkün olacaktır. Bu süreçte eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden olan öğretmen ve öğretmen adaylarının söz konusu becerilere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi, sonraki aşamaları planlama ve gerekli önlemleri alma açısından önem taşımaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramını 1800'lü yıllarda ilk kez kullandığı için Grundtvig, yaşam boyu öğrenme geleneğinin kurucusu olarak kabul edilmektedir. Comenius'un görüşleri de yaşam boyu öğrenme kavramının temellerini oluşturmuştur (Wain, 2000). Yaşam boyu öğrenme, 1970'li yıllara kadar yetişkin eğitimi kavramı içinde şekillenmiş ve mesleki eğitimin önemini vurgulayan bir süreç olarak ele alınmıştır (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2009). Sonraki yıllarda ise yaşam boyu öğrenme, toplumun tüm kesimlerini ve eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsayan bir süreç olarak algılanmıştır (Uysal, 2009).

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, özellikle UNESCO ve AB çalışmaları sonucu birbirleriyle ilişkili kavramlar olarak kurumsallaşmıştır (Murphy, 2000). Yetişkin eğitiminde bireylerin yaşam kalitesini artırabilmek için yaşam boyu öğrenme programlarından yararlanılırken (Yıldız, 2004) eğitimin yaşam boyu sürebilmesinde okul eğitimi sonrası öğrenme olanaklarından ve yetişkin eğitiminden yararlanılmaktadır (Miser, 2002). Yetişkin eğitiminde süreç, sorun merkezli olarak sürdürülmektedir (Kurubacak ve Canbek, 2008). Bu nedenle yetişkin eğitimi sürecinde kuramsal bilgi yerine daha çok uygulamaya dayalı becerilerin kazandırılması ön plandadır (Reed, 1988). Yetişkin eğitiminde genel olarak toplumun gereksinim duyduğu beceri ve yeterlik düzeyine sahip 'yetişkinler toplumu' oluşturmak, yetişkinlerin toplumsal sorunları çözmeye etkili rol edinmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamak gibi amaçlar benimsenmektedir (Duman, 2000; Yazar, 2012). Yaşam boyu öğrenme ise örgün ve yaygın öğrenme, mesleki ve teknik eğitim, hizmetiçi, hizmet öncesi ve hizmet dışı öğrenme gibi süreçleri kapsamaktadır. Diğer bir anlatımla, yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi kısıtlamaların olmadığı ve bireylere fırsat eşitliğinin sunulduğu bir süreçtir (Dinevski ve Dinevski, 2004; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Preece, 2011). Böylelikle başlangıçta yetişkin

İLKE EVİN GENCEL

eğitimi kavramı içinde gelişen yaşam boyu öğrenmenin, ilerleyen yıllarda yetişkin eğitiminin kalitesini artırmada önemli role sahip olduğu görülmektedir. Nitekim yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin gönüllü ve özgüdümlü biçimde yaşam boyunca gelişmesi süreci olarak ele alınmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme; kişilerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000; Candy, 1994; Rausch, 2003). Sınırsız öğrenme olarak anılan yaşam boyu öğrenme, gönüllü olarak yaşanan, özgüdülemeye dayalı çok yönlü bir süreçtir (Edwards ve diğerleri, 2001; Su, 2011; Wetzel, 2010). Bu bağlamda beceri kazanımı ve okul dışında eğitim gibi kavramları kapsamakta, öğrenmeyi her yerde ve tüm yaşam boyu devam edecek bir sürece dönüştürmekte ve bir anlamda bireyler için ikinci bir fırsat oluşturmaktadır (Roulstone, 2010; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramı terim olarak Paul Lengrand tarafından UNESCO konferansında kullanılmıştır (Lengrand, 1970). Bu çalışmanın ardından UNESCO tarafından 1972 yılında yayımlanan raporda yaşam boyu öğrenmenin herkes için bir hak olduğu vurgulanmış, formal ve informal eğitime ayrılan kaynak miktarının eşit olmasının önemine değinilmiştir (Faure, 1982; Nijhof, 2005). Birçok uluslararası örgüt tarafından önemsenmesine karşın 1970'li yıllarda yaşanan ekonomik durgunluk nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramı geri planda kalmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise yaşam boyu öğrenme kavramı 1962 yılında bir grup emekli eğitimci tarafından tartışılmaya başlanmış ve aynı yıllarda bu grubun öncülüğünde ilk yaşam boyu öğrenme enstitüsü kurulmuştur. Başlangıçta daha çok yetişkin eğitimine odaklanan yaşam boyu öğrenme enstitülerinin ülke çapındaki sayısı 2000'li yıllarda 400'ü aşmıştır (Lightfoot ve Brady, 2005).

