

## Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmen Algıları Teacher Perceptions About Lifelong Learning Culture in Schools\*

Ayşe ÇALIŞKAN TOYOĞLU<sup>1</sup>, Soner DOĞAN<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş olup çalışma grubunu, Sivas il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden random örnekleme yöntemiyle belirlenen 479 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeği (OHBÖKÖ), araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup 6 boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunu "orta" düzeyde algılamakta diğer boyutları "yüksek" düzeyde algılamışlardır. Öğretmen algılarında cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Ancak kıdem, branş ve okul türü değişkenlerinde göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hayat boyu öğrenme kavramının okul kültürünün bir parçası haline getirilmesinde hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin okul ortamında yaygın hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** hayat boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, okullarda hayat boyu öğrenme kültürü

**Abstract:** The aim of this study is to determine teacher perceptions about lifelong learning culture in schools. The study was designed in the survey model, and its study group consisted of 479 teachers who were selected according to random sampling method from teachers working in primary, secondary and high schools in Sivas city center. Data collection tool, the lifelong learning culture scale (LLCS) in schools is developed by researchers and consists of 6 dimensions and 34 items. According to the research findings, while teachers perceived the dimension of communication competence in a foreign language at the level of "middle", they perceived the other dimensions at "high" level. There were no significant differences between teachers' perceptions according to their gender and educational status. However, significant differences were found in seniority, field, and school type variables. According to the results of the research, it can be said that lifelong learning competencies should be made widespread throughout the school in order to make the concept of lifelong learning a part of the school culture.

**Keywords:** lifelong learning, lifelong learning competencies, lifelong learning culture in schools

### *Bu makaleye atıf vermek için:*

Doğan, S. & Çalışkan, T.A. (2020). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581

### *Cite this article as:*

Doğan, S., & Çalışkan, T.A. (2020). Teacher perceptions about lifelong learning culture in schools. *Trakya Journal of Education*, 10(2), 566-581

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In order to cope with the mass of information that comes along with the information age, a number of skills are required. These skills, which emerge mostly as research, inquiry, and problem solving, are expected to turn into employment in today's conditions. In the creation of information age skills, lifelong learning approach stands out as an important value (Epçaçan, 2013). As a member of the learning community, individuals with life-long learning (LLL) skills are motivated to learn how to learn, use their emotions and resources effectively (De la Harpe and Radloff, 2000).

The concept of LLL is evaluated in the context of LLL competencies determined by the European Union countries. LLL competencies are listed in "Turkey Lifelong Learning Strategy Document" prepared by the Lifelong Learning Directorate General of MEB as competences in

\*Bu çalışma Doç. Dr. Soner DOĞAN danışmanlığında Ayşe Çalışkan TOYOĞLU tarafından yapılan yüksek lisans tezinden faydalanılarak derlenmiştir.

1. Öğretmen, MEB, ayshetyglu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0991-1981

2. Doç Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, snr312@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2013-3348

communication in mother tongue, competencies in communication in foreign languages, basic competencies in mathematical and science-technology, digital competencies, competencies to learn learning and entrepreneurship competencies (MEB, 2014). For LLL's development and becoming widespread, it is aimed to reveal LLL competencies at the highest level in all individuals (Soran, Akkoyunlu and Kavak, 2006; Uzunboylu & Hürsen, 2011; Karakuş, 2013).

With the communication competence in mother tongue, individuals are expected to use their native language effectively, understand what they read and improve their ability to communicate in written and oral forms (Erdamar, 2011): With the competence to communicate in a foreign language, it is aimed that individuals get closer to each other more quickly thanks to the rapidly developing mass communication and means of transportation. (Aktaş, 2005); With the basic competence in mathematical and science-technology, it is aimed to raise awareness about the effective use of mathematics and individuals making sense of scientific knowledge (Çoban, 2002); Digital competencies target individuals to reach information faster with low cost (Berberoğlu, 2010); Learning to learn competencies target individuals to use their intelligence and to develop their thinking skills (Özden, 2002); Entrepreneurship competence targets individuals to come up with innovations and increase the welfare level of society (Ağca and Yörük, 2006). As can be seen, LLL competences aim at raising individuals as a whole with the skills they will have in different fields. In this context, the aim of the study is to evaluate the lifelong learning culture in schools according to the perceptions of teachers.

## **Method**

The aim of this study is to examine the perceptions of teachers about lifelong learning culture (LLCS) in schools according to some variables. In this context, research is designed in the relational survey model. According to Karasar (2003), in the survey model, the event, individual or object, which is the subject of the research, is tried to be identified in its own conditions and as it is. In this context, the LLCS perceptions of teachers were evaluated in their current form.

The study group of the research consists of teachers who were selected according to random sampling method from teachers working in primary, secondary and high schools in Sivas city center. According to this, 479 teachers including 142 teachers working in 12 primary schools, 214 teachers working in 14 secondary schools, 123 teachers working in 11 high schools constitute the study group.

In the research, the Lifelong Learning Culture Scale (LLCS) developed by Doğan and Çalışkan Toyoğlu was used as a data collection tool. Based on the results of the exploratory and confirmatory factor analysis, it can be said that the Lifelong Learning Culture Scale is a valid and reliable scale consisting of 34 items and 6 dimensions. In scale, there are items such as "Education in mother tongue is given importance", "Everyone participates voluntarily in foreign language education", "Everyone believes in the necessity of teaching mathematics and science-technology", "Internet and computer literacy is encouraged", "The philosophy of lifelong learning is believed in" and "Entrepreneurship is seen as a common value". T-test and One-way ANOVA tests were used to determine teachers' LLL perceptions according to some variables.

