

Doğan, S., Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.

Geliş Tarihi: 17/01/2015

Kabul Tarihi: 16/04/2015

## HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUM YÖNETİCİLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ALGILARI\*

Soner DOĞAN\*\*  
Cahit KAVTELEK\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarını değerlendirmektir. Çalışma grubunu, Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı'na katılan 432 hayat boyu öğrenme kurum yöneticisinin tamamı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) aracılığıyla 2014 yılının Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Dağılımın normal olmamasından dolayı verilerin analizinde Kruskal-Walis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları; yaş, görev bölgesi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sonuç olarak, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin olumlu algılarının hayat boyu öğrenmenin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Hayat boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme kurum yöneticileri, hayat boyu öğrenme ölçeği

## PERCEPTIONS OF LIFELONG LEARNING INSTITUTION ADMINISTRATORS ABOUT LIFELONG LEARNING

### ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the perceptions of the administrators of lifelong learning institution on lifelong learning based on some variables. The study group was composed all of 432 lifelong learning institution administrators participated in the "Workshop on Basic Principles of Adult Education". The data obtained were collected through Lifelong Learning Scale (LLS) developed by the researchers, in April and May of 2014. Since the distribution was not normal, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests were used in the analysis of data. According to research results, the lifelong learning institution administrators' perceptions on lifelong learning were found to be highly positive. The perceptions of lifelong learning institution administrators about lifelong learning showed significant differences according to the variables such as age, their region of work and the institution where they work, whereas no significant differences were found according to the gender variable. Consequently, it can be expressed that the lifelong learning institution administrators' perceptions to be highly positive on lifelong learning will contribute to the development of lifelong learning.

**Key Words:** lifelong learning, lifelong learning institution administrators, lifelong learning scale

---

\* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN danışmanlığında Cahit KAVTELEK tarafından yapılan yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, e-posta: snr312@gmail.com

\*\*\* Öğr.Gör., Giresun Üniversitesi, e-posta: cahitkavtelek@hotmail.com

## 1.GİRİŞ

Eğitim, toplumun gelişimini sağlayan; toplumun her türlü kaotik ortamdaki sağlıklı bir şekilde çıkmasında vazgeçilmez bir araç olarak kullanılan insanlık tarihinin en köklü kurumudur (Erol, 2011). Bir ülkenin beşeri sermayesinin temeli olan eğitim; bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilemez çok önemli bir süreçtir (Güngör ve Göksu, 2013). Eğitim sistemleri zamanın getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda farklı yapılarla dönüşmekte (Urooj ve Ahmed, 2012), öğrenmenin çerçevesi ve boyutları hızla değişmektedir. Eğitim ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle öğrenmeye ilişkin yeni bakış açıları ortaya çıkmakta, okullar hayat boyu öğrenme (HBÖ) merkezlerine dönüşmekte, öğrenme ise sınıf ortamından ve öğretmene dayalı bir kalıptan çıkıp tüm alanlara yayılan bir olgu haline gelmektedir (Yıldırım, 2014).

1920'li yıllardan itibaren bütün dünyanın ilgi gösterdiği, uygulamaya koymaya çalıştığı bir olgu olan HBÖ (Özen, 2011), sadece Avrupa Birliği'nin değil dünyanın da ilgi gösterdiği oldukça geniş kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır. 1970'li yıllardan itibaren eğitimcilerin gündeminde yer almaktadır (Beycioğlu ve Konan, 2008). HBÖ 1970'lerde UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) ve AB (Avrupa Birliği) gibi uluslararası kuruluşların çalışmalarında önemli bir gündem maddesi olarak yerini almış ve günümüze kadar da bu özelliğini korumuştur (Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez, 2014). Bu süreç boyunca HBÖ hükümet fonları, projeler ve araştırmalarla desteklenmiş (Nicoll ve Fejes, 2011), uluslararası faaliyetler ve küresel politikalar eğitim ve HBÖ ile bağlantılı olarak belirlenmiş, UNESCO, OECD, AB, Dünya Bankası ve diğer uluslararası örgütler, bu politikaların arkasında durmuşlardır (Jakobi, 2009).

Dünya Bilgi Toplumu Zirvesi (World Summit on the Information Society [WSIS], 2003) sonuç bildirgesine 175 ülke imza atmış; bu bildirge ile toplumdaki tüm bireylerin sürekli gelişim içinde olabilmesi, HBÖ'nin bir parçası olabilmesi ve yaşam standartlarını sürekli geliştirebilmesi amacıyla bilgiyi üretebildiği, kullanabildiği ve paylaşabildiği, birey merkezli, herkesi kapsayan, gelişim odaklı bir bilgi toplumu yaratabilmek için her bir ülkenin elinden gelen her türlü olanağı işe koşacağı kararı alınmıştır (WSIS, 2003; Akt. Akbulut ve Odabaşı, 2009). Bu bağlamda HBÖ etkili bireysel gelişim ve sosyal dinamikler açısından evrensel bir değer olarak görülmeye başlanmış ve pek çok modern toplumda eğitim ve sosyal politikaların temeli haline gelmiştir (Cornford, 2009).

HBÖ sadece belirli bir ülkenin ya da uluslararası bir organizasyonun değil tüm dünyanın yoğun ilgi gösterdiği bir yaklaşımdır. Temel olarak "beşikten mezara kadar öğrenme" ile ifade edilen HBÖ (Aksoy, 2013), eğitim motivasyonu ve öğrenme konusunda öz-disiplin yetkinliği gerektiren HBÖ kapasitesi anlamına gelen (Klug, Krause, Schober, Finsterwald ve Spil, 2014); hem geçmişte üretilen bilgilerle hem de gelecekte ortaya çıkacak olası değişimler ile ilgilenmektedir (Su, Feng, Yang ve Chen, 2012). Hızla değişen öğrenme koşullarına bağlı olarak, insanların başarı elde etmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve yetenekleri sağlayan HBÖ (Sharples, 2000); bireyin kişisel, sosyal ve mesleki gelişiminin ömür boyu sürdürülmesini destekleyen, örgün, yaygın ve informal öğrenmeyi içeren kapsamlı ve geleceğe dönük olan (Aitchison, 2003; Akt. Preece, 2003); ulusal insan kaynakları, istihdam, girişimcilik ve eğitim reformu gibi pek çok alanda konuşulan ve kabul gören bir anlayıştır (Ng, 2013).