1990'lı yıllarda Avrupa Birliği (AB) tarafından oluşturulan komisyon kararları ve projeler ile yaşam boyu öğrenme kavramı, yeniden üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiştir. 1993 yılında hazırlanan Yeşil Bülten ile işsizliği azaltmak amacıyla sürekli mesleki eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmüştür. 1995 yılında "Öğrenen Topluma Doğru" adlı bir çalışma yapan AB, aynı yıl yaşam boyu öğrenme amaçlarının ortaya konduğu Beyaz Bülten adlı komisyon raporunu yayımlamıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

1996 yılı AB tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir. 2000'li yıllarda AB üyesi ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılan çalışmalar raporlaştırılmış, Lizbon (Mart 2000) ve Stockholm'de (Mart 2001) düzenlenen konsey toplantılarında yaşam boyu öğrenme konusu vurgulanmıştır. OECD (1996) tarafından da yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirmek için amaçlı olarak beşikten mezara kadar gerçekleştirdiği tüm öğrenme etkinliklerini kapsadığı belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim etkinliğinin ayrılmaz parçası olması gerekliliğini vurgulayan Bologna süreci, üniversiteler için dönüm noktası olmuştur. İlk olarak 1999 yılında Bologna Üniversitesi'nde 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları bir araya gelmiş ve ortak bildiri yayımlamıştır. 2003 Berlin Konferansı'nda öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarının sağlanmasında üniversitelerin sorumlulukları vurgulanmıştır. Birçok üniversite geleneksel programlarını, yetişkinleri de kapsayacak şekilde genişletmiş, kredili ve kredisiz programlar geliştirilmiş, yetişkin ve sürekli eğitim birimleri, mesleki uzmanlık öğrenim okulları, uzaktan öğrenim birimleri etkinleştirilmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel eğitimin özellikleri Dünya Bankası tarafından aşağıdaki gibi özetlenmektedir (The World Bank, 2003):

Tablo 1.

Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretmen bilgi kaynağıdır.	Eğiticiler bilgi kaynağı için rehberdir.
Öğrenenler, bilgiyi öğretmenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi kendine çalışır.	İnsanlar grup içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenenler bir dizi beceride tamamen yetkinlik kazanana kadar testlere tabi tutulur ve sonraki öğrenmelere erişim sınırlandırılır.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır.
Tüm öğrenenler aynı şeyi yapar.	Eğiticiler, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretmenler başlangıçta eğitim alırlar ve buna hizmetiçi eğitim eklenir.	Eğiticiler yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki gelişim birbiriyle bağlantılıdır.
"İyi" öğrenenler belirlenir ve onlara eğitimlerine devam etme olanağı verilir.	İnsanlar, yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişim şansına sahiptir.

Kaynak: The World Bank, 2003: XX

Berlin Konferansı'nda, kalite güvence çatisının 2005'e kadar oluşturulması ve mezuniyet dereceleri için ortak bir yapı oluşturulmasına karar verilmiştir. Yükseköğretimde karar alma mekanizmalarına öğrencilerin de katılımının sağlanması, Avrupa Yükseköğrenim alanının cazip hale getirilmesi ve yaşam boyu öğrenme olanaklarının desteklenmesi yönünde kararlar alınmıştır.

2007 Londra Deklarasyonu'nda, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı (AYA) hayata geçirmek, kurumsal özerklik, akademik özgürlük, fırsat eşitliği ve demokratik ilkelere dayalı bir AYA oluşturmak gibi kararlar alınmıştır. Yanı sıra yükseköğretim sistemlerini sürekli olarak değişimlere uyumlu hale getirmenin önemi vurgulanmıştır (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010).

Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı'nda Beyaz Bülten'e benzer biçimde yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterliklerin çerçevesi ortaya konmuştur. "Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi", Avrupa Parlamentosu tarafından yayımlanan önerilere yapılan bir eklemedir (Figel, 2007 akt. Demirel, 2009). Bu raporda anahtar yeterlikler; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz ana başlıkta ele alınmaktadır (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Candy, 1994; Brine, 2006; Rogers, 2006; Demirel, 2009).

Türkiye'de son yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramı sıkça gündeme getirilmekle birlikte konuyla ilgili yapılan bilimsel araştırma sayısının yeterli olmadığı gözlenmektedir.