## **Result and Discussion**

When the LLCS scale and its sub-dimensions are evaluated by considering the score interval encoded according to the options, dimensions of the communication competence of the teachers in the working group in the mother tongue, basic competencies in mathematics and science-technology, digital competencies, learning to learn competencies and entrepreneurial competencies are at "high" level, while dimension of communication competence in the foreign language is at "middle" level. In addition, the total arithmetic average of the scale was found to be at "high" level. Teachers' high-level positive perceptions of LLL can be interpreted as the teachers seeing the LLL approach as a part of school culture. As a result of his/her research, Selvi (2011) stated that lifelong learning competencies emerged as the most important competence field for English teachers and that teachers' lifelong learning competencies support the continuous development of students in this context. In other studies on the subject, İzci and Koç (2012), Yaman and Yazar (2015), Ayra and Kösterelioğlu (2015), Kılıç (2015), Yıldırım (2015) and Ayaz (2016) concluded that teachers' lifelong learning tendencies were high; Pınarcık, Danacı, Deniz and Eran (2016) reported that preschool teachers had a sufficient level of perceptions of lifelong learning; Adabaş (2016) stated that graduate students' lifelong learning key

competencies were at "I agree" level, and Gencel (2013) concluded that the perceptions of teacher candidates towards lifelong learning competencies were sufficient.

There were no significant differences in terms of gender and educational status of teachers. However, according to the seniority status variable, significant differences were found in teacher perceptions in basic competencies in mathematics and science-technology, digital competence and learning to learn sub-dimensions; According to the field variable, significant differences were found in teacher perceptions, in basic competencies in mathematics and science-technology, communication competence in foreign language and learning to learn competence sub-dimensions; According to the school type variable, significant differences were found in teacher perceptions, in communication competence in foreign language, basic competencies in mathematics and science-technology, digital competence, learning to learn competence and entrepreneurship competence dimensions. According to the results of the research, it can be said that lifelong learning competencies should be made widespread throughout the school in order to make the concept of lifelong learning a part of the school culture.

## GİRİŞ

Bilginin değişim hızına bağlı olarak öğrenme şekilleri de değişime uğramaktadır. Artık öğrenme denildiği zaman sadece meslek edinme ya da örgün eğitim kurumlarında geçirilen zaman dilimleri akla gelmemektedir. Bireylerin hayatında önemli bir yer kaplayan öğrenme eylemi "beşikten mezara" kadar uzanan ve hayat boyu devam eden bir kimliğe bürünmüştür (Gündoğan, 2003). Bilgi çağı ile birlikte ortaya çıkan bilgi yığınları ile baş etmek için bir takım becerilere sahip olunması gerekmektedir. Daha çok araştırma, sorgulama ve problem çözme olarak ortaya çıkan bu becerilerin günümüz şartlarında istihdama dönüşmesi de beklenmektedir. Bilgi çağı becerilerinin oluşmasında hayat boyu öğrenme (HBÖ) yaklaşımı önemli bir değer olarak ön plana çıkmaktadır (Epçaçan, 2013). Öğrenen toplumun bir üyesi olarak HBÖ becerilerine sahip bireyler öğrenmeyi öğrenme konusunda motive olurlar, duygularını ve kaynakları etkin bir şekilde kullanırlar (De la Harpe ve Radloff, 2000).

HBÖ, literatürde farklı konular ile ilişkilendirilmiş şekilde sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. HBÖ doğası gereği oldukça karmaşık ve çok yönlüdür. Kavram, hükümetler, akademisyenler, medya ve daha birçok farklı platformda tartışılmaya devam etmektedir (Nicholls, 2000). HBÖ kavramının tanımlanmasında zaman ve öğrenme kavramları ön plana çıkmaktadır. Buna göre öğrenme süreci çocukluktan başlayarak ömür boyu devam etmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). HBÖ hayatın kendisi olarak ifade edilebilir. Çünkü bilgi hayatın içinde oluşmakta ve hayatın devamlılığına bağlı olarak gelişerek varlığını sürdürmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). HBÖ bireylerin hayatı boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi birikimi, davranış ve becerilerin kazanılmasında bireylere yardımcı olabilecek anahtar bir yaklaşımdır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme okul dışında da hayatın tüm aşamalarını kapsamaktadır (Şenyuva, 2013). HBÖ ile temel birtakım beceriler kazandırılmasının yanında, ilerleyen süreçlerde daha önce kazanılan becerilerin güncellenmesi de hedeflenmektedir. HBÖ bu yönüyle bireylere yeni öğrenme imkânları ile birlikte yeni fırsatlar sunmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Eğitim sisteminde HBÖ olanaklarının ve fırsatlarının artırılması yüksek öğrenim, uzaktan öğrenim ve diğer eğitim kurumlarının aynı zamanda sanayi ve toplumun taleplerinin karşılanmasında etkili olmaktadır (Koper, vd., 2005)

Kişilerin bilgi toplumuna uyumunu kolaylaştıran yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla beraber kullanılan, formal eğitimin sınırlarının dışına çıkan ve informal eğitimi de içine alan hayat boyu öğrenme, kişilerin hayatları boyunca kazandıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesi anlamına gelmekte ve tüm bu bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Candy, 2003, akt. Demirel ve Yağcı, 2012). Nordstrom (2008), hayat boyu öğrenmenin faydalarını, doğal yeteneklerin gelişmesine yardım etmesi, zihin açması, meraklı ve aç bir zihin ortaya çıkarması, erdemi arttırması, dünyayı daha iyi bir yer haline getirmesi, değişime uyum sağlamaya yardım etmesi, hayatta anlamlı şeyler bulunmasını sağlaması, topluma aktif katılım sağlaması, yeni arkadaşlar edinmeyi kolaylaştırması ve kendini gerçekleştirme ve farkındalığı artırma olarak ifade etmiştir (Akt: Toprak ve Erdoğan, 2012).