Hayatın öğrenmeye ilişkin değişik kesitlerinde ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarına bağlı olarak bütün yaşamı içine alacak şekilde genişletilen HBÖ (Rasmussen, 2014); gelişim süreci içerisinde özgürlükçü, ekonomik, insancıl ve faydacı bir yaklaşım olduğunu gösteren (Belanger, 1997; Akt: Schreiber-Barsch, 2009); eski öğrenmelerin yeni öğrenme çevrelerine aktarıldığı ve bu sayede öğrenme düzeyinin yükseltildiği bir döngüyü ifade eden (Pitman ve Bromhall, 2009) bir kavramdır. HBÖ yaklaşımını benimseyen bireyler ise yaşanan değişimlere kolaylıkla uyum sağlarlar. Güncel siyasi, ekonomik, teknolojik gelişmeleri takip ederek toplumun bir adım önünde olurlar. Onlar, mesleklerinde ortaya çıkan fırsatları değerlendirir ve yeni eğitimlerle kariyerlerini geliştirirler. Aynı zamanda yaşadıkları hayatı daha anlamlı ve aktif hale getirerek zenginleştirirler (Laal ve Salamatı, 2012).

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’nün 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). HBÖ Genel Müdürlüğü’nün yaptığı çalışmalar göstermektedir ki HBÖ Genel Müdürlüğü üstlendiği misyon itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı’nın lokomotif gücü olmaya doğru gitmektedir. Ortaya çıkan itici gücün mimarları ise tüm Türkiye genelinde görev yapan ve geliştirilen projelerin hayata geçirilmesini sağlayan HBÖ kurum yöneticileridir. Bu bağlamda düşünüldüğünde HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ’ye ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Çünkü HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ’ye ilişkin algıları HBÖ kavramının gelişimi, toplumda HBÖ kültürünün oluşması ve yaygınlaşması bağlamında doğrudan etkili olacaktır.

Literatürde HBÖ kavramına ilişkin yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırmacıların HBÖ’ye ilişkin yaptıkları çalışmalar genel olarak, yetişkin eğitimi ve öğretimi için kurumsal düzenlemeler; örgün eğitim sistemini tanıma; yetişkin öğrencilere finansman desteği; yetişkin öğrencilerle ilgili eğitim kurumları; mesleğe yönelik eğitim alanları; işleyen ve tutarlı sistemler olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumları; hayat boyu öğrenmeye sosyal ve kültürel bağımlılık olmak üzere yedi kategori de ele alınabilir (Rasmussen, 2014). Ayrıca HBÖ’nin mobil teknolojilerde kullanımı (Sharples, 2000); yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012); yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyaç (Laal ve Salamatı, 2012); politika ve pratikte HBÖ (Tam, 2012); yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri (Karakuş, 2013; Şahin ve Arcagök, 2014; Kılıç, 2014; Tamer, 2014); Afrika ve uluslararası politikada HBÖ (Preece, 2013); AB politikalarında HBÖ (Feketene, 2014) literatürde konuya ilişkin yapılan araştırmalara örnek olarak verilebilir. Ancak literatürde HBÖ kavramına ilişkin HBÖ kurum yöneticileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi ve Türkiye’de HBÖ yaklaşımının gelişmesine yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında HBÖ kurum yöneticilerinin algıları eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında çeşitli değişkenlere göre incelenecektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, görev yaptığı kurum ve görev bölgesi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

## 2.YÖNTEM

### 2.1.Araştırma Modeli

Araştırmada HBÖ kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre HBÖ algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2003) göre tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu kapsamda araştırmada, HBÖ kurumlarında görev yapan yöneticilerin HBÖ algıları bazı değişkenlere göre var olduğu şekliyle değerlendirilmiştir.

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı, HBÖ Genel Müdürlüğü tarafından Antalya'da 15-16, 17-18, 21-22, 24-25 Nisan ve 6-7 Mayıs 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen "Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi – Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı"na 15-16 Nisan, 21-22 Nisan, 24-25 Nisan 2014 ve 6-7 Mayıs 2014 (1, 3, 4 ve 5. Gruplar) tarihlerinde katılan hayat boyu öğrenme kurum yöneticileri oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının elde edilmesi süreci içerisinde kaldığı için 2. gruba uygulama yapılamamıştır

Yapılan çalışmaya, 1. grupta Ağrı, Bartın, Bolu, Diyarbakır, Elazığ, İzmir, Kastamonu, Kırıkkale, Tekirdağ ve Yozgat illerinden 192 yönetici; 3. grupta Isparta, Artvin, Burdur, Kahramanmaraş, Tekirdağ, Balıkesir, Erzurum, Adana illerinden 180 yönetici; 4. grupta Bingöl, Çorum, İstanbul, Kırşehir, Manisa, Tokat, Trabzon ve Zonguldak illerinden 212 yönetici; 5. grupta ise Ardahan, Aydın, Bursa, Düzce, Giresun, Kars, Kayseri, Malatya, Rize, Samsun, Sinop ve Çankırı illerinden 220 yönetici katılım sağlamıştır. Bu durumda "Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri" çalıştaya söz konusu tarihlerde toplam 804 yönetici katılmıştır. Çalışmada HBÖ ölçeği geliştirme çalışmasında 15-16 Nisan tarihlerinde çalışmaya katılan 192 yöneticilere açıklayıcı faktör analizi kapsamında 21-22 Nisan tarihlerinde çalışmaya katılan 180 yöneticiye doğrulayıcı faktör analizi kapsamında uygulama yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğe ilişkin HBÖ yöneticilerinin algılarını belirlemek amacı ile son olarak 4. ve 5. grupta yer alan 432 yöneticiye uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda 15 katılımcının ölçeği cevap verme kurallarına uyulmadığı için değerlendirme dışında bırakılmış analizler 417 ölçek üzerinden yapılmıştır. Bu kapsamda HBÖ ölçeğini yanıtlayan 417 kurum yöneticisine ilişkin kişisel bilgiler tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1.***Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	402	96,4
	Kadın	15	3,6
Yaş	30-39 yaş	42	10,1
	40-49 yaş	136	32,6
	50 ve üzeri yaş	239	57,3
Görev Bölgesi	İç Anadolu	91	21,9
	Karadeniz	55	13,2
	Marmara	89	21,3
	Ege	44	10,6
	Doğu Anadolu	55	13,2
	Güney Doğu Akdeniz	44	10,6
Görev Yaptığı Kurum	Halk Eğitim Merkezi	317	76,0
	Mesleki Eğitim Merkezi	100	24,0
<b>TOPLAM</b>		<b>417</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1'e göre çalışma grubunu 402 erkek, 15 kadın yönetici; yaş gruplarına bakıldığında 30-39 yaş grubunda 42, 40-49 yaş grubunda 136, 50 ve üzeri yaş grubunda ise 239 yönetici; görev bölgesi bazında İç Anadolu Bölgesi'nden 91, Karadeniz Bölgesi'nden 55, Marmara Bölgesi'nden 89, Ege Bölgesi'nden 44, Doğu Anadolu Bölgesi'nden 55, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden 44, Akdeniz Bölgesi'nden ise 39 yönetici; son olarak ise görev yaptığı kurum bazında ise, Halk Eğitim Merkezi'nden 317 yönetici ve Mesleki Eğitim Merkezi'nden ise 100 yönetici oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) kullanılmıştır. HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarına yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla literatür taraması yapılarak 53 maddeden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Maddelerin uygunluk, anlaşılabilirlik, temsil edebilirlik hakkında uzman görüşü alınarak bazı maddeler değiştirilmiş, çıkarılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Madde havuzunda yer alan 53 madde için uzman görüşü iki Eğitim Yönetimi ve Denetimi uzmanı, bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanı ve bir Ölçme Değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurularak alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda 41 maddeden oluşan taslak bir ölçek elde edilmiştir. Bu 41 maddenin 9 tanesi Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği'nden alınmıştır. Veri toplama aracında beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Tümüyle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