Berberoğlu (2010) yaşam boyu öğrenmeyle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin AB'deki konumunu irdelediği araştırmasında, bilgi ekonomisi oluşturma ve bilgi toplumu olma yolunda İsveç, Finlandiya ve Danimarka'nın başarılı olduğunu, buna karşılık Türkiye'nin Bulgaristan, Romanya gibi bazı AB üyesi ülkelerle en alt kümede yer aldığını belirlemiştir. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) öğretmen adaylarının anadilde iletişim yeterliklerinin yüksek, yabancı dillerde iletişim yeterliklerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Demirel ve Akkoyunlu (2010) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığına ilişkin özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Diker Coşkun

İLKE EVİN GENCEL

ve Demirel (2010), üniversite öğrencileri için “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeği geliştirmiş, ölçeğin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Demirel (2009), Türkiye’de yenilenen ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmada anadilde iletişim becerisinin tüm programlarda yer alan ortak becerilerin başında geldiği ifade edilmiştir. Matematiksel yeterlik ile fen ve teknolojiye temel yeterliklerin Matematik ile Fen ve Teknoloji programlarında ağırlıklı olarak yer aldığı, öğrenmeyi öğrenme becerisinin özellikle Hayat Bilgisi programında vurgulandığı saptanmıştır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarıyla bütünleştirildiği, girişimciliğin hem ortak beceriler arasında yer aldığı hem bir ara disiplin olarak tanımlandığı, kültürel ifade becerisinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler programlarında vurgulandığı belirlenmiştir. Diker Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Atik Kara ve Kürüm (2007), yaşam boyu öğrenmenin farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenme olarak algılandığını belirlemiştir.

Yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde, örneklem grubunu genellikle yetişkinlerin veya formal eğitimden erken yaşta ayrılmış kişilerin oluşturduğu görülmektedir (Fitzgerald ve diğerleri, 2003; Makepeace ve diğerleri, 2003). Bu bağlamda genç grupların yaşam boyu öğrenme becerilerine odaklanan çalışma sayısının artması gerekliliği vurgulanmaktadır (Brooks, 2006). Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren her dönemde yönlendirilmeleri gereklidir. Bu süreçte kuşkusuz öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda geliştirilen eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olma rollerini başarıyla gerçekleştirmeleri, onların yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilişkili görülmektedir. Nitekim, Fenwick (2001) 1990’lı yıllardan itibaren öğretmen eğitiminde etkili olan ve öne çıkan iki eğilimden söz etmektedir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi, diğeri de bireysel öğretim yeteneklerinin toplum içindeki uygulamalarla kapsamlı hale getirilmesidir. Böylelikle öğretmen eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum kavramlarının ilişkisi ve önemi ortaya konmaktadır. Davis ve Sumara (1997) de öğretmenlerin öğrenme özelliklerinin içinde buldukları toplumu etkilemesi bakımından o toplumdaki düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır. Öte yandan yaşam boyu öğrenme, sonsuz denebilecek insan kaynağını geliştirme projesi olarak da görülmektedir ki bu süreçte öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması söz konusu projeyi başarıya ulaştırmada önemli yollardan biri olarak düşünülebilir. Bireylerin demokratik toplumlar içinde aktif vatandaşlar olarak yer almasında potansiyel araçlardan biri olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme (Martin, 1999), bu sürece bilinçli olarak katılan öğretmenler ile birlikte daha güçlü hale gelecektir. Bu bağlamda, Chapman ve arkadaşları (2003), yaşam boyu öğrenen toplumlara ulaşmada öğretmen eğitiminin önemine değinerek, öğretmen adaylarının eğitiminde yaşam boyu öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Longworth ve Davies (1997) de öğretmen adaylarına kazandırılması gereken en önemli özelliği toplumdaki bireylerin öğrenme süreçlerine yardımcı olmak biçiminde ifade etmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması, onlara yüklenen “toplumsal değişimi sağlamada aracı olma” rolünü etkili biçimde gerçekleştirmelerini sağlayacaktır (Coolahan, 2002; UNESCO, 1996). Bu noktadan hareketle eldeki araştırma, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının belirlenmesi gereksinimiyle desenlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları, onların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Model

Bu araştırmada, genel tarama modelleri arasında yer alan tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesinde tekil tarama modellerinden yararlanılmaktadır (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Lisans programını tamamlamak üzere olmaları bakımından eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerinin alınmasına karar verilmiştir. Katılımcıların (N=551) %58,07'si bayan, %41,93'ü erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından 2005 AB komisyon raporlarının incelenmesi yoluyla geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçek anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojiye yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75 olarak belirlenen ölçeğin güvenirlik katsayısı eldeki araştırmada .77 olarak saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar arasındaki fark grup sayısına oranlanmış (Tekin,1993) ve ölçekten alınan puanların yorumlanmasında Tablo 2'de sunulan değerlerden yararlanılmıştır.