HBÖ 1970 li yıllarda gündeme gelmesine rağmen 1980'li yıllarda ortaya çıkan ekonomik krizlerle birlikte gündemden düşmüştür. Ancak ilerleyen yıllarda endüstride yaşanan gelişmeler ve

bilgi çağına doğru ortaya çıkan evrimle birlikte daha iyi eğitim almış çalışanlara olan ihtiyacın artmasıyla önem kazanmıştır. 1990'lı yıllarda eğitim politikalarını doğrudan etkilemeye başlayan HBÖ 2000'li yıllardan sonra ete kemiğe bürünerek özellikle Avrupa birliği üyesi ülkeler tarafından Avrupa birliği eğitim sistemlerinin merkezine yerleştirilmiş ve Avrupa birliği ülkeleri HBÖ konusunda resmi antlaşmalar yaparak HBÖ'yi eğitim sistemlerinin bir parçası haline getirmişlerdir (Aksoy, 2009). Son on yılda, yaşam boyu öğrenme kavramı politika ve akademik çevrelerce özellikle ABD, Kanada ve Avrupada önemli ölçüde kabul görmüştür. Örneğin, 2000 yılında HBÖ'ye ilişkin ilk uluslararası konferans Avustralya'da yapılmıştır. Uluslararası hayat boyu öğrenme konulu küresel bir toplantı OECD desteği ile Kanada'da yapılırken İngiltere'de de benzer konferanslar düzenlenmiştir (Schugurensky ve Myers, 2003).

Türkiye'de ise HBÖ yaklaşımının yaygınlaştırılması ve hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek amacıyla Türkiye'de "652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile HBÖ Genel Müdürlüğü 2009 yılında kurulmuştur. Genel müdürlük kuruluş aşamasından itibaren "Okullar Hayat Olsun", "Öğrenme Şenlikleri", "Öğrenen Hastane Projesi", "Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi" gibi yerel finansmana dayalı projelerin yanında "Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi", "Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi Projesi 2", "Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi" gibi AB finansman katkılı pek çok çalışmaya imza atmıştır (HBÖGM, 2014; Akt: Doğan ve Kavtelek, 2015:84)

HBÖ kavramı, Avrupa Birliği ülkeleri tarafından belirlenen HBÖ yeterlilikleri bağlamında değerlendirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı HBÖ Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde" HBÖ yeterlilikleri, anadilde iletişim yeterlikleri, yabancı dilde iletişim yeterlikleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişimcilik yeterlikleri şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2014). HBÖ'nün yaygınlaşmasında ve gelişmesinde HBÖ yeterliliklerinin tüm bireylerde en üst düzeyde ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006; Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Karakuş, 2013).

Anadilde iletişim yeterliliği ile bireylerin kendi ana dilini etkin kullanmaları, anlayarak okuma, yazılı ve sözlü olarak iletişim kurma becerilerinin gelişmesi (Erdamar, 2011); yabancı dilde iletişim yeterliliği ile bireylerin hızla gelişen kitle iletişim ve ulaşım araçları sayesinde birbirlerine daha hızlı bir şekilde yakınlaşmasını (Aktaş, 2005); matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliği, bireylerin bilimsel bilgiyi anlamlandırma ve matematik biliminin etkili bir şekilde kullanılması noktasında bilinçlendirmeyi (Çoban, 2002); dijital yeterlikler, bireylerin bilgiye daha hızlı ve maliyeti düşük olarak ulaşmalarını (Berberoğlu, 2010); öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bireylerin sahip olduğu zekâyı kullanmasını, düşünme yetilerini geliştirmesini (Özden, 2002) ve girişimcilik yeterliliği, bireylerin yenilikler ortaya çıkarmasını, toplumun refah seviyesinin artmasını (Ağca ve Yörük, 2006) hedeflemektedir. Görüldüğü üzere HBÖ yeterlilikleri bireylerin farklı alanlarda sahip olacakları becerilerle bir bütün olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Ancak bu amaçların gerçekleştirilmesinde Türkiye ölçeğinde yeterince başarılı olunamamıştır.

OECD tarafından yürütülen Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı'nın (PIAAC) bir ürünü olan Yetişkin Becerileri Araştırması (2016) sonuçlarına göre, Türkiye'deki yetişkinler, Yetişkin Becerileri Araştırmasına katılan diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında değerlendirme yapılan her üç alanda da (sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji zengin ortamda problem çözme becerileri) ortalamanın altında performans göstermişlerdir. Yine aynı araştırmaya göre Bilgi işleme becerileri ile başkalarına karşı güven, kişinin siyasi süreçlerde etkin olduğuna dair inancı, sağlık gibi bazı sosyal sonuçlar arasındaki ilişki Türkiye'de diğer ülkelere nazaran oldukça zayıftır ve Türkiye'de eğitim düzeyi ile yeterlilikler arasındaki ilişki diğer katılımcı ülkelere nazaran oldukça düşük görünmektedir.

Literatürde HBÖ'ye ilişkin yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu HBÖ özellikleri (De la Harpe ve Radloff, 2000); HBÖ yaklaşımı bağlamında öğretmen eğitimi (Coolahan, 2002; Heikkinen, Jokinen ve Tynjälä, 2012; Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger ve Spiel, 2013); HBÖ de süreç odaklı yaklaşım (Bolhuis, 2003); öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri (Selvi, 2011; Şahin ve Arcagök, 2014; Çelebi, Özdemir ve Elicin, 2014; Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015; Yıldırım, 2015; Pınarcık, Danacı, Deniz ve

Eran, 2016); hukuk öğrencilerie HBÖ kapsamında yeni beceriler kazandırılması (Niedwiecki, 2012); öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri (İzci ve Koç, 2012; Gencel, 2013); meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (Karakuş, 2013); öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015); ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kılıç, 2015); yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmede yüksek öğretimin rolü (Yang, Schneller ve Roche, 2015); yüksek lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri (Adabaş, 2016); öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme ve okul etkinliğine etkileri (Feng ve Ha, 2016); teolojik eğitim ve denetimi kapsamında HBÖ (Ward, 2018), verilebilir. Ancak okullarda hayat boyu öğrenme kültürünü inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okullarda hayat boyu öğrenme kültürünü öğretmenlerin algılarına göre değerlendirmektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada, öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne (OHBÖK) ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar (2003)'a göre tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin OHBÖK algıları mevcut şekliyle betimlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde bulunan devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden random örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre 12 ilkokulda görev yapan 142 öğretmen; 14 ortaokulda görev yapan 214 öğretmen; 11 lisede görev yapan 123 öğretmen, toplamda 479 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

