

# Üniversite ve Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

İshak KOZİKOĞLU<sup>2</sup>

## Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini cinsiyet, fakülte/bölüm, okul türü (fakülte/meslek yüksekokulu), lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre incelemektir. Tarama modelindeki bu araştırma bir devlet üniversitesinde ve Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi alan toplam 355 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri” adlı ölçme aracıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimleyici ve parametrik testlerle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde çıkmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Okul türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür ve fakülte öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bölüm değişkenine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri değişkenlik göstermiş; en yüksek düzeye sahip öğrenciler hukuk öğrencileri, en düşük düzeye sahip öğrenciler ise sırasıyla uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ve turizm öğrencileri olarak belirlenmiştir. Son olarak, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, üniversite öğrencileri

## 1. Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte bilginin miktarı ve derinliği gün geçtikçe hızla artmaktadır (Diker Coşkun, 2009). Değişim o kadar hızlıdır ki yaşam boyunca öğrenme döngüsü birkaç kez değişebilmektedir. Öğrenilen veya oluşturulan bilgi kısa süre içinde işe yaramaz hale gelebilmekte veya güncelliğini yitirebilmektedir (Hart, 2006; Tübitak, 2005). Bu gelişmeler insanların sahip oldukları yeterliklerin hızla eskimesine sebep olarak bu yeterliklerin yenilenmesini, geliştirilmesini ve içinde yaşanılan topluma ayak uydurulmasını gerekli kılmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Gündoğan, 2003). Başka bir deyişle, bu değişimler bireylerin hızla çoğalan bilgi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan problemlerle başa çıkabilmesi için alışılmadık dışında becerilere sahip olmasını gerekli kılmıştır (Epeçcan, 2013). Bu sebeple çoğu öğrenci okulda verilen eğitimle yetinmeyip okul dışında kurslara gitmekte; yetişkinler ise ilgi, ihtiyaç ve becerilerine yönelik kurs veya sertifika programlarına kayıt olmaktadır. Artık öğrenme ve eğitim sadece örgün eğitim kurumlarının veya buralarda çalışan eğitimcilerin ilgi alanı olmaktan çıkmış tüm toplumu ilgilendiren kavramlar haline gelmiştir (Diker Coşkun, 2009). Yaşanan bu değişim bizi “yaşam boyu öğrenme” kavramına götürmektedir.

### 1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme her geçen gün daha çok ilgi çeken ve Avrupa’da tartışma ortamlarında yer alan en önde gelen konulardan biri olmuştur (Elken, 2008). Son on yıl içinde eğitim politikaları raporlarında sık rastlanan yaşam boyu öğrenme kavramı “ikinci bir şans olarak eğitim” veya “tüm yaşam evrelerinde devam eden öğrenme” gibi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır (Bryce & Withers, 2003). Avrupa Komisyonu (2002a) yaşam boyu öğrenmeyi kişisel, yurttaş ve sosyal bir perspektif içerisinde bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmek amacıyla yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Kurumların veya komisyonların yanı sıra literatürde yaşam boyu öğrenmeyi farklı araştırmacılar farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Literatürde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yaygın olarak kullanılan tanımlardan bazıları şunlardır: Ahmed (2002: 22) doğumdan başlayan; bireye, topluma ve kurumlara yaşam süresi boyunca öğrenme fırsatları sunan, öğrenme ile yaşamı hem yatay (aile, toplum, çalışma, iş, yaşam alanları arasındaki bağlantıyı kurarak) hem de dikey (doğumdan ölüme kadar) olarak bütünleştiren bir süreç; Candy (2003) yaşam boyu öğrenmeyi formal eğitimin ötesinde bireylerin kendi eğitimlerini devam ettirebilmeleri için gereken beceri ve yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan bir süreç; Crick, Broadfoot & Claxton (2004) geniş

