

Pınarcık, Ö. Özözen Danacı, M., Deniz, M. E., Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.

Geliş Tarihi: 16/08/2016

Kabul Tarihi: 17/11/2016

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI

Özge Pınarcık *

Miray Özözen Danacı **

Mehmet Engin Deniz ***

Nuray Eran ****

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte günümüzde, eğitim kurumları aracılığıyla kazanılan bilgi ve beceriler, ortalama bir insana yaşamı boyunca yetmemekte, çağın gerektirdiği yeterlikte bireyler yetiştirilmesi için eğitimin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin önemi bu noktada ortaya çıkmakla beraber erken süreçte faaliyetlerine başlanması gerektiği bilinmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır (N:122). Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği" kullanılarak elde edilen veriler SPSS 22 paket programında istatistiksel olarak incelenmiş ve T-testi ve ANOVA sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları medeni durum, yaş ve yerleşim yeri değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en yeterli hissettiği alanın kültürel farkındalık ve ifade yeterliği ile anadilde iletişim olduğu, en yetersiz hissettikleri alanların girişimcilik ile yabancı dilde iletişime ilişkin yeterlikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüş, bu farklılıklara yönelik bir takım incelemeler ve öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, okul öncesi, öğretmen.

PERCEPTIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS TO LIFELONG LEARNING QUALIFICATIONS

ABSTRACT

Along with the developments in information and communication technologies, knowledge and skills gained through education institutions are not enough for an average human life, and it is necessary to restructure the education in order to educate the adequately needed individuals in the age. It is known that lifelong learning should be promoted at an early stage along with the emergence of this point. From this necessity, it is aimed to examine the perceptions of pre-school teachers towards their lifelong learning competencies. The sample of the study is preschool teachers working in Ankara (N: 122). The data obtained using "Key Proficiency Scale for Lifelong Learning" developed by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010) were statistically analyzed in the SPSS 22 package program and according to the results of T-test and ANOVA, perceptions of preschool teachers about life- Statistically significant differences were observed in the age, location, and settlement variables. In the study, it was determined that the area in which the pre-school teachers felt most adequate was communication with the mother with cultural awareness and expression adequacy, and the areas where they felt the most inadequate were the competencies related to entrepreneurship and foreign language communication. There were also significant differences in terms of age and marital status variables of pre-school teachers. A number of studies and suggestions for these differences were made.

Keywords: Lifelong learning, preschool, teacher.

* Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
ozgepinarcik@duzce.edu.tr

** Düzce Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Programı,
mirayozzen@hotmail.com

*** Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Anabilim Dalı, edeniz@yildiz.edu.tr

**** M.E.B. Okul Müdürü, Okul Öncesi.

1.GİRİŞ

Günümüz bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler nedeniyle birçok alandaki bilgi, kısa sürede güncelliğini yitirmekte enformasyon süreçlerinde hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bilgi toplumu, “kendini geliştirme” ve “yaşam boyu öğrenme” potansiyeli ve becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Polat & Odabaş, 2008). Bu nedenle güçlü birey ve güçlü toplum olmanın en önemli ilkeleri, bilgiyi araştırma, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi yapılandırma, üretme ve yayabilme yeterliklerine sahip olmaktır. Bu cümleden hareketle, özellikle bilim dünyasında kendini sürekli geliştiren ve yaşam boyu öğrenen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Kaya, 2014; Bagnall, 2006; SCANS, 1991; Finerty, 1997).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin gönüllü ve özgüdüli biçimde yaşam boyunca gelişmesi süreci olarak ele alınmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Yaşam boyu eğitim, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır (Güleç, Çelik, Demirhan, 2012). 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 (Kılıç, 2014; Uysal, 2009).