OHBÖK ölçeğini yanıtlayan 479 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	217	45,3
	Erkek	262	54,7
Öğrenim Durumu	Lisans	427	89,1
	Lisans üstü	52	10,9
Kıdem	1-7 yıl	108	22,5
	8-15 yıl	194	40,5
	16-24 yıl	122	25,5
	25 ve üzeri yıl	55	11,5
Branş	Sınıf Öğretmenleri	131	27,3
	Sözel Alan Öğretmenleri	132	27,6
	Sayısal Alan Öğretmenleri	99	20,7
	Sportif ve Sanatsal Alan Öğretmenleri	117	24,4
Okul Türü	İlkokul	142	29,6
	Ortaokul	214	44,7
	Lise	123	25,7

Tablo 1'e göre çalışma grubunu 262 erkek, 217 kadın öğretmen; öğrenim durumu değişkenine bakıldığında lisans mezunu 427, lisans üstü mezunu 52 öğretmen; kıdem değişkeninde ise 1-7 yıl aralığında 108, 8-15 yıl aralığında 194, 16-24 yıl aralığında 122, 25 yıl ve üzeri kıdem aralığında ise 55 öğretmen; branş değişkenine bakıldığında sınıf öğretmenleri 131, sözel alan öğretmenleri 132, sayısal alan öğretmenleri 99, sportif ve sanatsal alan öğretmenleri 117; son olarak ise bulunduğu okul türü bazında ise, ilkokuldan 142, ortaokuldan 214 ve liseden ise 123 öğretmen oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan, likert tip Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği (OHBÖKÖ) kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen altı boyut her bir boyutun içerisinde yer alan maddeler incelenerek birinci boyut, “anadilde iletişim yeterlikleri”, ikinci boyut, “yabancı dilde iletişim yeterlikleri”, üçüncü boyut, “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler”, dördüncü boyut, “dijital yeterlikler”, beşinci boyut, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ve son olarak altıncı boyut, “girişimcilik yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, altı faktör altında doğrulanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin, 9 farklı uyum indexinin 7’ sinde mükemmel uyum, 2’ sinde kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi de ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçekte açıklanan toplam varyans 68,77’dir. Bu bağlamda ölçeğin geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan bir iken en yüksek puan beştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça katılımcıların okullardaki hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin olumlu algı düzeyi artmaktadır.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanılarak Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeğinin 34 maddeden oluşan 6 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçekte, “Anadilde eğitime önem verilir”; “Yabancı dil eğitimine herkes gönüllü olarak katılır”; “Matematik ve bilim- teknoloji öğretiminin gerekliliğine herkes inanır”; “İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı teşvik edilir”; “Hayat boyu öğrenme” felsefesine inanılır” ve “Girişimcilik ortak bir değer olarak görülür”, gibi maddeler yer almaktadır.

## Verilerin Analizi

Analizlere geçilmeden önce dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness-Kurtosis testi ile analiz edilmiştir. Huck (2008), Skewness göre +1 -1 aralığı normal, Kurtosis de +2 -1 aralığı normal dağılımdır (Akt: Seçer, 2013). Anadilde iletişim yeterliği boyutunun Skewness değeri -0,176, Kurtosis değeri 1,661; Yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunun Skewness değeri -,422, Kurtosis değeri 0,105; Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler boyutunun Skewness değeri -,617, Kurtosis değeri 0,788; dijital yeterlikler boyutunun Skewness değeri -,688, Kurtosis değeri 1,193; öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri boyutunun Skewness değeri -,367, Kurtosis değeri 0,223; girişimcilik yeterlikleri boyutunun Skewness değeri -,365, Kurtosis değeri 0,223 olduğu görülmektedir. Buna göre bütün boyutlar normal dağılım göstermektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin bazı değişkenlere göre HBÖK algılarını belirlemek amacıyla T testi ve One-way Anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin HBÖK’ ne yönelik algılamaya düzeylerine ilişkin seçeneklere göre kodlanan puan aralığı dağılımı hesaplanırken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Araştırmada p anlamlılık değeri .050 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak OHBÖKÖ’yü (Toplam) ve alt boyutlarını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) değerlerine yer verilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin bazı değişkenlere göre HBÖK algılarına ilişkin genel bulgular kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Son olarak öğretmenlerin HBÖK algılarına ilişkin bulguları cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre yorumlamak ve aralarındaki farklılıkları belirlemek amacıyla T testi ve One-way Anova testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4’te öğretmenlerin OHBÖKÖ’yü algılama düzeylerine ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin OHBÖK ölçeğini algılama düzeylerine ilişkin SKPA dağılımı

	n	$\bar{X}$	ss	Düzye
Anadilde İletişim Yeterliği	479	4,00	0,3	Yüksek
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	479	3,36	0,4	Orta
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	479	3,76	0,3	Yüksek
Dijital Yeterlikler	479	3,92	0,3	Yüksek
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	479	3,65	0,3	Yüksek
Girişimcilik Yeterliği	479	3,40	0,3	Yüksek
Toplam	479	3,68	0,3	Yüksek

Tablo 4’te OHBÖK ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin algı düzeyleri anadilde iletişim yeterliği, dijital yeterlikler, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve girişimcilik yeterliği boyutlarında yüksek düzeyde, yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda ise orta düzeyde ortaya çıkmıştır. Yabancı dil konusunda algı düzeyi orta seviyede olsa da okullarda yabancı dil yeterliliğinin tam oluşmadığı söylenebilir. Bununla birlikte anadilde iletişim yeterliğinin ve dijital yeterliliğin okullarda kültürel bir değer olarak daha çok ön plana çıktığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin OHBÖKÖ’ye ilişkin algılarını cinsiyet değişkenine göre belirlemek için yapılan T testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur;