Tablo 2.

Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği'nden Puanların Değerlendirilmesi

Boyutlar	Hiç Yeterli Değil	Yeterli Değil	Orta Düzeyde Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
Anadilde İletişim Becerisi					
Yabancı Dilde İletişim Becerisi	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Girişimcilik					
Matematik, Fen, Teknolojide Yeterlik	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler					
Dijital Yeterlik Öğrenmeyi Öğrenme	1-2,6	2,7-4,3	4,4-6	6,1-7,7	7,8-10
Kültürel Farkındalık ve İfade Yeteneği	1-1,8	1,9-2,7	2,8-3,6	3,7-4,5	4,6-5
Ölçek Genel (23 madde)	23-41	42-60	61-79	80-98	99-115

İLKE EVİN GENCEL

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, ölçekten alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında t-testi ve tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Varyans çözümlemesi sonucunda gruplararası farklılığın kaynağını belirlemek için Levene testi ile grup dağılımlarının homojenliği kontrol edilerek Scheffe testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır ve katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalaması ve dağılımın standart sapması Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri

n	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S
551	23	115	85,87	10,61

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ölçekten elde ettiği puan ortalamasına bakıldığında (\bar{X} =85,87) yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” algıladıkları söylenebilir. Ancak puan ortalamasının yeterli aralığının alt sınırına yakın olduğu dikkat çekmektedir. Ölçekten alınan toplam puanların cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma değeri ve t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bayan	320	88,32	11,02	549	3,57	0,00*
Erkek	231	83,42	10,21			

P<0,05*

Tablo 4’e göre bayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algıları erkek öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
Anadilde İletişim Becerisi	Bayan	320	17,20	2,40	0,243	0,817
	Erkek	231	17,12	2,52		
Yabancı Dillerde İletişim Becerisi	Bayan	320	10,71	3,52	3,71	0,000*
	Erkek	231	8,27	4,48		
Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği	Bayan	320	10,92	2,82	3,68	0,000*
	Erkek	231	12,03	2,21		
Dijital Yeterlik	Bayan	320	7,70	1,62	1,432	0,061
	Erkek	231	7,81	1,84		
Öğrenmeyi Öğrenme	Bayan	320	9,40	1,69	3,621	0,000*
	Erkek	231	7,74	1,52		
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler	Bayan	320	12,07	2,22	0,524	0,972
	Erkek	231	11,99	2,18		
Girişimcilik	Bayan	320	16,28	2,70	1,141	0,243
	Erkek	231	16,01	2,56		
Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği	Bayan	320	3,72	1,02	1,600	0,191
	Erkek	231	3,51	1,08		

Tablo 5'e göre Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği ile Dijital Yeterlik alt boyutları dışındaki tüm alt boyutlarda bayan öğrencilerin ortalama puanları daha yüksektir. Bu farklılık yabancı dillerde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme alt boyutlarında anlamlı düzeydedir. Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği alt boyutundaki anlamlı farklılık ise erkek öğrenciler lehinedir.

Ölçekten alınan puanların anabilim dallarına göre aritmetik ortalama, standart sapma ve F testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6'ya göre İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları diğer öğrencilerden yüksektir. Bunu Alman Dili Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Türkçe Eğitimi öğrencileri izlemektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik ilgi düzeyleri en düşük olan öğrenciler ise Müzik ve Resim Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileridir. Tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre anabilim dallarına göre belirlenen aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere alt boyutlardan alınan puanlar tek yönlü varyans çözümlemesi ile incelenmiş, farklılığın anlamlı olduğu durumlarda Scheffe testi ile farklılığın kaynağı belirlenmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeylerinin Öğrenim Görülen Anabilim Dalına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

Anabilim Dalı	N	\bar{X}	s	F	p
BÖTE	67	89,77	10,02	8,602	0,000*
Müzik Eğ.	58	80,20	10,70		
Resim Eğ.	55	80,32	9,63		
Fen Bilgisi Eğ.	50	83,20	9,21		
Okulöncesi Eğ.	60	82,96	8,62		
Sınıf Öğr.	73	82,60	10,12		
Türkçe Eğ.	70	88,33	9,36		
Alman Dili Eğ.	52	90,14	8,77		
İngiliz Dili Eğ.	66	96,21	8,33		
Toplam	551	85,87	10,61		