Çalışmada HBÖÖ geliştirme çalışmasında 15-16 Nisan tarihlerinde çalışmaya katılan 192 yöneticilere açılımlı faktör analizi kapsamında 21-22 Nisan tarihlerinde çalışmaya katılan 180 yöneticiye doğrulayıcı faktör analizi kapsamında uygulama yapılmıştır. Açılımlı faktör analizi sonuçları tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**  
*HBÖ Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör Adı	Ölçek madde no	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Açıklanan Varyans	Güvenirlilik (Cronbach Alpha)
Eğitime	1	1	0,811	14,34	$\alpha = 0,806$
Duyulan İhtiyaç	2	2	0,787		
	3	3	0,873		
	4	4	0,782		
	5	5	0,489		
HBÖ	6	6	0,414	13,05	$\alpha = 0,818$
Kurumlarının	7	7	0,701		
Nitelikleri	8	8	0,701		
	9	9	0,573		
	10	11	0,646		
	11	12	0,574		
	12	14	0,530		
	13	15	0,565		
HBÖ	14	23	0,608	13,44	$\alpha = 0,853$
Kurumlarının	15	25	0,635		
Faaliyetleri	16	27	0,806		
	17	28	0,749		
	18	29	0,831		
	19	31	0,685		
Kişisel	20	33	0,621	18,81	$\alpha = 0,881$
Gelişime	21	34	0,740		
Duyulan İhtiyaç	22	35	0,764		
	23	36	0,806		
	24	37	0,798		
	25	38	0,687		
	26	39	0,650		
	27	40	0,643		
	28	41	0,721		
Açıklanan Toplam Varyans = 59,65				Toplam $\alpha = 0,907$	
KaiserMeyerOlkin (KMO) = 0,892					
BartlettSphericityTesti Ki Kare = 3468,03					
Sd = 378 p = 0,000					

Tablo 2’de görüldüğü üzere toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BartlettSphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .89; Bartlett Sphericity Testi sonucu 3468,03 ( $p < 0,000$ ) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .50’nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler “iyi” düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80’den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı olarak 192 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Faktör analizinde her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30’dan düşük olmaması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri .40’ın altında yer

alan 8 madde ve binişik olan 5 madde elenmiştir. Yirmi sekiz madde üzerinden yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .41 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. HBÖ ölçeği 4 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutun içerisinde yer alan maddeler incelenerek birinci boyut “Eğitime Duyulan İhtiyaç” şeklinde; ikinci boyut “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri”; üçüncü boyut “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” ve son olarak dördüncü boyut “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” şeklinde isimlendirilmiştir.

“Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutu ölçeğe ilişkin toplam varyansın %14,34’ünü, ikinci boyut “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri” toplam varyansın %13,05’ini, üçüncü boyut “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” toplam varyansın %13,44’ünü ve son olarak dördüncü boyut “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” toplam varyansın %18,81’ini açıklamaktadır. Bu dört boyutun ise toplam varyansın %59,65’ini açıklamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması ideal kabul edilmektedir (Scherer, 1988; Akt; Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). Boyutların iç güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. “Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutu için 0,806, ikinci boyut “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri” için 0,818, üçüncü boyut “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” için 0,853 ve son olarak dördüncü boyut “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” 0,881 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,907 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde bir ölçeğin güvenilir olması için ölçek 0,70’in üzerinde bir katsayıya sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle ölçeğin 0,907 oranında güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı faktör analizinde, uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında gözlenen model uyum indeksleri tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.**  
*HBÖ Ölçeğinin Model Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Sınırı	HBÖ Ölçeği Uyum İndeksleri
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.94
NNFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.97
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.97
RFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.93
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	0.97
GFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.87
AGFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.88
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.070
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.060
Chi-Square	= 563.48		
P - value	=0.00		

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, eğitime duyulan ihtiyaç gizil değişkeni, HBÖ kurumlarının nitelikleri gizil değişkeni, HBÖ kurumlarının faaliyetleri gizil değişkeni ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç gizil değişkeni olarak dört faktör altında doğrulanmaktadır. Ölçeğin, DFA’da  $\chi^2$ ’nin serbestlik derecesine oranının dördün altında olması nedeniyle kabul edilir uyum, NFI değerinin 0.94 olması nedeniyle iyi uyum, NNFI değerinin 0.97 olması nedeniyle mükemmel uyum, IFI değerinin 0.97 olması nedeniyle

mükemmel uyum, RFI değerinin 0.93 olması nedeniyle iyi uyum, CFI değerinin .97 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI değerinin 0.87 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI değerinin 0.88 olması nedeniyle iyi uyum, RMR değerinin 0.070 olması nedeniyle iyi uyum ve RMSEA'nın 0.060 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayıları .37 ile .77 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin bir bölümünün orta düzeyde (.30 - .70), bir bölümünün ise yüksek (.70 – 1.00) düzeyde madde test korelasyonuna sahip olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik değerleri ise .90, .83 ve .80 olarak hesaplanmıştır. Gerek açımlayıcı faktör analizi gerek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.**

*HBÖ Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Örnekler*

HBÖ Ölçeği Boyutları	Örnek Maddeler
Eğitime Duyulan İhtiyaç HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	İnsan, eğitim ile bireysel yaşamında gelişim sağlar. HBÖ kurumları vatandaşların ihtiyaç duyduğu her alanda eğitim faaliyetleri gerçekleştirir.
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ailelere yönelik eğitim ve destek faaliyetleri HBÖ kurumlarının çalışmalarındandır.
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	HBÖ kurumları öğrenme fırsatlarını evlere yaklaştırmaktadır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18.00 ve LISREL 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik için ise Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik analizi yapılmıştır.