**Tablo 5.** Öğretmenlerin OHBÖKÖ’ye ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	Sig (p)
Anadilde İletişim Yeterliği	Kadın	217	4,06	0,73	477	1,22	0,22
	Erkek	262	3,96	0,95			
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	217	3,35	0,85	477	-0,22	0,82
	Erkek	262	3,37	0,96			
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Kadın	217	3,76	0,76	477	-0,10	0,92
	Erkek	262	3,77	0,82			
Dijital Yeterlikler	Kadın	217	3,93	0,71	477	0,05	0,95
	Erkek	262	3,92	0,71			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	217	3,64	0,72	477	-0,31	0,75
	Erkek	262	3,66	0,72			
Girişimcilik Yeterliği	Kadın	217	3,38	0,84	477	-0,46	0,64
	Erkek	262	3,42	0,86			

Tablo 5’de öğretmenlerin OHBÖKÖ’ye ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde;

Öğretmenlerin OHBÖKÖ’ye ilişkin algıları “Anadilde İletişim Yeterliği” alt boyutunda ( $t = 1,22$ ;  $p = 0,22 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 4,06$ ;  $\bar{X}_2 = 3,96$ ); “Yabancı Dilde İletişim Yeterliği” alt boyutunda ( $t = -0,22$ ;  $p = 0,82 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,35$ ;  $\bar{X}_2 = 3,37$ ); “Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler” alt boyutunda ( $t = -0,10$ ;  $p = 0,92 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,76$ ;  $\bar{X}_2 = 3,77$ ); “Dijital Yeterlikler” alt boyutunda ( $t = 0,05$ ;  $p = 0,95 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,38$ ;  $\bar{X}_2 = 3,92$ ); “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri” alt boyutunda ( $t = -0,31$ ;  $p = 0,75 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,64$ ;  $\bar{X}_2 = 3,66$ ); “Girişimcilik Yeterlikleri” alt boyutunda ( $t = -0,46$ ;  $p = 0,64 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,38$ ;  $\bar{X}_2 = 3,42$ ) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Bu durum, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin OHBÖKÖ ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarını öğrenim durumu değişkenine göre belirlemek için yapılan T testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur;

**Tablo 6.** Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı

	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	Sig (p)																																																								
Anadilde İletişim Yeterliği	Lisans	427	4,03	0,85	477	1,87	0,06																																																								
	Lisansüstü	52	3,79	0,88				Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	427	3,37	0,92	477	0,61	0,53	Lisansüstü	52	3,28	0,90	Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Lisans	427	3,79	0,79	477	2,05	0,04	Lisansüstü	52	3,55	0,78	Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53	Lisansüstü	52	3,87	0,68	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisansüstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	427	3,37	0,92	477	0,61	0,53																																																								
	Lisansüstü	52	3,28	0,90				Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Lisans	427	3,79	0,79	477	2,05	0,04	Lisansüstü	52	3,55	0,78	Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53	Lisansüstü	52	3,87	0,68	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisansüstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisansüstü	52	3,27	0,89								
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Lisans	427	3,79	0,79	477	2,05	0,04																																																								
	Lisansüstü	52	3,55	0,78				Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53	Lisansüstü	52	3,87	0,68	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisansüstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisansüstü	52	3,27	0,89																				
Dijital Yeterlikler	Lisans	427	3,93	0,71	477	0,62	0,53																																																								
	Lisansüstü	52	3,87	0,68				Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18	Lisansüstü	52	3,52	0,76	Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisansüstü	52	3,27	0,89																																
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	427	3,66	0,72	477	1,33	0,18																																																								
	Lisansüstü	52	3,52	0,76				Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24	Lisansüstü	52	3,27	0,89																																												
Girişimcilik Yeterliği	Lisans	427	3,42	0,84	477	1,17	0,24																																																								
	Lisansüstü	52	3,27	0,89																																																											

Tablo 6'da öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde;

Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algıları “Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler” alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t = 2,05$ ;  $p = 0,04 < 0,05$ ). Matematiksel ve bilim-teknoijide temel yeterlikler boyutunu lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}_1 = 3,79$ ; Yüksek), lisansüstü mezunu öğretmenler ( $\bar{X}_2 = 3,55$ ; yüksek) düzeyinde algılamış olup, eğitim durumuna göre lisans eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İki değişken arasında ortaya çıkan farklılık, lisans ve lisansüstü eğitimin içeriklerine ve bu eğitimlerin öğretmenlere kazandırdığı bakış açılarına göre açıklanabilir. Buna göre lisans eğitimi kalabalık gruplara verilen genel bir eğitim iken lisansüstü eğitim daha küçük gruplara verilen ve daha özel bir alanda gerçekleşen bir eğitimidir. Bu bağlamda ortaya çıkan farklılık, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitime ve sahip oldukları birikime bağlı olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin algıları “Anadilde İletişim Yeterliği” alt boyutunda ( $t = 1,87$ ;  $p = 0,06 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 4,03$ ;  $\bar{X}_2 = 3,79$ ); “Yabancı Dilde İletişim Yeterliği” alt boyutunda ( $t = 0,61$ ;  $p = 0,53 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,37$ ;  $\bar{X}_2 = 3,28$ ); “Dijital Yeterlikler” alt boyutunda ( $t = 0,62$ ;  $p = 0,53 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,93$ ;  $\bar{X}_2 = 3,87$ ); “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri” alt boyutunda ( $t = 1,33$ ;  $p = 0,18 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,66$ ;  $\bar{X}_2 = 3,52$ ); “Girişimcilik Yeterlikleri” alt boyutunda ( $t = 1,17$ ;  $p = 0,24 > 0,05$ ), ( $\bar{X}_1 = 3,42$ ;  $\bar{X}_2 = 3,27$ ) şeklinde ortaya çıkmış olup, elde edilen değerlere göre aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre ilgili boyutlarda benzer algılara sahip olduğu, ilgili boyutlarda öğretmenlerin öğrenim durumunun farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarını kıdem değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur.