Öğretmen adaylarının anadilde iletişim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve F testi sonuçları Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Anadilde İletişim Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

Anabilim Dalı	N	\bar{X}	s	F	Anlamlı Farklılık
BÖTE	67	17,42	5,26	5,21	1-6; 1-7; 1-8; 1-9;
Müzik Eğ.	58	17,33	4,33		2-6; 2-7; 2-8; 2-9;
Resim Eğ.	55	17,40	4,44		3-6; 3-7; 3-8; 3-9;
Fen Bilgisi Eğ.	50	18,60	4,21		
Okulöncesi Eğ.	60	18,71	5,02		
Sınıf Öğr.	73	19,38	3,82		
Türkçe Eğ.	70	19,20	4,01		
Alman Dili Eğ.	52	19,23	3,55		
İngiliz Dili Eğ.	66	19,40	3,41		

Tablo 7'ye göre, anadilde iletişim yeterliği alt boyutunda en yüksek ortalama puanlar İngiliz Dili Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Alman Dili Eğitimi ve Türkçe Eğitimi anabilim dalları öğrencilerine aittir. En düşük puanlar ise Müzik Eğitimi, Resim Eğitimi ve BÖTE öğrencileri tarafından alınmıştır. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre de BÖTE, Müzik ve Resim Eğitimi öğrencilerinin puanları Sınıf öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Alman Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmen adaylarının yabancı dillerde iletişim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve F testi sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dillerde İletişim Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

Anabilim Dalı	N	\bar{X}	s	F	Anlamlı Farklılık
BÖTE	67	6,20	6,21	5,87	1-8;1-9
Müzik Eğ.	58	5,32	5,87		2-8;2-9
Resim Eğ.	55	5,70	7,04		3-8;3-9
Fen Bilgisi Eğ.	50	6,01	6,71		4-8;4-9
Okulöncesi Eğ.	60	5,37	4,03		5-8;5-9
Sınıf Öğr.	73	6,22	4,35		6-8;6-9
Türkçe Eğ.	70	6,18	6,06		7-8;7-9
Alman Dili Eğ.	52	19,61	4,48		
İngiliz Dili Eğ.	66	19,82	3,84		

Tablo 8'e göre yabancı dillerde iletişim alt boyutunda İngiliz Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalama puanları diğer öğrencilerden yüksektir. F testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki farklılık anlamlıdır ve farklılık Alman Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi ile diğer tüm anabilim dalları arasındadır.

Tablo 9, matematik, fen ve teknolojiye yeterlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve F testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Matematik, Fen ve Teknolojide Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

Anabilim Dalı	N	\bar{X}	s	F	Anlamlı Farklılık
BÖTE	67	14,28	3,26	5,36	1-2;1-3 1-8; 4-2
Müzik Eğ.	58	10,11	5,33		4-3;4-8
Resim Eğ.	55	10,22	4,42		
Fen Bilgisi Eğ.	50	14,31	3,81		
Okulöncesi Eğ.	60	12,88	5,07		
Sınıf Öğr.	73	12,03	4,38		
Türkçe Eğ.	70	11,46	5,72		
Alman Dili Eğ.	52	10,51	4,86		
İngiliz Dili Eğ.	66	11,24	4,92		

Tablo 9'da en yüksek puan ortalamasının Fen Bilgisi Eğitimi ve BÖTE öğrencileri tarafından elde edildiği görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonuçları ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Scheffe testine göre farklılık BÖTE ile Müzik, Resim, Alman Dili Eğitimi öğrencileri ve ayrıca Fen Bilgisi Eğitimi ile Müzik, Resim, Alman Dili Eğitimi öğrencileri arasındadır.