HBÖ yöneticilerinin HBÖÖ ilişkin algılarını belirlemek için yapılan 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, 2013:22). Eğitime duyulan ihtiyaç boyutunun Skewness değeri -2,737, Kurtosis değeri 18,409; HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunun Skewness değeri -,424, Kurtosis değeri 1,795; HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunun Skewness değeri -,698, Kurtosis değeri -,211; Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunun Skewness değeri -1,788, Kurtosis değeri 7,851; buna göre HBÖ kurumlarının nitelikleri ve HBÖ kurumlarının faaliyet boyutları normal dağılım göstermektedir ancak eğitime duyulan ihtiyaç ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutları toplam değerleri normal dağılım göstermemektedir. İkinci olarak dağılımın Kolmogrov Simirnov değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin Kolmogrov Simirnov test sonuçlarına göre tüm boyutlarda p değerinin .050'nin altında çıkması dağılımın tüm boyutlarda normal olmadığını göstermektedir.

Yapılan analizlerin sonuçları değerlendirildiğinde dağılımın normal olmadığı kabul edilmiştir. HBÖ ölçeği ile ilgili yapılan analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre HBÖ



algılarını belirlemek amacıyla Kruskal-Walis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik algılama düzeylerine ilişkin seçeneklere göre kodlanan puan aralığı dağılımı hesaplanırken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Araştırmada p anlamlılık değeri 0.5 olarak alınmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları Hiç Katılmıyorum (1.00 – 1.79; çok olumsuz), Katılmıyorum (1.80 – 2.59; olumsuz), Kararsızım (2.60 – 3.39; ne olumlu ne de olumsuz), Katılıyorum (3.40 – 4.19; olumlu) ve Tümüyle Katılıyorum (4.20 – 5.00; çok olumlu) şeklinde belirlenmiştir

### 3.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilk olarak Hayat Boyu Öğrenme Ölçeğini (Toplam) ve alt boyutlarını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) değerlerine yer verilmiştir. İkinci olarak HBÖ kurum yöneticilerin bazı değişkenlere göre HBÖ algılarına ilişkin genel bulgular kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Son olarak HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ algılarına ilişkin bulguları, cinsiyet, yaş, görev yaptığı bölge ve kurum türü değişkenlerine göre yorumlamak ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5’de HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ algılama düzeylerine ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir.

**Tablo 5.**

*HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ Ölçeğini Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı*

	n	$\bar{X}$	SS	Düzye
Eğitime Duyulan İhtiyaç	417	4,60	0,43	Tümüyle Katılıyorum
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	417	4,26	0,49	Tümüyle Katılıyorum
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	417	3,88	0,79	Katılıyorum
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	417	4,28	0,49	Tümüyle Katılıyorum
Toplam	417	4,25	0,55	Tümüyle Katılıyorum

Tablo 5’de HBÖ ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki HBÖ kurum yöneticilerinin Eğitime Duyulan İhtiyaç, HBÖ Kurumlarının Nitelikleri ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutlarında “Tümüyle Katılıyorum” ve HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Tümüyle Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre HBÖ yöneticilerinin HBÖ’ ye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 6’da HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6.**  
*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney- U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Erkek	402	209	84031	3002	0,977	Yok
	Kadın	15	208	3122			
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	Erkek	402	207	83402	2399	0,177	Yok
	Kadın	15	250	3751			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Erkek	402	207	83595	2592,5	0,355	Yok
	Kadın	15	237	3557			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Erkek	402	207	83600	2597,5	0,360	Yok
	Kadın	15	236	3552			

Tablo 6'ya göre Eğitime Duyulan İhtiyaç ( $U=3002,000$ ,  $p < .05$ ); HBÖ Kurumlarının Nitelikleri ( $U=2399,000$ ,  $p > .05$ ), HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri ( $U=2592,500$ ,  $p > .05$ ) ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutlarında ( $U=2597,500$ ,  $p > .05$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum HBÖ kurum yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre HBÖ ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7'de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının görev yapılan kurum değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7.**  
*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kurum Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

	Kurum	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	HEM	317	203	64359	13956	0,065	Yok
	MEM	100	227	22794			
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	HEM	317	208	65953	15550	0,774	Yok
	MEM	100	212	21200			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	HEM	317	245	77893	4210	0,000	Var
	MEM	100	92	9260			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	HEM	317	217	69033	13070	0,008	Var
	MEM	100	181	18120			

Tablo 7'ye göre HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri ( $U=4210,000$ ,  $p < .05$ ) ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutlarında ( $U=13070,000$ ,  $p < .05$ ) görev yapılan kurum değişkenine göre Halk Eğitim Merkezi yöneticileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, HBÖ kurumlarının kuruluş amaçlarında ve işleyiş tarzlarında ortaya çıkan farklılıklarla açıklanabilir. Eğitime Duyulan İhtiyaç ( $U=13956,000$ ,  $p < .05$ ); HBÖ Kurumlarının Nitelikleri ( $U=15550,000$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında görev yapılan kurum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 8'de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının yaş değişkenine göre Kruskal - Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal -Wallis Testi Sonuçları*

	Yaş	n	Sıra Ort	sd	x <sup>2</sup>	p	Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	247,62	2	7,998	0,018	Var
	40-49	136	218,53				
	50 ve üzeri	239	196,79				
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	30-39	42	234,27	2	2,158	0,340	Yok
	40-49	136	208,56				
	50 ve üzeri	239	204,81				
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	30-39	42	210,89	2	7,111	0,029	Var
	40-49	136	186,86				
	50 ve üzeri	239	221,26				
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	218,13	2	0,569	0,753	Yok
	40-49	136	203,49				
	50 ve üzeri	239	210,53				

Tablo 8'e göre Eğitime Duyulan İhtiyaç [ $x^2(2)=7,998, p<.05$ ] ve HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri [ $x^2(2)=7,111, p<.05$ ] kurum yöneticilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir. HBÖ Kurumlarının Nitelikleri [ $x^2(2)=2,158, p>.05$ ] ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç [ $x^2(2)=0,569, p>.05$ ] boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Eğitime duyulan ihtiyaç ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda var olan farklılıkların tespiti yönelik olarak yaş değişkeni için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 9'da HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç boyutunda yaş değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 9.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının "Eğitime Duyulan İhtiyaç" Boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

	Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	98	4157	2458	0,158	Yok
	40-49	136	86	11774			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	170	7146	3795	0,010	Var
	50 ve Üzeri	239	135	32475			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	40-49	136	200	27262	14558	0,086	Yok
	50 ve Üzeri	239	180	43238			

Tablo 9'a göre Eğitime Duyulan İhtiyaç boyutunda 30-39 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında ( $U=2458,000, p<.05$ ) 30-39 yaş grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, orta yaş grubunda yer alan yöneticilerin, 50 ve üzeri yaş grubunda bulunan yöneticilere göre HBÖ yaklaşımını daha çok benimsedikleri ve bu anlayışı eğitime ilişkin algılarına yansıttıkları söylenebilir. 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ( $U=2458,000, p>.05$ ) ile 40-49 yaş grubu ile 50 ve üzerindeki yaş grubu arasında ( $U=2458,000, p>.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 10'da HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri boyutunda yaş değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” Boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

	Kurum	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	30-39	42	99	4175	2439,5	0,152	Yok
	40-49	136	86	11755			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	30-39	42	132	5585	4682	0,486	Yok
	50 ve Üzeri	239	142	34036			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	40-49	136	168	22974	13658	0,010	Var
	50 ve Üzeri	239	198	47526			

Tablo 10'a göre HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri boyutunda 40-49 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında ( $U=13658,000$ ,  $p < .05$ ) 50 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 50 ve üzeri yaş grubunda bulunan yöneticilerin 40-49 yaş grubunda bulunan yöneticilere göre HBÖ kurum faaliyetlerini daha olumlu algılamaları yaş itibarı ile mesleğe ve kuruma, diğer gruba göre, daha çok bağlılık geliştirdikleri şeklinde açıklanabilir. 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ( $U=2439,500$ ,  $p > .05$ ) ile 30-39 yaş grubu ile 50 ve üzerindeki yaş grubu arasında ( $U=4682,000$ ,  $p > .05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 11'de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının görev bölgesi değişkenine göre Kruskal -Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 11.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Görev Bölgesi Değişkenine Göre Kruskal -Wallis Testi Sonuçları*

	Bölge	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	190,33	6	18,23	0,006	Var
	Karadeniz	55	179,99				
	Marmara	89	220,70				
	Ege	44	235,48				
	Doğu Anadolu	55	209,49				
	Güneydoğu	44	257,23				
	Akdeniz	39	181,81				
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	İç Anadolu	91	198,85	6	7,814	0,252	Yok
	Karadeniz	55	191,16				
	Marmara	89	229,68				
	Ege	44	233,17				
	Doğu Anadolu	55	204,59				
	Güneydoğu	44	212,02				
	Akdeniz	39	186,18				
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	207,24	6	13,61	0,034	Var
	Karadeniz	55	178,65				
	Marmara	89	224,57				
	Ege	44	192,72				
	Doğu Anadolu	55	238,79				
	Güneydoğu	44	228,74				
	Akdeniz	39	174,47				
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	188,19	6	16,08	0,013	Var
	Karadeniz	55	174,41				
	Marmara	89	239,34				
	Ege	44	217,97				
	Doğu Anadolu	55	215,82				
	Güneydoğu	44	232,82				
	Akdeniz	39	190,51				

Tablo 11'e göre Eğitime Duyulan İhtiyaç [ $x^2(2) = 2,158$ ,  $p > .05$ ] HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri [ $x^2(2) = 7,111$ ,  $p < .05$ ] ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç [ $x^2(2) = 0,569$ ,  $p > .05$ ] boyutlarında görev bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Eğitime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe Güneydoğu, Ege, Marmara, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Akdeniz ve Karadeniz şeklinde sıralanmaktadır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri algısı puanları büyükten küçüğe Ege, Marmara, Güneydoğu, Doğu Anadolu, Karadeniz ve son olarak Akdeniz şeklinde sıralanmaktadır. Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe Marmara, Güneydoğu, Ege, Doğu Anadolu, Akdeniz, İç Anadolu ve son olarak Karadeniz şeklinde sıralanmaktadır. Ancak HBÖ Kurumlarının Nitelikleri boyutunda [ $x^2(2) = 7,998$ ,  $p < .05$ ] görev bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Var olan farklılıkların tespiti için yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 12 ve 13'de verilmiştir.

Tablo 12'de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç boyutunda görev bölgesi değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 12.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının “Eğitime Duyulan İhtiyaç” Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

	Bölge	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	83	7633	3447	0,077	Yok
	Marmara	89	97	8657			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	63	5769	1583,5	0,043	Var
	Ege	44	77	3410			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	61	5589	1403	0,004	Var
	Güneydoğu	44	81	3591			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	63	3491	1951	0,37	Yok
	Marmara	89	78	6949			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	44	2430	890	0,022	Var
	Ege	44	57	2520			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	51	2843	1303,5	0,203	Yok
	Doğu Anadolu	55	59	3261			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	41	2299	759,5	0,001	Var
	Güneydoğu	44	60	2650			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Marmara	89	68	6081	1395	0,071	Yok
	Akdeniz	39	55	2175			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Ege	44	47	2079	626,5	0,030	Var
	Akdeniz	39	36	1406			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	45	2478	938	0,047	Var
	Güneydoğu	44	56	2472			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	50	2751	933,5	0,272	Yok
	Akdeniz	39	43	1713			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Güneydoğu	44	49	2166	539,5	0,003	Var
	Akdeniz	39	33	1319			

Tablo 12’ye göre “Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutunda İç Anadolu ile Ege arasında ( $U=1583,500$ ,  $p< .05$ ) ve İç Anadolu ile Güneydoğu arasında ( $U=1403,000$ ,  $p< .05$ ), İç Anadolu lehine; Karadeniz ile Ege arasında ( $U=890,000$ ,  $p< .05$ ), Ege bölgesi lehine; Karadeniz ile Güneydoğu arasında ( $U=759,500$ ,  $p< .05$ ), Güneydoğu lehine; Ege ile Akdeniz arasında ( $U=626,500$ ,  $p< .05$ ), Ege bölgesi lehine; Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında ( $U=938,000$ ,  $p< .05$ ), Doğu Anadolu lehine Güneydoğu ile Akdeniz arasında ( $U=539,500$ ,  $p< .05$ ), Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 13’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri boyutunda görev bölgesi değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