**Tablo 7.** Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre dağılımı

	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	f	Sig (p)
Anadilde İletişim Yeterliği	1-7 yıl	108	3,89	,78	3	1,637	,180
	8-15 yıl	194	4,01	,82	475		
	16-24 yıl	122	4,13	,86	478		
	25 ve üzeri	55	3,93	1,05			
	Toplam	479	4,00	,86			
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	1-7 yıl	108	3,23	,90	3	1,371	,251
	8-15 yıl	194	3,34	,91	475		
	16-24 yıl	122	3,43	,90	478		
	25 ve üzeri	55	3,50	,98			
	Toplam	479	3,36	,91			
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	1-7 yıl	108	3,55	,79	3	4,768	,003 (1-3) (1-4)
	8-15 yıl	194	3,76	,78	475		
	16-24 yıl	122	3,85	,78	478		
	25 ve üzeri	55	4,00	,81			
	Toplam	479	3,76	,79			
Dijital Yeterlikler	1-7 yıl	108	3,69	,74	3	3,749	,011 (1-3)
	8-15 yıl	194	3,94	,66	475		
	16-24 yıl	122	4,02	,70	478		
	25 ve üzeri	55	3,93	,79			
	Toplam	479	3,92	,71			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	1-7 yıl	108	3,46	,71	3	4,662	,003 (1-3)
	8-15 yıl	194	3,64	,73	475		
	16-24 yıl	122	3,81	,67	478		
	25 ve üzeri	55	3,70	,77			
	Toplam	479	3,65	,72			
Girişimcilik Yeterlikleri	1-7 yıl	108	3,29	,87	3	1,155	,327
	8-15 yıl	194	3,42	,84	475		
	16-24 yıl	122	3,49	,83	478		
	25 ve üzeri	55	3,35	,85			
	Toplam	479	3,40	,85			

Tablo 7’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=4,768$ ;  $p=,003 < 0,05$ ). Öğretmen görüşlerine göre, 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine; 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 25 ve üzeri yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 25 ve üzeri yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar

vardır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin dijital yeterliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=3,749$ ;  $p=,011 < 0,05$ ). Öğretmen görüşlerine göre, 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=4,662$ ;  $p=,003 < 0,05$ ). Öğretmen görüşlerine göre, 1-7 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenlerle 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler arasında 16-24 yıl aralığında kıdemli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden ( $F=1,637$ ;  $p=,180 > 0,05$ ); yabancı dilde iletişim yeterliliğinden ( $F=1,371$ ;  $p=,251 > 0,05$ ); girişimcilik yeterliliğinden ( $F=1,155$ ;  $p=,327 > 0,05$ ) kaynaklı OHBÖKÖ'ye ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin kıdemlerine göre ilgili boyutlarda benzer algılara sahip olduğu, ilgili boyutlarda öğretmenlerin kıdem durumunun farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarını branş değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur;

**Tablo 8.** Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarının branş değişkenine göre dağılımı

	Branş	n	$\bar{X}$	ss	sd	f	Sig (p)
Anadilde İletişim Yeterliği	Sınıf öğretmenleri	13	4,11	,86	3	1,497	,215
		1			475		
	Sözel alan öğretmenleri	13	3,89	,83	478		
		2					
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,97	,93			
		7					
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	11	4,04	,80			
	Toplam	47	4,00	,86	9		
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Sınıf öğretmenleri	13	3,64	,93	3	6,350	,000 (1-2) (1-4)
		1			475		
	Sözel alan öğretmenleri	13	3,19	,93	478		
		2					
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,33	,80			
		7					
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	11	3,26	,91			
	Toplam	47	3,36	,91	9		
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	Sınıf öğretmenleri	131	4,08	,67	3	10,315	,000 (1-2) (1-3) (1-4)
		132	3,60	,77	475		
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,60	,77	478		
		99	3,62	,84			
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,62	,84			
		117	3,72	,82			
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,72	,82			
	Toplam	479	3,76	,79			
Dijital Yeterlikler	Sınıf öğretmenleri	131	4,04	,71	3	2,788	,052
		132	3,85	,72	475		
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,85	,72	478		
		99	3,80	,78			
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,80	,78			

	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,98	,62			
	Toplam	479	3,92	,71			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Sınıf öğretmenleri	131	3,84	,74	3		
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,53	,75	475		,001
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,51	,71	478		(1-2)
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,69	,63		5,941	(1-3)
Girişimcilik Yeterlikleri	Sınıf öğretmenleri	131	3,51	,92	3		
	Sözel alan öğretmenleri	132	3,24	,90	475		
	Sayısal alan öğretmenleri	99	3,38	,80	478		
	Sportif ve sanatsal alan öğretmenleri	117	3,48	,71		2,739	,053
	Toplam	479	3,40	,85			

Tablo 8’de verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=6,350$ ;  $p=,000 < 0,05$ ). Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenleriyle sözel alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sportif ve sanatsal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir. Değişkenler arasındaki farklılık, sınıf öğretmenlerinin yabancı dilde iletişim yeterliliğinin erken yaşlarda kazandırılması bağlamında öğrencileri takip edebildiği ve buna bağlı olarak ilgili yeterliği daha olumlu algıladıkları şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=10,315$ ;  $p=,000 < 0,05$ ). Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenleriyle sözel alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sayısal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sportif ve sanatsal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, öğretmenlerin özel alan uzmanlıkları azaldıkça matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliliğine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=5,941$ ;  $p=,001 < 0,05$ ). Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenleriyle sözel alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle sayısal alan öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin temel eğitim veren bireyler olarak öğrencilerin öğrenme eylemlerini branş öğretmenlerine göre daha yakından takip etmeleriyle ve yıl boyu aynı sınıfla birlikte eğitim ve öğretim faaliyeti gerçekleştirmeleriyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğinden ( $F=1,497$ ;  $p=,215 > 0,05$ ); dijital yeterliliğinden ( $F=2,788$ ;  $p=,052 > 0,05$ ); girişimcilik yeterliliğinden ( $F=2,739$ ;  $p=,043 > 0,05$ ) kaynaklı OHBÖK’ye ilişkin algıları, öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin OHBÖKÖ’ye ilişkin algılarını okul türü değişkenine göre belirlemek için yapılan anova testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin OHBÖKÖ'ye ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre dağılımı