Son yüzyılın ortalarından itibaren günümüzde bilgiye ulaşma, edinme ve bilginin içeriği konusunda yaşanan değişim ve gelişim hızı, öğretilen bilgilerin kişiler için ileriki dönemlerde geçerliğini ve yararlılığını yitirmesine neden olmuştur. Böylece bilinenlerin yeni nesillere aktarılması olarak görülen eğitimin yetersizliği konusunda görüşler dile getirilmeye başlanmıştır (Akbaş & Özdemir, 2002). Başlangıçta yetişkin eğitimi kavramı içinde gelişen yaşam boyu öğrenmenin, ilerleyen yıllarda yetişkin eğitiminin kalitesini artırmada önemli role sahip olduğu görülmektedir (Evin, Gencil, 2013). Bu nedenle yetişkin eğitimi içerisinde genel anlamıyla toplumun ihtiyacı olan yeterlik düzeyine sahip salt ‘yetişkinler toplumu’ oluşturmak, bu yetişkinlerin toplumsal sorunlara yönelik çözümler üreten ve kendilerini gerçekleştiren bireyler olmasını sağlamak gibi amaçlar hedeflenmektedir (Duman, 2000; Crowther, 2004; Yazar, 2012). Ancak yaşam boyu öğrenme her yaşta bireyi kapsayan ve özellikle erken yaşlarda edinilmesi gereken becerileri kapsamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı terimsel olarak ilk kez Paul Lengrand tarafından UNESCO konferansında kullanılmış, formal ve informal eğitime ayrılan kaynak miktarının eşit olmasının önemine değinilmiş ve daha çok yetişkin eğitime odaklanan ilk yaşam boyu öğrenme enstitüleri kurulmuş ve günümüzde AB ve Avrupa Birliği (AB) tarafından sürekli mesleki eğitim sisteminin sistematik bir yapıya dönüştürülmüştür. Daha sonra Lizbon ve Stockholm’de 2000 yılında düzenlenen konsey toplantılarıyla yaşam boyu öğrenme konusu vurgulanmış, OECD (1996) tarafından da yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirmek için amaçlı olarak beşikten mezara kadar gerçekleştirdiği tüm öğrenme etkinliklerini kapsadığı belirtilmiştir (Akkuş, 2008; Lengrand, 1970; Lightfoot ve Brady, 2005; Akbaş ve Özdemir, 2002; Faure, 1982; Nijhof, 2005).

Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda bireylerin yaşamları süresince kazandıkları bilgi, beceri, algı ve görüşleri geliştiren ve güçlendiren, sahip olunan bu yeterliklerin yaşam sürecinde uygulamalı olarak yaptırımını sağlayan çok yönlü ve devamlı, destekleyici öğrenme faaliyetleridir (Berberoğlu, 2010; Candy, 1994; Thompson, 2001; Rausch, 2003). Bu açıdan, yaşam boyu öğrenme çalışmaları, bir takım yeterliklere sahip olabilmek, beceri edinimi ve okul dışında da eğitim gibi kavramları kapsamakta, öğrenmeyi her yerde ve tüm yaşam boyu devam edecek bir sürece dönüştürmektedir. Bu süreçte bu becerilere sahip olan ve bu becerileri yapılandırarak geniş kitlelere yayabilecek statü merkezi olarak eğitim-öğretim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine odaklanmaktadır (Field, 2010; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Dünya Bankası, yaşam boyu öğrenme ile geleneksel eğitimin farklarını ve yaşam boyu öğrenmenin eğitimin alt kademelerinin ayrılmaz parçası olması gerekliliğini aşağıdaki şekilde özetlenmektedir (The World Bank, 2003):

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Eğitimci bilgi kaynağıdır.	Eğitimciler 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 sınırlanır.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır.
Tüm öğrenenler aynı şeyi yapar.	Eğitimciler, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Eğitimciler başlangıçta eğitim alırlar ve buna hizmet içi eğitim eklenir.	Eğitimciler 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

Eğitim ve Öğretim (2010) Çalışma Programı'nda anahtar yeterliklerin çerçevesi ortaya konmuştur. Söz konusu bu 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 (Figel, 2007 Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Candy, 1994; Brine, 2006; Rogers, 2006; Demirel, 2009).

Yaşam Boyu Öğrenme Sözleşmesi altı anahtar mesaj içermektedir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007):

1. Herkes için yeni beceriler: Ekonomik ve sosyal değişime, herkesin asgari şart olarak sahip olması gereken, iş yaşamına, aile yaşamına ve Avrupa toplum yaşamına ve ekonomisine katılması için gerekli olan temel becerileri geliştirmektir.
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Avrupa'nın en önemli değeri olarak görülen insana öncelik verilebilmesi için öğrenmeye yapılan para ve zaman yatırımı seviyesinin artırılması gerekir.
3. Öğretme ve öğrenmede yenilik: Yaşam boyu sürecek olan öğrenme sürekliliği için etkin öğretim ve öğrenme yöntemlerinin planlanması.
4. Öğrenmeye değer verilmesi: Öğrenmenin, katılımın ve sonuçların, özellikle yaygın eğitim anlaşılma ve takdir edilme yollarının önemli biçimde iyileştirilmesi.
5. Rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi: Herkesin Avrupa genelinde ve hayatları boyunca olan öğrenme fırsatlarına ilişkin iyi kalitede bilgilere ve tavsiyelere kolayca erişebilmesinin sağlanması.
6. Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi: Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının öğrencilere kendi toplumlarında ve uygun olan durumlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı tesislerce desteklenen biçimde mümkün olduğunca yakından sağlanması.

Yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik çalışmalar, Türkiye'de ancak son yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır. Bu sebeple çalışma alanına yönelik bilimsel araştırma oldukça yetersiz sayıdadır. Oysaki toplumların yaşam boyu öğrenen bireylere sahip olmak için eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Var olan bilgilerin üç-beş sene gibi kısa bir sürede güncelliğini ve geçerliğini yitirdiği bilgi toplumunda, belli bir sürede kazanılan bilgi ve becerilerle yaşam boyu başarılı olabilmek olanaksızdır (Polat & Odabaş, 2008). Değişimin hız kesmeden devam ettiği eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin yetersiz kalması yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini öne çıkarmaktadır (Kazu, Erten, 2016). Geleceğin neslini yetiştirecek günümüz öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterliliklerinin artırılması amacıyla ilgili yeterliliklerin hangi değişkenler tarafından etkilendiğinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır (Özgür, 2016).

Böyle bir ortamda nitelikli insan gücü ile kastedilen, bilgi ve becerilerini sürekli yenileyerek kendini geliştiren kişidir. Buradan hareketle, eğitim öğretim süreçlerinin en önemli yapı taşı olan ve eğitimin temelini oluşturan okul öncesi eğitimin, bireylerin tüm yaşamlarını etkileyeceği sebebiyle okul öncesi eğitimcilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu sayede okul öncesi eğitimcilerinin sahip oldukları yaşam boyu öğrenme becerilerinin artırılması, yaşam boyu öğrenme becerilerini ilk elden ve temelden elde edilebilmesi, örgütlenme ve yapılandırılmasına yönelik ileri çalışmalar yapılabilecektir.

1.1. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde, örneklem grubunu genellikle yetişkinlerin veya formal eğitimden erken yaşta ayrılmış kişilerin oluşturduğu görülmektedir (Akt Evin Gencel, 2013; Fitzgerald ve diğerleri, 2003; Makepeace ve diğerleri, 2003). Bu bilgilere göre bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren her dönemde yönlendirilmeleri gereklidir. Bu süreçte ise yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin yaşamın sihirli yılları olan okul öncesi eğitime entegre edilmesi ve dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin rolü oldukça önemlidir. Çünkü yaşam boyu öğrenmenin temel dayanağı olan geniş kitlelerde insan kaynağını geliştirme hedefi için, beyin gelişiminin oldukça hızlı olduğu ve bilgiye ulaşmanın temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu bağlamda çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları nasıldır?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları, onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları, onların medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları, onların öğrenim gördükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik var olan algılarını incelediğinden tarama modeli olarak yürütülmüştür. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen Ankara ili merkezi ile ilçe ve köylerden Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. 122 adet katılımcının 113'ü bayan, 9'u ise erkektir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para, iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcılara ait demografik özelliklerin yer aldığı ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından 2005 AB komisyon raporlarının incelenmesi sırasında geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgi toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formunda katılımcılara ait yaş, öğrenim gördükleri yerleşim yeri, medeni duruma yönelik demografik özellikleri yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarını etkileyeceği düşünülen değişkenlerin yer aldığı bu formda toplam 4 adet soru yer almaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği

Avrupa Komisyonu (2007) tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri dikkate alınarak Akbaşlı ve Yanpar, Yelken (2010), tarafından geliştirilen, ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojiye temel beceriler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterliği, kültürel bilinç ile ifade yeterliğine ilişkin maddelerin yer aldığı ölçek; 5 kategorili Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. 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 çalışmada .77 olarak saptanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının belirlenmesinde ölçekten alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik T-testi tek yönlü varyans çözümlemesi, Way Anova ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Çalışmada hatalı ve eksik cevap verdiği düşünülen 3 katılımcının formu çalışmaya dâhil edilmemiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının çeşitli demografik özellikler açısından ayrıntılı bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri

N	\bar{X}	s
122	167.83	11.57

Tablo 1’de okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten elde ettiği puan ortalamasına bakıldığında ($X = 167.83$) yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” algıladıkları söylenebilir. Ölçekten alınan toplam puanların medeni durum değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma değeri ve t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bekâr	65	145.38	13.67	285	3.32	.010*
Evli	57	112.21	16.80			

$p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği görülmektedir ($t_{(285)} = 3.32$, $p < .05$).