Tablo 10'da, öğretmen adaylarının dijital yeterlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve F testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

Anabilim Dalı	N	\bar{X}	s	F	Anlamlı Farklılık
BÖTE	67	8,87	3,21	4,72	1-2; 1-3 4-2; 4-3
Müzik Eğ.	58	5,20	4,36		4-6; 4-7
Resim Eğ.	55	5,11	4,40		
Fen Bilgisi Eğ.	50	9,03	5,18		
Okulöncesi Eğ.	60	7,64	4,27		
Sınıf Öğr.	73	6,38	3,88		
Türkçe Eğ.	70	6,40	4,02		
Alman Dili Eğ.	52	6,97	4,82		
İngiliz Dili Eğ.	66	7,21	5,35		

Tablo 10, varyans çözümlemesi sonuçlarına göre ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. En yüksek puan ortalaması Fen Bilgisi Eğitimi ve BÖTE öğrencilerine aittir. Scheffe testine göre farklılık BÖTE öğrencileri ile Müzik ve Resim Eğitimi öğrencileri, yanı sıra Fen Bilgisi Eğitimi öğrencileri ile Müzik, Resim, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasındadır. Öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve F testi sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

İLKE EVİN GENCEL

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal, Kültürlerarası ve Vatandaşlık, Girişimcilik Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Testi Sonuçları

		BÖTE	Müzik Eğ.	Resim Eğ.	Fen Bilgisi Eğ.	Okulöncesi Eğ.	Sınıf Öğr.	Türkçe Eğ.	Alman Dili Eğ.	İngiliz Dili Eğ.
Öğrenmeyi Öğrenme	\bar{X}	8,70	8,62	8,88	9,21	8,93	9,44	8,98	8,77	9,26
	s	2,33	4,77	3,01	2,80	2,49	4,57	3,82	4,97	3,04
	F	1,21								
Sosyal, Kültürlerarası ve Vatandaşlık	\bar{X}	11,01	11,88	12,40	11,90	12,52	12,55	12,41	11,09	12,80
	s	2,21	2,18	3,07	2,26	2,34	3,40	2,61	2,77	3,01
	F	1,09								
Girişimcilik	\bar{X}	17,46	16,92	16,80	17,50	16,99	17,70	17,33	17,40	18,01
	s	4,23	5,82	6,01	4,44	5,60	4,73	4,22	5,38	5,90
	F	1,28								
Kültürel Farkındalık ve İfade	\bar{X}	3,80	3,71	3,77	3,52	3,44	3,89	4,02	4,10	4,23
	s	2,88	1,97	3,30	2,34	1,90	3,45	3,20	2,92	2,81
	F	1,12								

Tablo 11 incelendiğinde, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılığın istatistiksel önem taşımadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumların kalkınma ve gelişmesindeki temel değer "bilgi"dir. Toplumların yeniden yapılanmasında eğitim sistemlerinin kalitesi ve öğrenmeyi öğrenme becerisi yüksek bireylerin yetişmesi önemlidir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasında topluma rol model olması beklenen öğretmenlerin söz konusu yeterliklere sahip olma düzeyleri bu süreçte etkili olacaktır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini "yeterli" aralığında algıladıkları belirlenmiştir. Demirel ve Akkoyunlu (2010) ile Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecindeki önemi düşünüldüğünde söz konusu bulgular umut vericidir. Ancak, eldeki araştırmada öğretmen adaylarının elde ettiği puan "yeterli" aralığının alt sınırına yakındır. Bu durum, öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan, anadilde iletişim iken en yetersiz hissettikleri alanlar ise yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olarak saptanmıştır. Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmişse de Gürşimşek ve Görel (2004), öğretmen adaylarının eğitim sistemini demokratik algılamadığını saptamıştır. Çankaya ve Seçkin (2004) öğretmen adaylarının düşük demokratik tutum düzeyinin sosyal becerileri olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda eldeki araştırmanın alanyazınla paralel olduğu ve öğretmen adaylarının katılımcı bireyler olarak yetiştirilmeleri yönünde çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekliliğine dikkat çektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, bayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumludur. Bu sonucun da alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir (Demirel ve Akkoyunlu , 2010; Diker Coşkun, 2009; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Jenkins (2004), bayanların sorumlulukları nedeniyle iş bırakma, iş değiştirme ya da işe ara verme vb. durumlarla sık karşılaştıklarını, değişime uyum sağlamak için çaba gösterdiklerini, böylelikle onların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Öte yandan teknoloji yeterliğinde erkek öğretmen adaylarının anlamlı düzeyde yüksek puan elde etmiş olması, cinsiyete göre rollerin ve beklentilerin değiştiğini, bu beklentilerin bireysel gelişimde yönlendirici olduğunu düşündürmektedir. Bu durumun nedenini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilecek nicel ve nitel araştırmaların, konuyla ilgili çalışmalara yön verici olacağı düşünülmektedir.

İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Türkçe ve BÖTE öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan Selvi (2011) İngilizce öğretmenlerinin en çok önemseydiği yeterlik alanının yaşam boyu öğrenme olduğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli olarak algılayan grupların dil eğitimi alanında eğitim gördükleri dikkat çekicidir. Toplumsal bir varlık olan dil, toplumsal değişimlere bağlı olarak değişim ve gelişimini sürdürür. Bu bakımdan araştırma bulgusunun yaşam boyu öğrenme kavramı açısından manidar olduğu düşünülmektedir. Teknolojide de benzer durum söz konusudur. Günümüzde teknolojik gelişmeler ve küreselleşme bu alandaki bilgilerin sürekli olarak güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Çalışmanın diğer önemli bulgusu, Resim ve Müzik öğretmenliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının diğer öğrencilerden düşük olmasıdır. Bu bulgu, Bozaslan (2011)'ın bulgusuyla paraleldir. Söz konusu alanların daha çok bireysel çalışma ve özgünlük gibi özelliklerle ilişkilendirilebilirliğini düşündürmektedir. Özellikle bu bölümlerde sözlü ve yazılı iletişime ilişkin etkinliklerin yoğunlaştırılması ve disiplinlerarası yaklaşım uygulamalarıyla çok yönlü gelişimin desteklenmesi önerilebilir.

Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği'nden elde ettiği ortalama puanın yeterli aralığının alt sınırına yakın olduğu dikkate alınmalı ve söz konusu becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalara daha fazla yer verilmelidir. Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin ve deneyimsel öğrenmenin etkin biçimde kullanılması, onların öğrenmeyi öğrenmesinde etkili olacaktır. Bu bağlamda öncelikle öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenen bireyler olması ve öğretmen adaylarını yönlendirmesi beklenmektedir. Bu sürecin sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretim elemanlarına dönük yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından ihtiyaç analizi çalışması yapılarak hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sağlanabilir. Yaşam boyu öğrenene öğretmenlerin güçlü toplum oluşturmadaki önemi konusunda paneller ve toplantılar yapılmalıdır. Araştırmada yabancı diller eğitimi dışındaki tüm öğrenciler, yabancı dillerde iletişim ve kültürlerarası bilinç alt boyutlarında oldukça düşük puanlar elde etmiştir. Eğitim fakültelerindeki her bölümde yabancı dil hazırlık eğitimi verilmesi, onların yabancı dillerde iletişim, yabancı dildeki bilgi kaynaklarından yararlanma, farklı kültürleri tanıma gibi konulardaki bilinç ve yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmen eğitim programlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik derslere yoğun olarak yer verilmelidir. Seçmeli ders havuzlarında doğrudan yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler olarak belirlenen alanlara ilişkin derslere yer verilmesiyle bu konuda bir başlangıç yapılabilir. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme bilinç ve yeterliklerini araştırmaya yönelik çalışmalar da yapılmalıdır. Böylelikle hem öğretmen eğitiminde hem diğer eğitim kademelerinde eğitim programlarının yaşam boyu öğrenme eğilimini artıracak nitelikte düzenlenmesi yönünde çalışmalar gerçekleştirilebilecektir.

Kaynakça

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (156), 112-126.
- Aspin D.N. & Chapman J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1): 2-19.
- Atik Kara, D. ve Kürüm, D. (5-7 Eylül, 2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükladıkları Anlam (Anadolu Üniversitesi örneği)*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bagnall R.G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3): 257-269.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşamboyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısından Türkiye'nin AB'deki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5 (2), 113-126.
- Bozaslan, H. (27-29 Nisan, 2011). Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Toplumuna Öğretmen Yeterliklerine Göre Değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey www.iconte.org Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011 ISBN: 978-605-5782-62-7.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not-the discourse of the European Union. *British Educational Research*, 32 (5): 649-665.
- Brooks, R. (2006). Young graduates and lifelong learning: the impact of institutional stratification, *Sociology*, 40 (6), 1019-1037.
- Candy, P. C. (1994). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E. & Williams, I. (2003) *Lifelong learning and teacher education*. Canberra: Australian Government Department of Education, Science and Training. Available at: www.dest.gov.au/highered/eippubs.htm
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning", *OECD Education Working Papers*, No. 2, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>
- Çankaya, D. ve Seçkin, O. (20-21 Mayıs, 2004). Demokratik Değerlerin Benimsenmesi Açısından Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Bildiriler. Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını, 461 - 466.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (1997). Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 105-125.
- Dinevski, D& Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235
- Duman, Ahmet. (2000) *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Demirel, M. (1-3 Mayıs, 2009). İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale, Tam Metin Bildirileri Kitabı, 1-25.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B.(26-28 Nisan, 2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları. *10 th. International Educational Technology Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, Volume 2, 1126-1133.
- Diker Coşkun, Y. (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. Vol.5, 2343-2350.