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	f	Sig (p)	
Anadilde İletişim Yeterliği	İlkokul	142	4,08	,89	2	,894	,410	
	Ortaokul	214	3,96	,82	476			
	Lise	123	3,99	,88	478			
	Toplam	479	4,00	,86				
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	İlkokul	142	3,63	,94	2	9,467	,000	
	Ortaokul	214	3,26	,87	476			(1-2)
	Lise	123	3,21	,90	478			(1-3)
	Toplam	479	3,36	,91				
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	İlkokul	142	4,06	,69	2	15,666	,000	
	Ortaokul	214	3,67	,77	476			(1-2)
	Lise	123	3,57	,87	478			(1-3)
	Toplam	479	3,76	,79				
Dijital Yeterlikler	İlkokul	142	4,04	,72	2	3,825	,023	
	Ortaokul	214	3,83	,69	476			(1-2)
	Lise	123	3,95	,72	478			
	Toplam	479	3,92	,71				
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	İlkokul	142	3,86	,72	2	10,361	,000	
	Ortaokul	214	3,51	,71	476			(1-2)
	Lise	123	3,65	,68	478			
	Toplam	479	3,65	,72				
Girişimcilik Yeterlikleri	İlkokul	142	3,56	,90	2	4,633	,010	
	Ortaokul	214	3,28	,81	476			(1-2)
	Lise	123	3,43	,82	478			
	Toplam	479	3,40	,85				

Tablo 9'da verilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliğine ( $F=9,467$ ;  $p=,000 < 0,05$ ) ve matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliğine ( $F=15,666$ ;  $p=,000 < 0,05$ ) ilişkin algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine; ilkokulda çalışan öğretmenlerle lisede çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okulda daha düzenli zaman geçirebilmelerine ve öğrencileri daha yakından tanımalarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin dijital yeterliğine ( $F=3,825$ ;  $p=,023 < 0,05$ ); öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ( $F=10,361$ ;  $p=,000 < 0,05$ ) ve girişimcilik yeterliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türü durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Değişkenler arasındaki farklılık, ilkokulda çalışan öğretmenlerin, aynı sınıfı yıl boyu okutmasından dolayı sınıflarını branş öğretmenlerine göre daha iyi tanımalarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=,894$ ;  $p=,410 > 0,05$ ). Tabloda aritmetik ortalamaların  $\bar{X}=3,96$ ; yüksek ile  $\bar{X}=4,08$ ; yüksek aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine sahip olma boyutunda benzer algı düzeyine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

OHBÖK ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve girişimcilik yeterliği boyutlarında yüksek düzeyde ve yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunun ise orta düzeyde

olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin OHBÖK algılarının yüksek düzeyde olumlu olması, öğretmenlerin HBÖ yaklaşımını okul kültürünün bir parçası olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Selvi (2011) araştırması sonucunda yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanı olarak ortaya çıktığını, bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrencilerin sürekli gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Konuya ilişkin diğer araştırmalarda İzci ve Koç (2012), Yaman ve Yazar (2015), Ayra ve Kösterelioğlu (2015), Kılıç (2015), Yıldırım (2015) ve Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu Pınarcık, Danacı, Deniz ve Eran (2016) ise okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarının yeterli düzeyde olduğu Adabaş (2016) lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin “yüksek” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karakuş (2013) meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puanlarının ölçek puanının üstünde olduğu ve buna göre de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi seviyede olduğu sonucuna varmıştır. Karakuş (2013)'un çalışmasında yeterliliklere ilişkin alt boyutlarda bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre anadilde iletişim yeterliği, oldukça iyi; inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, dijital yeterlikler, matematiksel ve bilimsel yeterlikleri de iyi seviyede, yabancı dilde iletişim yeterliğinin ortalamanın altında, düşük seviyelerde kaldığı görülmüştür. Pınarcık, Danacı, Deniz ve Eran (2016)'in okul öncesi öğretmenlerinde en yüksek algının anadilde iletişim yeterliklerinde en düşük algının yabancı dil konusunda ortaya çıkması Karakuş (2013) ve bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Her dört araştırmada da yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde algılanmış olması ise okullarda yabancı dil eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilemediğinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Bu konuda Can (2012) araştırmasında ülkemizde yabancı dil eğitiminde öğrencilerin öğrenme görevleri, etkinlikleri ve bazı bölümlerde bunları başarabilmek için yabancı dil öğrenme stratejilerinden yararlanması gerektiğini ancak öğrencilerin bunların farkına varıp varmadığı denetlenmemekte olduğunu bunun da öğrencilerin aynı türden etkinliklerde aynı stratejileri kullanıp kullanamayacağını sorgulanabilir hale getirdiğini dile getirmektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde öğretmen algılarının OHBÖKÖ'nin altı alt boyutunda da anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum “kadın” ve “erkek” kategorisindeki öğretmenler farklı HBÖK düzeylerinde birbirine benzer düşüncelere sahiptir şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç Savuran (2014), Şahin ve Arcagök (2014) Yıldırım (2015) ve Ayaz (2016)'nın yapmış oldukları çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak cinsiyet değişkeninin HBÖ'yü etkilediği ile ilgili araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Diker'in (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Konokman ve Yelken'in (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik çalışmasında kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İzci ve Koç (2012)'un öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde, cinsiyete göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde yüksek farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Adabaş (2016) lisansüstü öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı çalışmada, anahtar yeterliklerin cinsiyet değişkenine göre sadece ana dilde iletişim yeterliğinde, kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, diğer yeterlik alanlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015) ve Kılıç (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını belirtmesi bu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretmen algılarının OHBÖKÖ'nin altı alt boyutunda da anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin OHBÖK konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Lisans ve lisansüstü öğrenim yapan öğretmenlerin OHBÖK konusunda benzer algılara sahip olmaları OHBÖK'ün okuldaki gelişimine katkı sağlayacaktır. Li (2013)'nin belirttiği üzere bireyler, DEĞİŞEN dünyaya uyum sağlama çabalarının bir sonucu olarak