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Durum Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	s	t	p
Anadilde İletişim	Evli	65	11.22	2.51	0.345	.651
Becerisi	Bekar	57	12.43	2.86		
Yabancı Dillerde İletişim	Evli	65	9.23	3.91	3.171	.595
Becerisi	Bekar	57	9.65	4.46		
Öğrenmeyi Öğrenme	Evli	65	9.56	2.12	2.309	.401
	Bekar	57	11.01	2.07		
Girişimcilik	Evli	65	8.83	2.08	1.323	.000*
	Bekar	57	11.92	2.62		
Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği	Evli	65	8.88	1.83	3.506	.351
	Bekar	57	9.21	1.32		
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler	Evli	65	8.01	2.44	0.487	.000*
	Bekar	57	12.43	2.38		
Dijital Yeterlik	Evli	65	11.17	2.52	1.326	.261
	Bekâr	57	12.06	2.94		
Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği	Evli	65	13.04	1.03	1.427	.751
	Bekâr	57	13.10	1.12		

$p < 0.05$

Tablo 3’e göre *kültürel farkındalık ifade yeterliği* alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda bekâr öğretmenlerin ortalama puanları evli öğretmenlere oranla daha yüksektir. Medeni duruma yönelik farklılıklar istatistiksel olarak incelendiğinde, *sosyal ve vatandaşlıkla*

İlgili yeterlikler ile girişimcilik alt boyutlarında bekâr öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkeni Açısından Betimsel Analizleri*

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	s
Anadilde İletişim Becerisi	21-25	22	12.78	2.38
	26-35	40	12.56	2.67
	36-45	37	12.78	
	46 ve üzeri	23	11.89	
Yabancı Dillerde İletişim Becerisi	21-25	22	16.86	4.12
	26-35	40	7.15	5.33
	36-45	37	9.65	
	46 ve üzeri	23	5.97	
Öğrenmeyi Öğrenme	21-25	22	10.78	2.54
	26-35	40	11.36	2.13
	36-45	37	11.64	
	46 ve üzeri	23	10.81	
Girişimcilik	21-25	22	8.80	2.01
	26-35	40	8.97	2.03
	36-45	37	8.64	
	46 ve üzeri	23	7.87	
Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği	21-25	22	15.75	1.83
	26-35	40	8.89	1.32
	36-45	37	8.65	
	46 ve üzeri	23	6.67	
Sosyal Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler	21-25	22	11.08	2.22
	26-35	40	10.85	2.18
	36-45	37	11.02	
	46 ve üzeri	23	10.76	
Dijital Yeterlik	21-25	22	17.16	2.70
	26-35	40	16.98	2.56
	36-45	37	11.76	
	46 ve üzeri	23	9.03	
Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği	21-25	22	8.54	1.02
	26-35	40	8.17	1.08
	36-45	37	8.56	
	46 ve üzeri	23	7.99	

Tablo 4'te Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanlara göre yaş değişkeninin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları, ölçeğin *matematik, fen ve teknoloji yeterliği ile yabancı dillerde iletişim becerisi* alt ölçeklerinden alınan ortalama puanların, yaş değişkenine göre değişiklik gösterdiği yönündedir. Bu bağlamda en yüksek matematik, fen ve teknoloji yeterliği puan ortalamalarının 21-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu ($X=15.75$), bunu 26-35 yaş grubu ve 36-45 yaş gruplarının izlediği, en düşük ortalamaların ise 46 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu

($X=6.67$) görülmektedir. Tablo 4'te en yüksek yabancı dillerde iletişim becerisi puan ortalamalarının 21-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu ($X=16.86$), bunu sırasıyla 36-45 ve 26-35 yaş aralıklarının izlediği, en düşük ortalamaların ise 46 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu ($X=5.97$) görülmektedir. Yine Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği'nin dijital yeterlik alt ölçeğinden alınan puanların, yaş değişkenine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. En yüksek dijital yeterlik alt boyut puan ortalamalarının 21-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu ($X=17.16$), bunu sırasıyla 26-35 ve 36-45 yaş aralıklarının izlediği, en düşük ortalamaların ise 46 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu ($X=9.73$) tespit edilmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da dijital yeterliğe ilişkin bilgisayar ve bilişim konulu faaliyetlerde yaş değişkeni ile yeterlikler arasında anlamlı düzeyde ters orantının bulunduğu görülmüştür.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Anadilde İletişim Becerisi	Gruplararası Gruplariçi Toplam	651 2219.65 2220.30	3 5067 5070	156 420	.071	.672	
Yabancı Dillerde İletişim Becerisi	Gruplararası Gruplariçi Toplam	26.60 3419.76 3446.36	3 5067 5070	4.97 .578	6.89	.002*	a-d, a-c
Öğrenmeyi Öğrenme	Gruplararası Gruplariçi Toplam	.40 2098.71 2099.11	3 5067 5070	.109 .411	4.53	.870	
Girişimcilik	Gruplararası Gruplariçi Toplam	.504 2309.86 2310.36	3 5067 5070	.201 .203	.315	.576	
Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği	Gruplararası Gruplariçi Toplam	27.56 2357.71 2385.27	3 5067 5070	6.951 .431	8.41	.000*	a-d
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlikler	Gruplararası Gruplariçi Toplam	.867 2376.871 2377.738	3 5067 5070	.196 .349	.476	.876	
Dijital Yeterlik	Gruplararası Gruplariçi Toplam	7.65 2254.68 2262.33	3 5067 5070	7.116 .345	9.30	.000*	a-d, b-d
Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği	Gruplararası Gruplariçi Toplam	.54 2167.31 2167.86	3 5067 5070	.178 .577	.879	.809	