	Bölge	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	86	7905	3719	0,343	Yok
	Marmara	89	94	8385			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	69	6327	1863	0,513	Yok
	Ege	44	64	2853			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	65	5997	1811	0,369	Yok
	Güneydoğu	44	72	3183			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	62	3437	1897,5	0,023	Var
	Marmara	89	78	7002			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	48	2675	1135	0,596	Yok
	Ege	44	51	2275			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057	0,006	Var
	Doğu Anadolu	55	63	3508			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,5	0,034	Var
	Güneydoğu	44	56	2500			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,5	0,030	Var
	Akdeniz	39	53	2098			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,5	0,555	Yok
	Akdeniz	39	40	1573			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,5	0,726	Yok
	Güneydoğu	44	48	2150			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,5	0,009	Var
	Akdeniz	39	38	1511			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,5	0,042	Var
	Akdeniz	39	36	1415			

Tablo 13’e göre HBÖ “Kurumlarının Faaliyetleri” boyutunda Karadeniz ile Marmara arasında ( $U=1897,500$ ,  $p < .05$ ) ve Marmara ile Akdeniz arasında ( $U=1318,500$ ,  $p < .05$ ) Marmara lehine; Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında ( $U=1057,000$ ,  $p < .05$ ) ve Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında ( $U=731,500$ ,  $p < .05$ ) Doğu Anadolu lehine; Karadeniz ile Güneydoğu arasında ( $U=909,500$ ,  $p < .05$ ) ve Güneydoğu ile Akdeniz arasında ( $U=635,500$ ,  $p < .05$ ) Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 14’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutunda görev bölgesi değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 14.**

*HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları*

	Bölge	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Fark
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	80	7351	3165,5	0,011	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Marmara	89	100	8938			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	64	5900	1714	0,175	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Ege	44	74	3280			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	63	5789	1603,5	0,060	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Güneydoğu	44	77	3390			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	58	3198	1658	0,001	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Marmara	89	81	7242			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	44	2462	922,5	0,041	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Ege	44	56	2487			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	49	2725	1185	0,049	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	61	3380			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	43	2415	875	0,018	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Güneydoğu	44	57	2535			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Marmara	89	69	6186	1290	0,020	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Akdeniz	39	53	2070			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Ege	44	44	1970	735,5	0,259	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Akdeniz	39	38	1515			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	48	2646	1106	0,462	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Güneydoğu	44	52	2304			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	50	2751	934	0,284	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Akdeniz	39	43	1714			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Güneydoğu	44	45	2022	683,5	0,109	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Akdeniz	39	37	1463			

Tablo 14’e göre “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” boyutunda İç Anadolu ile Marmara arasında ( $U=3165,500$ ,  $p < .05$ ), Karadeniz ile Marmara arasında ( $U=1658,000$ ,  $p < .05$ ) ve Marmara ile Akdeniz arasında ( $U=1290,000$ ,  $p < .05$ ), Marmara lehine; Karadeniz ile Ege arasında ( $U=922,500$ ,  $p < .05$ ), Ege lehine; Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında ( $U=1185,000$ ,  $p < .05$ ), Doğu Anadolu lehine; Karadeniz ile Güneydoğu arasında ( $U=875,000$ ,  $p < .05$ ), Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bölgeler arası farklılıklar genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan ilişkilerin sosyal, kültürel, ekonomik, nüfus yoğunluğu, coğrafi şartlar gibi faktörlerle açıklanabileceği görülmektedir. Ancak daha detaylı çıkarsamalar yapılabilmesi için bölgelere ilişkin daha farklı değişkenlerin incelenmesi gerektiği söylenebilir.

#### 4.SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ’ye ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada HBÖ ölçeği, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki HBÖ kurum yöneticilerinin algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç, HBÖ Kurumlarının Nitelikleri ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutlarında “Tümüyle Katılıyorum” ve HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri



boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin tümüne ilişkin algının da ‘Tümüyle Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre HBÖ yöneticilerinin HBÖ’ye ilişkin algı düzeyinin yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. HBÖ yöneticilerinin HBÖ yaklaşımının gelişmesinde önemli roller üstlendikleri düşünüldüğünde bu durum memnuniyet vericidir. Ancak Türkiye’de HBÖ’ye ilişkin yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı unutulmamalıdır. Bağcı (2011)’ya göre Türkiye’nin kavramla ilgili politika tartışmalarının temel dinamiğini Avrupa Birliği ile uyum süreci oluşturmakta ve Türkiye’nin kendine özgü sorunları ve eğitim ihtiyaçları yokmuşçasına hazırlanan bu metinler üzerine kurulacak politikaların, gerçek sorunları es geçmesi ve yüzeysel uygulamalar olarak kalması muhtemeldir. Bu bağlamda HBÖ’nin AB kaynaklı metinler üzerinde kalmasına izin verilmemesi ve Tamer (2014)’in de ifade ettiği üzere HBÖ’nin bireylerin ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılmalarına imkân verecek şekilde planlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü Tam’ın (2012) belirttiği üzere ettiği üzere eğitim hakkı okul çağındaki çocuklarla ya da meslek sahibi yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ile sınırlı değildir. Eğitim, yaşa ve bulunulan pozisyona bakılmadan resmi ya da gayri resmi tüm öğrenme ortamlarında hayat boyu devam eden bir süreç olarak algılanmalıdır. Çünkü insanlar doğal bir öğrenme kapasitesine sahiptir.

Literatürde HBÖ kavramına ilişkin olarak HBÖ yöneticilerinin algılarına yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak HBÖ’ye ilişkin diğer eğitim paydaşlarıyla yapılan çalışmalar literatürde yer almaktadır. Buna göre Karakuş (2013), meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede olduğunu; Kılıç (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının orta(ılımlı) düzeyde olduğunu, genel olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunu önemsediklerini, günümüzün yaşam koşullarında eğitim fırsatları yaratmanın gerekli ve önemli olduğuna inandıklarını; Selvi (2011) öğretmenlerin kendileri yaşam boyu öğrenen bir birey olduktan sonra ancak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebileceklerini ortaya koyduklarını belirtmişlerdir.