hbö yaklaşımlarından faydalanmaktadırlar. Ancak Şahin ve Arcagök (2014)'ün çalışmasında öğrenim durumunun etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlara göre, en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmüştür. Yaman ve Yazar (2015) ise bulgularında öğrenim düzeyini öğretmen görüşlerinde farklılık oluşturan bir değişken olarak saptamıştır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin kıdem durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretmen algılarının OHBÖKÖ'nin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan analizler, kıdem düzeyi yüksek öğretmenlerin kıdem düzeyi düşük öğretmenlere göre OHBÖK'ün söz konusu alt yeterliklerini daha olumlu düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda Şahin ve Arcagök (2014)'ün çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu boyutlarda en düşük yeterlik düzeyine sahip olan öğretmenlerin 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Kılıç (2015) ise araştırmasında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğunu ifade etmiştir. Yaman ve Yazar (2015) benzer şekilde kıdem durumuna göre öğretmen görüşlerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Karakuş (2013)'ün üniversite öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna ulaşması bu sonucu dolaylı yünden desteklemektedir. Yıldırım (2015) ise sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kıdem değişkenine göre üç boyutta anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutlar öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilmedir. Ayaz (2016) ise bu çalışmanın aksine öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin branş durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretmen algılarının OHBÖKÖ'nin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, yabancı dilde iletişim yeterliği ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Söz konusu bu farklılık sınıf öğretmenlerinin matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, yabancı dilde iletişim yeterliği yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği düzeyleri, özel alan öğretmenlerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ilgili boyutları daha yüksek düzeyde algılamış olmaları, sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfı yıl boyu okutuyor olmalarına dolayısıyla sınıfına ve okuluna daha çok bağlılık göstermelerine, benimsemelerine bağlanabilir. Konuya ilişkin yapılan araştırmada Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde branş değişkenine göre İngilizce, coğrafya, resim, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde eğilime sahip olduklarını saptamıştır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin okul türü durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretmen algılarının OHBÖKÖ'nin yabancı dilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği ve girişimcilik yeterliği boyutlarında arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre okul türü kademesi arttıkça ilgili boyutlara ilişkin algı düzeyi puan olarak azalmaktadır. Bu durum branş değişkenine göre ortaya çıkan sonucu da desteklemektedir. Ayaz (2016)'ın okul türüne göre lisede çalışan öğretmenlerin diğerlerine göre daha düşük algı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırma bulguları bağlamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Araştırma sonuçlarına göre kıdem aralığı yüksek olan öğretmenlerin deneyimleri gereği OHBÖK'ye karşı algıları daha olumlu düzeydedir. Okullar kıdem aralığı düşük olan öğretmenlerine OHBÖK'yi benimsetebilmek adına alanlarıyla ilgili eğitici çalışmalar yaparak daha fazla deneyim yaşatmalıdır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okullarına olan aidiyetlerinin ve okul kültürünü benimsemiş olmalarının gereği olarak OHBÖK'ü daha olumlu düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu bağlamda branş öğretmenlerinin de HBÖ kavramını okullarında kültürel bir değer olarak algılama düzeylerini arttırmak için derslik sistemine geçilmesi önerilebilir. Okul türü değişkenine göre ortaya çıkan sonuçlar bu durumu desteklemektedir.

HBÖ kavramının okul kültürünün bir parçası haline getirilmesinde haya boyu öğrenme yeterliliklerinin okul çapında yaygın hale getirilmesi için bu yeterliliklere yönelik okul ortamında eğitsel bir köşe hazırlanması önerilebilir.

OHBÖK'nin okulların gelişiminde olan değeri bilinmelidir. Özellikle toplumların gelişiminde büyük rol oynayan öğretmenlerin istek ve beklentilerini dikkate alarak kişisel gelişimleri için fırsatlar tanınmalıdır.

MEB tarafından OHBÖK hakkında kamu spotları ile topluma yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı ve OHBÖK kapsamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ülke genelinde daha yaygın hale getirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın
- Ağca, V. ve Yörük, D. (2006). Bağımsız girişimcilik ve iç girişimcilik arasındaki farklar: kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 155-173.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 5(2), 113-126.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327-347.
- Can, T. (2012). Milli eğitim bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-16.
- Coolahan, J. (2002), "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", *OECD Education Working Papers*, No. 2, OECD Publishing.
- Çelebi, N., Özdemir, H. ve Eliçin, Ö. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2030-2038.
- Çoban, A. (2002). *Matematik dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- De la Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 100-111.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(4), 1966-1983.
- Schugurensky, D., & Myers, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325-352.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 353-379.
- Erdamar, G. (2011). *Yaşam boyu öğrenme*. Ed: Demirel, O., Eğitimde yeni yönelimler Ankara: Pegem.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Feng, L., & Ha, J. L. (2016). Effects of Teachers' Information Literacy on Lifelong Learning and School Effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1653-1663.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning—Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.

- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 19-46). Routledge.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. 2003. *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281
- Koper, R., Giesbers, B., Van Rosmalen, P., Sloep, P., Van Bruggen, J., Tattersall, C., ... & Brouns, F. (2005). A design model for lifelong learning networks. *Interactive Learning Environments*, 13(1-2), 71-92.
- Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Evaluation of life-long learning tendencies of pre-service teachers in terms of some variables. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(4), 1089-105.
- Li, W. (2013). Lifelong Learning Development in China: Progress and Problems. *Transition Studies Review*, 19(4), 503-510.
- Niedwiecki, A. (2012). Teaching for lifelong learning: Improving the metacognitive skills of law students through more effective formative assessment techniques. *Cap. UL Rev.*, 40, 149.
- Nicholls, G. (2000). Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. *International journal of lifelong education*, 19(4), 370-377.
- MEB (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi* (2014-2018). <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *IJOCIS*, 1(1), 61-69.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 202-210.
- Şahin, Ç., ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şenyuva, E. (2013). Nursing student's view about distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 409-420.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science)*, 2(2), 69-91.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Ward, F. (2018). *Lifelong learning: theological education and supervision*. London: SCM Press.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. *UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.
- Yetişkin Becerileri Araştırması Türkiye Notu (2016). *OECD, Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (PIAAC)*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.