$p < .05$

Tablo 5'te yer alan verilerde katılımcılara yönelik yaş aralıkları a,b,c,d simgeleri ile kısaltılmış olup; a:21-25 yaş aralığını, b:26-35, c:36-45 yaş aralığını ve d:45 yaş üzerini ifade etmektedir. Tabloya göre, okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanlar yaş değişkenine göre incelendiğinde, *matematik, fen ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik* ve *yabancı dillerde iletişim becerisi* alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; Matematik, Fen ve Teknoloji Yeterliği boyutuna ilişkin 21-25 yaş aralığı ile 45 yaş üzeri gruplar arasında; Dijital Yeterlik alt boyutuna ilişkin 21-25 yaş aralığı ile 45 yaş üzeri aralığında ve buna ek olarak 26-35 yaş aralığı ile 45 yaş üstü arasında; Yabancı Dillerde İletişim Becerisi alt boyutuna ilişkin ise 25 yaş aralığı ile 45 yaş üzeri gruplar arasında ve ile 21-15 yaş aralığı ile 36-45 yaş aralıkları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeğinin öğrenim gördükleri yerleşim yerine göre t-testi sonuçları tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeğinin Öğrenim Gördükleri Yerleşim Yerine Göre t-Testi Sonuçları

Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	S	t	p
Köy	15	75.77	8.02		
Kasaba	16	78.20	9.60		
İlçe	18	80.32	10.63	6.703	.000*
Şehir	33	83.27	9.05		
Büyükşehir	40	96.21	12.33		

Tablo 6'ya göre büyükşehir de yaşamlarını sürdüren okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları diğer değişken gruplarında yer alan öğretmenlerden yüksektir. Bunu sırasıyla, şehirde yaşayan öğretmenler, ilçede yaşayan öğretmenler, kasabada yaşayan öğretmenler ve köyde yaşayan öğretmenler izlemektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algı düzeyleri en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise köy ve kasabada yaşayan öğretmenler olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilgi çağında toplumların gelişmesinde ve yapılanmasında eğitimin niteliğinin yanı sıra öğrenen insan gücüne sahip olmak gerekmektedir. Özellikle son yüzyılda ülkeler, sosyal ve kültürel anlamda köklü değişimler yaşamaktadır. Bu değişimlere ayak uydurabilmenin en temel şartı bireylerin hayatları boyunca güncellenmiş bilgi edinmelerini ve yaşam boyu öğrenmelerini etkin kılmaktır. Yaşam boyu öğrenme bilinci ise ne kadar erken yaşlarda oluşturulursa o derece amaca yönelik olacaktır. Bu bağlamda bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması sürecinde özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olma düzeyleri etkili olacaktır.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli seviyede algıladıklarını belirlemiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda da okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmede yeni bilgilerin öğrenilmesi, işlenmesi gerektiğini öne süren ifadeleri onaylamaları bu görüşü desteklemektedir. Mesleklerinin kendileri ile