HBÖ’ye ilişkin yapılan diğer çalışmalarda Konokman ve Yelken (2014), öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak bir metafor üretilmemesinden dolayı öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliğine yüksek düzeyde sahip olduklarını; Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez (2014) öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeğinden yüksek (97-120 aralığında) puanlar aldıklarını bu nedenle katılımcıların önemli bir bölümünün, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalarının gerekliliğine dair inançlarının yüksek düzeyde olduğunu; Çoğmen ve Köksal (2014) öğretmen adaylarının etkili öğretmen, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlarda kapsamlı bir tanım ve açıklama getiremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca İzci ve Koç (2012) öğretmen adaylarının, bilgi çağının gerektirdiği yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip olduklarını; Demirel ve Yağcı (2012) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamına, günümüzdeki önemine ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin kavram yanılgılarının olmadığını belirtmişlerdir. Yine HBÖ’ye ilişkin program bağlamında yapılan çalışma da ise Demirel (2011) ilköğretim programlarının geçmişe kıyasla yaşam boyu öğrenme özellikleri ve becerileri açısından daha duyarlı ve donanımlı olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde HBÖ ‘ye ilişkin yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunda katılımcıların HBÖ kavramına ilişkin yüksek düzeyde olumlu algıya ve duyarlılığa sahip olmaları bu

araştırma sonucunda elde edilen HBÖ yöneticilerinin HBÖ 'ye ilişkin yüksek düzeyde olumlu algılarını desteklemektedir.

Literatürde HBÖ'ye ilişkin yapılan çalışmaların örneklem grupları (öğretmenler, öğretmen adayları, öğretim elemanları, MYO öğrencileri HBÖ kurum yöneticileri), dikkate alınarak, HBÖ alanında yapılan çalışmaların sadece yetişkinlere yönelik olduğu düşünülmemelidir. Rasmussen'in (2014) belirttiği gibi HBÖ kavramı genellikle yetişkin eğitimi ile birlikte anılmasına rağmen son yıllarda hayatın öğrenmeye ilişkin değişik kesitlerinde ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarına bağlı olarak bütün yaşamı içine alacak şekilde genişletilmiştir. Aydın ve Sayılan (2014) göre ise yaşam boyu öğrenme politikaları da salt yüksek eğitim seviyesindeki bireylere yönelik gerçekleştirilmemeli, her eğitim seviyesindeki birey, plan ve uygulamalar içinde değerlendirilmelidir. Aynı zamanda her yaşın katılımı son derece önemlidir ve çeşitli yöntemlerle mutlaka teşvik edilmelidir. Çünkü Ng (2013) HBÖ günümüzde ulusal insan kaynakları, istihdam, girişimcilik ve eğitim reformu gibi pek çok alanda konuşulan ve kabul gören bir kavramdır. Bu bağlamda HBÖ resmi kurumlarda tam zamanlı verilen eğitimin ötesine uzanmaktadır.

HBÖ yöneticilerinin algılarında yaş, görev bölgesi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algıları Eğitime Duyulan İhtiyaç ve HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu sonuca göre, orta yaş grubunda yer alan yöneticilerin, 50 ve üzeri yaş grubunda bulunan yöneticilere göre HBÖ yaklaşımını daha çok benimsedikleri ve bu anlayışı eğitime ilişkin algılarına yansıttıkları söylenebilir. 50 ve üzeri yaş grubunda bulunan yöneticilerin 40-49 yaş grubunda bulunan yöneticilere göre HBÖ kurum faaliyetlerini daha olumlu algılamaları ise yaş itibarı ile mesleğe ve kuruma, diğer gruba göre, daha çok bağlılık geliştirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Görev bölgesi değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algıları, Eğitime Duyulan İhtiyaç, HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bölgeler arası farklılıklar genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan ilişkilerin sosyal, kültürel, ekonomik, nüfus yoğunluğu, coğrafi şartlar gibi faktörlerle açıklanabileceği görülmektedir. Ancak daha detaylı çıkarsamalar yapılabilmesi için bölgelere ilişkin daha farklı değişkenlerin incelenmesi gerektiği söylenebilir. HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının görev yapılan kurum değişkenine göre, HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri ve Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç boyutlarında HBÖ kurum yöneticileri arasında görev yapılan kurum değişkenine göre Halk Eğitim Merkezi yöneticileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum halk eğitim merkezlerinin mesleki eğitim merkezlerine göre toplumun daha çok kesime ulaşmalarına bağlanabilir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Araştırma bulgularına dayanılarak:

- 1-HBÖ kavramının kavramsal düzeyden çıkarılarak daha derinlemesine incelenmesini sağlayacak nicel, nitel ve karma çalışmaların yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,
- 2-HBÖ kavramına ilişkin bölgeler arasında ortaya çıkan ilişkilerin sosyal, kültürel, ekonomik, nüfus yoğunluğu, coğrafi şartlar gibi değişkenlere göre inceleyen araştırmaların yapılması,

- 3-HBÖ kapsamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ülke genelinde daha yaygın hale getirilmesi konusunda HBÖ yöneticilerinin daha etkin olmalarının sağlanması,
- 4-HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ kurumları bağlamında HBÖ algılarında ortaya çıkan farklılıkların HBÖ kurumlarının işleyişini düzenleyen ortak bir sistem ile giderilmesi,
- 5-HBÖ kurumlarının niteliklerinin ve faaliyetlerinin ülke ihtiyaçları kapsamında geliştirilebilmesi noktasında HBÖ yöneticilerinin daha etkin olmalarının sağlanması,
- 6-Uluslararası projeler aracılığıyla HBÖ faaliyetlerine yön verecek çalışmaların yapılması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. ve Odabaşı, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde bilgi ve iletişim teknolojileri göstergelerinin belirlenmesi*. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), 86-92. Ankara, Turkey.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aydın, A. ve Sayılan, A. A.(2014). Aktif yaşlanma ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiye teorik bir bakış. *International Journal of Social and Economic Sciences* 4 (2), 76-81.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 139-173.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa eğitim politikaları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24),369-382.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cornford, I. R. (2009). Mere platitudes or realistically achievable? an evaluation of current lifelong learning policy in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 19-40.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42),108-120.
- Çöğmen, S. ve Köksal, N. (2014). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 85-98.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *IJOCS*, 1(1), 87-105.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 100-111.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, (09), 109-122.

- Feketene S. E. (2014). Learning as renewal: contribution to the present theoretical background of the lifelong learning policy of the European Union. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 1-19.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Journal of Management & Economics*, 20(1), 59-72.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & 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. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 101-114
- Jakobi, A. P. (2009). Global education policy in the making: international organisations and lifelong learning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 473-487.
- HBÖHM (2014). Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü resmi sitesi. [hbogm.meb.gov.tr](http://hbogm.meb.gov.tr)
- 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*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119-129.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). The perceptions of academicians in education faculties on their lifelong learning competencies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Şahin, S. M. ve Yenmez, A. A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.
- Nicoll, K., & Fejes, A. (2011). Lifelong learning: A pacification of ‘know how’. *Studies in Philosophy and Education*, 30(4), 403-417.
- Ng, P. T. (2013). An examination of lifelong learning policy rhetoric and practice in Singapore. *International Journal of Lifelong Education*, 32(3), 318-334.
- Özen, Y. (2011). Aşkın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Pitman, T., & Broomhall, S. (2009). Australian universities, generic skills and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 439-458.
- Preece, J. (2013). Africa and international policy making for lifelong learning: textual revelations. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 98-105.
- Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326-342.