- Edwards, R., Clarke, J., Harrison, R.&Reeve, F. (2001). Flexibility at work: A study of further education. *Journal of Vocational Education and Training*. 53 (3), 373-390.
- Faure, E. (1982). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Unesco, Paris.
- Fitzgerald, R., R. Taylor &I. La Valle,I. (2003) National Adult Learning Survey 2002 (*Research Report 415*). London: Department for Education and Skills.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2): 309 -325.
- Gürşimşek,I. ve Göregenli, M. (20-21 Mayıs, 2004). Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını*, 77 - 85.
- Horace ,B. R., (1998). Programmatic adult education in the context of lifelong learning : Lifelong learning dimensions. *Adult Education Quarterly*, 38: 172-181.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. CEEDP, 39. Centre for the Economics of Education, London: School of Economics and Political Science.
- Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Unesco, Paris.
- La Valle, I. &M. Blake (2001). National Adult Learning Survey 2001 (*Research Report 321*). London: Department for Education and Skills.
- Lightfoot, K. &Brady, M.E. (2005). Transformations through teaching and learning, the story of maine's osher lifelong learning institute. *Journal of Transformative Education.*, 3 (3), 221-225.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yay.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H. & Yılmaz, E. (1-3 Mayıs,2009). *Türkiye'de Yetişkin ve Yaşam Boyu Eğitimine Yönelik Lisans Programı Önerisi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale.
- Kurubacak, G. &Canbek, N. G. (6-9 Mayıs, 2008). *Yetişkin Eğitiminde Üniversite Toplum İşbirliği: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Çerçeve*. 8th International Educational Technology Conference "Staff Development Matters sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Longwroth, N.&Davies, W.K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page.
- Makepeace, G., P. Dolton, L. Woods, H. Joshi & F. Galinda-Rueda (2003) 'From School to the Labour Market', in E. Ferri, J. Bynner and M. Wadsworth (eds) *Changing Britain, changing lives: Three generations at the turn of the century*. London: Institute of Education, University of London.
- Martin, I. (1999). Lifelong learning: Stretching the discourse. In P. Oliver (Ed) *Lifelong and continuing education: What is a learning society?* Aldershot: Ashgate.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/137/956.pdf>.
- Murphy, M. (2000). Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*, 32(2), 166-180.
- Nijhof, W.J. (2005). Lifelong learning as a european skill information policy. *Human Resource Development Review*, 4 (4), 401-417.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the education committee at ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris, France:Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Preece, J. (2011). Research in adult education and lifelong learning, *Lifelong Education*, 30 (1), 99-117
- Rausch, A.S. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum,

- accountability, and visibility. *International Journal of Lifelong Education*. 22 (5): 518-532.
- Rogers, A (2006). Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformations. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2): 125-137.
- Roulstone, K. (2010). There is no end to learning':lifelong education and joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.
- Saracaloğlu, A.S., Evin, İ. ve S.R.Varol (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2),356-364.
- Soran, H, Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 61-69.
- SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills). (1991) What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000. Washington DC: U.S. Department of Labor. [Çevrimiçi]: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> (Retrieved from: 16.03.2011).
- Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The heideggerian perspective. *Adult Education Quaterly*, 61 (1), 57-72.
- Şahin, M., Akbaşlı, S.&Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Fenwick,T. A. (May 22-23, 2001). Fostering Teachers' Lifelong Learning through Professional Growth Plans: A Cautious Recommendation for Policy. *2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions*,1-21, 2001 Laval University, Quebec City.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayın Evi.
- Toprak, M.&Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 69-91.
- TÜSİAD (1999). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (Rapor No: TY 1184/1999). <<http://www.tusiad.org/turkishrapor/mesleki/mesleki02-1.pdf>> (16.03.2011). <http://www.bologna-bergen2005.no/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1996). *Learning: The treasure within*. Paris.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53.
- Wetzel, D.R. (2010). 10 secrets to lifelong learning for everyone: The benefits of continuing education for work and self improvement. Erişim: Kasım,2012, <http://suite101.com/article/10-secrets-to-lifelong-learning-for-everyone-a188260>.
- World Bank (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. The World Bank, Washington D.C.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(7), 21-30.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1) 78-97.