diğer kişilerin yaşamlarına yön veren okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk dönemine ilişkin eğitim vermelerinin yanı sıra bir şeyler öğrenmeye devam ettikleri ve kendilerini geliştirmeye devam ettikleri söylenebilir. Demirel & Akkoyunlu (2010), Şahin, Akbaşı ve Yanpar, (2010) ve Evin, Gencel (2013), Yelken (2010) de yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Katılımcılardan elde edilen puanlar alt boyutlar açısından detaylı olarak incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en yeterli hissettiği alanın kültürel farkındalık, ifade yeterliği ile anadilde iletişim alt boyutları olduğu, en yetersiz hissettikleri alanların ise girişimcilik ile yabancı dilde iletişime ilişkin yeterlikler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile medeni durum, yaş, ve yerleşim yeri demografik özelliklerine yönelik anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine yönelik farklılıkları istatistiksel olarak incelendiğinde, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler ile girişimcilik alt boyutlarında bekâr öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalarda da bekâr bireylerin sosyal faaliyetlere, öğrenme becerilerine yönelik yeterliklerinin evlilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yener, 2012). Bu konuya benzer olarak alanyazın çalışmalarında girişimcilik becerisiyle ilişkili olarak evli bireylerin iş yaşamında kısıtlandıklarını düşündükleri için girişimcilik konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları, ev ile iş arasında yaşadıkları rol çatışması nedeniyle işe başvurma, her hangi bir faaliyete geçme konusunda cesaretli davranmadıkları, tükenmişlik düzeylerinin bekârlara oranla daha yüksek olduğunu ve geri planda kalmayı tercih ettiklerini bildiren çalışmalar mevcuttur (Kırel, Kocabaş, Özdemir, 2010; Başol & Altay, 2009; Akten, 2007).

Çalışmadan elde edilen verilere göre medeni durum değişkenine yönelik kültürel farkındalık ifade yeterliği alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda bekâr öğretmenler lehine yüksek puan sonuçları yer almasına karşın medeni durum açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler ile girişimcilik alt boyutlarına ilişkin ise bekâr öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bekâr okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının evli okul öncesi öğretmenlerinden daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Korkmaz & Korkut, 2012; İlkay, 1999). İlköğretim ve sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan pek çok çalışmada da bilgi aktarımı, üst bilişsel farkındalık ve öğretimsel süreçleri işleme türünde yapılan çalışmalarda da medeni durum değişkenine göre anlamlı sonuçlar bulunmadığı gözlemlenmiştir (Dilci, Kaya, 2012). Ancak genel anlamda alan yazın incelendiğinde, bekâr çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin yüksek değer gösterdiğine ilişkin bulgular yer almaktadır (Delken, 2004). Ayrıca bu sonuçların, evli öğretmenlerin çalışma ve aile sorumluluklarını bir arada yürütmeleri sebebiyle ani gelişen problemleri çözebilmede bekâr öğretmenlere oranla zaman ayırabilme konusundaki yetersizlikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların alt boyutlarına ilişkin yönelik yapılan incelemelerde yabancı dillerde iletişim, matematik, fen ve teknoloji yeterliği ve dijital yeterlik becerilerinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Yaşı daha genç olan okul öncesi öğretmenleri lehine çıkan sonuçlar alanyazın ile birlikte değerlendirildiğinde, yapılan benzer çalışmalarda da

dijital yeterliğe ilişkin bilgisayar ve bilişim konulu faaliyetlerde yaş değişkeni ile yeterlikler arasında anlamlı düzeyde ters orantının bulunduğu görülmüştür. Araştırmalar özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin fakültelerinde almış oldukları bilgisayar eğitimlerinin onlara yardımcı olduğunu göstermektedir (Çetin & Güngör, 2012).

Yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik yabancı dillerde iletişim becerisi, dijital yeterlik ve matematik, fen ve teknoloji yeterliği alt boyutlarına ilişkin 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanlarının diğer yaş gruplarına oranla anlamlı derece düşük olması, yetişkin yaşının ilerlemesiyle bu becerilerde belirgin bir düşüş olduğunu düşündürmektedir. Teknoloji kullanımı ve dijital yeterlik alanına ilişkin araştırmalar, özellikle günümüzde gençlerin teknolojik konulara daha ilgili olmaları daha yüksek öz-yeterliğe sahip olma sonucunu ortaya koymaktadır (Sorgo, Verckovnik & Kocijancic, 2010; Silverman, 2010; Uslu, Rodoplu, Şahin, Çam, 2012; Güllüoğlu, Kuzu, Dursun, Kurt, Gültekin, 2013).