- Schreiber-Barsch, S. (2009). Raising participation—or furthering exclusion? Regional lifelong learning strategies under scrutiny. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 41-55.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma. (1. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *IJOCİS*, 1(1), 61-69.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3), 177-193.
- Su, Y. H., Feng, L. Y., Yang, C. C., & Chen, T. L. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective. *Futures*, 44(2), 158-165.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 395-417.
- Tam, M. (2012). Lifelong learning for elders in Hong Kong: policy and practice. *International Journal of Lifelong Education*, 31(2), 157-170.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *IJOCİS*, 3(5), 43-54.
- Urooj, S. and Ahmed, A. (2012). Restructuring the examination system at the higher secondary education in Pakistan: in teachers' perception. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), 827-834.
- Yıldırım, A. (2014). Bireysel ve sosyal öğrenme kazanımlarının elektronik ortamda değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi projesi (AB Projesi). *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 136-141.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Education is the most well-established organization of human history which ensures the development of society and is used as an indispensable tool enabling the society to get rid of all kinds of chaotic situation (Erol, 2011). Education, the basis for a country's human capital, is a very important and indispensable process that cannot be delayed which enables individual and social development, supports economic development and ensures handing down of cultural values to the next generations through protecting and developing them (Güngör and Göksu, 2013). Educational systems are converted into different structures in accordance with the requirements of time (Urooj and Ahmed, 2012), and both the framework and proportions of learning are rapidly changing. As new perspectives emerge concerning the learning along with the development of education and communication technologies, the schools turn into lifelong learning (LLL) centers, and accordingly, the "learning" gets out of the classroom, leaves its teacher-based model and becomes a phenomenon spreading to all areas (Yıldırım, 2014).

In the literature, there are several studies conducted on the concept of LLL. The studies conducted by the researchers on LLL can be generally addressed in seven categories including institutional arrangements for adult education and training, introduction of formal education system, financial support to adult students, fields of education for professional purposes, primary and secondary education institutions as functioning and coherent systems and social and cultural dependence on lifelong learning (Rasmussen, 2014). Some examples can be given for the studies within these categories (Sharples, 2000; Günüş, Odabaşı and Kuzu, 2012; Laal and Salamatı, 2012; Tam, 2012; Karakuş, 2013; Preece, 2013; Şahin and Arcagök, 2014; Feketene, 2014; Kılıç, 2014; Tamer, 2014). However, no studies were included in the literature conducted on the concept of LLL with a study group composed of LLL institution director. In this study, it is intended to determinate LLL institution directors' perception on the concept of LLL and to develop recommendations for the development of Lifelong Learning approach in Turkey.

### 2. Methods

This study aims to investigate LLL institution directors' perceptions on LLL based on some variables. In this context, the research was designed in the relational screening model. The study group was composed of the lifelong learning institution directors participated, on the dates of 15-16 April, 21-22 April and 24-25 April 2014 and 6-7 May 2014 (Groups 1, 3, 4 and 5), in the "Turkish Adult Learning Project - Workshop on Basic Principles of Adult Education" held in Antalya on 15-16, 17-18, 21-22, 24-25 April and 6-7 May 2014 by the Ministry of National Education, General Directorate of Lifelong Learning. During the development phase of LLL scale within the study, it was applied to 192 directors participated in the workshop on 15-16 April within the scope of exploratory factor analysis and to 180 directors participated in the workshop on 21-22 April within the scope of confirmatory factor analysis. In order to determine the perceptions of LLL directors on the developed scale, it was finally applied to 432 directors in the Groups 4 and 5. As a result of this application, the scales of 15 participants were excluded from the evaluation due to incompliance with the rules for answering, and the analysis was performed on 417 scales. Non-parametric tests were used in the analysis

carried out on LLL scale. In this context, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests were employed in order to determine lifelong learning institution directors' perceptions on LLL based on some variables.

### **3. Findings**

Within the present study aimed at determining the LLL institution directors' perceptions on LLL, it was observed that perceptions of the LLL institution directors in the study group were found to be at the level of "I strongly agree" concerning the Need for Education, Qualifications of Lifelong Learning Institutions and Need for Self-Development, and at the level of "I agree" concerning the Activities of Lifelong Learning Institutions when evaluated considering the score interval encoded according to the options. In addition, the perception on the whole scale was also found to be at the level of "I strongly agree". The perceptions of lifelong learning institution directors showed significant differences according to the variables such as age, their region of work and the institution where they work whereas, no significant differences were found according to the gender variable.

### **4. Results and Discussion**

No studies conducted on the concept of LLL with a study group composed of LLL institution directors were found in the literature. However, there are some other studies conducted on the LLL through other education stakeholders in the literature. Accordingly, it was stated by Karakuş (2013) that vocational high school students had a good level of competence in lifelong learning; by Kılıç (2014) that teacher candidates' perceptions on the lifelong learning was found to be moderate, teachers attached importance to the lifelong learning in general and they believed that creating educational opportunities was necessary and important in today's living conditions; by Selvi (2011) that the teachers believed that they would not be able to develop lifelong learning skills of students unless they become an lifelong-learning individuals; by Konokman and Yelken (2014) that instructors had a high level of lifelong learning competence since no metaphors were set forth which would create the perception that lifelong learning competences of instructors were limited; by Köğçe, Özpınar, Şahin and Yenmez (2014) that instructors got high scores (between 97-120) from lifelong learning scale, therefore a significant part of the participants strongly believed that teachers must necessarily have lifelong learning skills; by Çoğmen and Köksal (2014) that teacher candidates failed to bring a comprehensive description and explanation for the concepts such as effective teacher and lifelong learning; by İzci and Koç (2012) that teacher candidates had a strong awareness concerning the lifelong learning required for the information age; and by Demirel and Yağcı (2012) that the form teacher candidates had no misconceptions about the meaning of lifelong learning, its current importance and lifelong learning skills. Again in the study conducted within the context of LLL-related programs, Demirel (2011) argued that the primary school curriculum was more sensitive and equipped in terms of lifelong learning characteristics and skills compared to the past. The fact that participants were found to have a high level of positive perception and sensitivity towards the concept of LLL in the majority of the LLL-oriented studies in the literature supports the findings obtained in the present study about LLL directors' high levels of positive perceptions on LLL.