Çalışmadan elde edilen yerleşim birimine ait veriler ile yaşam boyu öğrenme yeterlikler arasında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda özellikle köyde ikamet eden okul öncesi öğretmenleri ile büyükşehirde ikamet eden okul öncesi öğretmenleri arasındaki belirgin anlamlı farkın ve buna benzer çalışmalardaki paralel sonuçların köyde yaşayan öğretmenlerin kültür toplumu olmanın sonucu olarak teknolojik aletleri kullanabilmek için daha az fırsatlarının olması ile açıklanabilmektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009). Öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarında yer alan yeterliklerin büyük bir kısmına ait becerilerin öğretmenlerin çalıştıkları yere göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ortaya koymaktadır (Çetin & Güngör, 2012). Özellikle bilgisayar öz-yeterlikleri, teknoloji kullanımına ilişkin veriler yerleşim yeri ile doğrudan ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra büyükşehir olanakları, büyükşehirde yer alan ihtiyaç mekanizması ve zorunlu haller çalışmadan elde edilen verilerin etiyolojisini güçlendirmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda; Türk eğitim sisteminin temel işlevlerinden biri olan 'bireyleri ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak araştırma ve yayın' maddesi doğrultusunda katkılar sağlayacak yaşamsal beceri öğrenimi ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin eğitim sistemine entegre edilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bunun yanı sıra bu yeterliklerin daha iyi anlaşılması ve erken çocukluk döneminde eğitimciler ve çocuklar tarafından benimsenmesi amacıyla eğitim programlarına yaşam boyu öğrenme aktiviteleri ve buna yönelik çeşitli yaklaşımlar entegre edilmelidir.

Yaşam boyu öğrenme konusuna ilişkin eğitsel programlar ve projeler planlanarak beceri ediniminde yaşamın etkili ve önemli yılları olan erken çocukluk döneminde yürütülmeye başlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, (156), 112- 126.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Master Thesis, Hacettepe University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Akten, S. (2007). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Master Thesis, Social Sciences Institute, Trakya University, Edirne.
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 171–182.
- Bagnall R.G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3): 257-269.
- Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Education Management at Theory and Practise*, 15(58), 191-216.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 5(2), 113-117.
- 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.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- 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.
- Crowther, J. (2004). In and against lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Çetin, O., Güngör, B. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiri, Marmara University.
- Delken, M. (2004). Organizational Cynicism: A Study Among Call Centers. Unpublished Master Dissertation, Faculty of Economics and Business Administration, University of Maastricht, Maastricht.
- Demirel, M. (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. & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. 10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book,2, 1126-1133.
- Dilci, T., Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Duman, A. (2000) *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları. Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.

- Evin, Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Faure, E. (1982). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco, Paris.
- Field, J. (2010). *Lifelong Learning. International Encyclopedia of Education 3rd Edition*, Elsevier, 89.
- Finerty, T. (1997). Integrating learning and knowledge infrastructure. *Journal of Knowledge Management*, 1(2), 98-104.
- Fitzgerald, R., R. Taylor & I. La Valle, I. (2003) *National adult learning survey 2002* (Research Report 415). London: Department for Education and Skills.
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güllüpinar, F., Kuzu, A., Dursun, O., Kurt, A., Gültekin, M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından fatih projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 30, 195-216.
- İlkay, S. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 1-9.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kaya, E. H. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kazu, İ. & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri teachers' lifelong learning competencies. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.
- Kırel, Ç., Kocabaş, F., Özdemir, A. (2010). İşletmelerde algılanan cinsiyet temelli ayrımcılık: Eskişehirde özel sektörde bir alan araştırması. *Çimento İşveren Dergisi*, 3(24), 4-15.
- 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.
- Korkmaz, A., Korkut, G. (2012). Türkiye'de kadının işgücüne katılımının belirleyicileri. *Journal of Suleyman Demirel University Economical and Administrative Sciences Faculty*, 17(2), 41-65.
- Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Unesco, Paris.
- 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.
- 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.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, MEGEP (2007). *Hayat boyu öğrenme*.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Nijhof, W.J. (2005). Lifelong learning as a european skill information policy. *Human Resource Development Review*, 4 (4), 401-417.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Polat, C., Odabaş, H., (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- 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.
- 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: 19.07.2016).
- 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.
- Strateji Belgesi (TASLAK)*: Ankara.
<http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/> (13.08.2016'da erişildi)
- 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.
- Thompson, J. (2001). *Rerooting lifelong learning*. Leicester: niace.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 69-91.
- Uslu, T., Rodoplu, D., Şahin, Çam, D. (2012). Yaş ve kuşak farklılıklarına göre internet ve bilgi teknolojileri kullanımının düzeyi, yarattığı tekno-politik stres ve sonuçları. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*. 7(1), 76-93.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(7), 21-30.
- Yener, D. (2012). Türkiye'deki pazar eksperlerinin profil özellikleri ve alışverişe yönelik tutumları. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, December, 118-130.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Due to the rapid changes in science and technology in today's world, information in many areas is not updated in a short time, and information processes are changing rapidly. Information society needs individuals with the potential and skills of "self-improvement" and "lifelong learning" (Polat & Odabas, 2008). For this reason, the most important principles of being a strong individual and a strong society are to have the competences of knowledge research, knowledge access, knowledge construction, production and dissemination. With this cumulative movement, individuals who constantly develop themselves and learn lifelong in the world of science are needed (Kaya, 2014; Bagnall, 2006; SCANS, 1991; Finerty, 1997).

Studies on the concept of lifelong learning have only begun to come to an end in recent years in Turkey. For this reason, scientific research on the field of study is rather inadequate.

In Demirel's (2009) study on the content analysis of renewed primary education programs in terms of life-long learning abilities in Turkey, it was found that the learning ability of learning, especially in the program of Life Science, where communication skills of mother tongue came first in common skills.

In this context, it was aimed to determine the perceptions of pre-school teachers regarding their lifelong learning competencies. For this purpose, answers to the following questions were sought within the scope of the research.

- 1- How are pre-school teachers' perceptions of life-long learning competencies? Do you show?
- 2- Are perceptions of pre-school teachers' perceptions of life-long learning competencies showing a meaningful difference according to their age?
- 3- Does the perceptions of pre-school teachers' perceptions of life-long learning competencies differ significantly from their marital status?
- 4- Does perceptions of pre-school teachers' lifelong learning competencies differ significantly from place of residence they have learned?

When studies on the concept of lifelong learning are examined, it is seen that the sample group is usually composed of adults or persons who left early in formal education (Akt Evin Gencil, 2013; Fitzgerald et al., 2003; According to this information, individuals must be guided at every age from their early ages in order to be able to participate in the lifelong learning process. In this process, the role of lifelong learning activities is to integrate pre-school education which is the magic years of life, and therefore the role of pre-school teachers. Because it is important for pre-school teachers to have lifelong learning competencies in early childhood, in which the brain development is very fast and the bases of information access have been put in place, in order to develop human resources in large masses, the mainstay of lifelong learning.

2. Method

2.1. Air Model

The study was conducted as a screening model because it examined pre-school teachers' existing perceptions of their lifelong learning competencies. Because screening models are an appropriate model for investigations aimed at describing in the past or as if there is an existing situation (Karasar, 2006).

2.2. Evolution and Sampling

The universe of the research is pre-school teachers who are working in the province of Ankara in the academic year 2013-2014. The sample of the study is the pre-school teachers working in the Ankara provincial center selected by appropriate sampling method and in the primary schools affiliated to the Ministry of National Education from the towns and villages. Of the 122 participants, 113 were female and 9 were male.

2.3. Place Collection Tools

The "Personal Information Form" in which demographics belonging to the participants were included in the study and "Key Qualifications Scale for Lifelong Learning" developed during the examination of 2005 EU commission reports by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010).

3. Findings

In the age of knowledge, it is necessary to have the power of learning as well as the quality of education in the development and structuring of societies. Especially in the last century, countries have undergone drastic changes in social and cultural sense. The most basic condition for keeping up with these changes is for individuals to get updated knowledge and lifelong learning throughout their lives. Lifelong learning is the consciousness, but how early it is created will be towards that purpose. The degree to which these pre-school teachers have lifelong learning abilities, especially in the process of early acquisition of these skills, will be effective.

In the study, pre-school teachers determined that they perceived themselves at a satisfactory level in life-long learning. Demirel & Akkoyunlu (2010), Sahin, Akbaşlı and Yanpar (2010) and Evin, Gencil (2013) and Yelken (2010) have similar results.

Statistically, differences in marital status were found to be significantly different in favor of single teachers in social and citizenship competencies and entrepreneurship sub-dimensions. In similar studies, it was found that the competences of single individuals for social activities and learning skills are higher than their marriages (Yener, 2012).

Similar to this issue, it is seen that married people think that they are inadequate about entrepreneurship because they think that married individuals are restricted in business life, and that married people prefer to stay on the backline to go to work because of the role conflict between home and work, (Kirel & Altay, 2009; Akten, 2007), and that they prefer to stay on the back plan (Kirel & Kocabaş, Özdemir, 2010; Başol & Altay, 2009; Akten, 2007).

4. Discussion And Conclusion

The researches conducted for the teachers reveal that the competences of the majority of the competences in the sub-dimensions of lifelong learning have changed significantly according to the level of the teachers (Çetin & Güngör, 2012). In particular, computer self-efficacy reveals that there is a direct relationship with the place of residence for technology use. In addition, the metropolitan facilities strengthen the etiology of the data obtained in the metropolitan area without the necessity mechanism and the necessity of working.

In the direction of the data obtained from the research; Lifelong learning activities and various approaches should be integrated into educational programs in order to better understand the competencies and to be adopted by educators and children in early childhood.