<sup>1</sup> Bu araştırma; 30-31 Mayıs 2014 tarihlerinde İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi’nde gerçekleştirilen 1. Ulusal Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van-Türkiye, ishakkozikoglu@hotmail.com

bir hareket gücüne sahip, yaşam boyu devam eden, örgün, informal ve öz yönelimli öğrenmeyi içeren kişisel veya kurumsal stratejiler bütünü; Akkoyunlu (2008) esnek ve yeniliklere açık öğrenme imkânları sunan, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisi gibi temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ortam sağlayan, insana ve bilgiye yatırım yapan bir araç; Polat ve Odabaş (2008) aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren ve bilgi okuryazarlığını temel alan bir süreç; Demirel (2012: 210) ise yaşam boyu öğrenmeyi yaşam boyu eğitimle ilişkilendirerek herkesin ihtiyacı olduğu öğrenmeyi ihtiyaç duyduğu zaman ve olanaklarla elde etmesini sağlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımlardan hareketle yaşam boyu öğrenme bireye ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmasını sağlayan, hayatı boyunca devam eden süreç ve öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir.

### **1.2. Avrupa Birliği Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme**

1970’li yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramı “beşikten mezara kadar devam eden öğrenme” anlayışı ile bireyin eğitim hayatının bir parçası olarak görülmeğe başlamıştır (UNESCO World Report, 2005: 79). 1970 yılında Paul Lengrad UNESCO konferansında yaşam boyu öğrenmenin kapsamına ilişkin “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” adlı bir rapor sunmuştur. Bu raporun ardından UNESCO, başkanlığını Edgard Faure’nin yaptığı ve farklı ülkelerden üst düzey uzmanların olduğu Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonunu kurmuştur. 1972 yılında UNESCO komisyonu yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini vurgulayan “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” adlı raporu yayınlamıştır (Eurydice Survey, 2000: 7). Bu raporda tüm dünya uluslarına öğrenme toplumu olabilmek için toplumdaki tüm birimlerin eğitime katkı sağlaması ve tüm vatandaşların öğrenme toplumu tarafından sağlanan fırsatlardan yararlanacak şekilde öğrenmeye dâhil olması önerilmiştir (Ahmed, 2002). Daha sonra, 1973’te OECD küresel ekonomi ve rekabet ortamında temel ve sürekli eğitimin gerekliliğine vurgu yapan “Sürekli Eğitim: Yaşam boyu Öğrenme için bir Strateji” adlı raporu yayınlamıştır (Eurydice Survey, 2000: 7). Avrupa Birliği (AB) 1990’lı yıllarda projeler ve komisyon kararları aracılığıyla eğitimin geliştirilmesine ilişkin önemli adımlar atmış (Akbaş ve Özdemir, 2002) ve yaşam boyu öğrenme Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi’nin önemli bir gündem konusu olmaya başlamıştır (Gündoğan, 2003). 1993 yılında işsizlerin tekrar iş bulmalarını sağlamak amacıyla sürekli eğitim sisteminin oluşturulması ve bireylerin uygun becerilerle donatılması gerektiğine vurgu yapan “Yeşil Bülten” hazırlanmıştır. Daha sonra 1995 yılında “Beyaz Bülten” adlı bir rapor hazırlanarak “Öğrenen topluma doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığı altında Avrupa birliğinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin amaç ve yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). 1996 yılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin kararıyla “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002b). 1999 yılında Bologna Üniversitesi’nde 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları bir araya gelmiş ve Bologna Bildirisi” olarak bilinen ortak bildiri yayınlamıştır. Bu bildiri de yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimin önemli bir parçası olması gerektiği vurgulanmıştır. Görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme Avrupa eğitiminde ortak bir öğe olarak benimsenmiştir (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapan ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden önemli çalışmalardan birisi de 2000 yılında Avrupa komisyonu tarafından düzenlenen “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu” dur. Memorandumda yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya koymaya ilişkin yapılandırılmış bir çerçeve sunmaya çalışılmıştır (Avrupa Komisyonu, 2000).

### **1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri**

Yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarını farklı araştırmacılar farklı şekillerde ele alarak çeşitli yaşam boyu öğrenme yeterlikleri belirlemişlerdir. Ouane (2002) yaşam boyu öğrenmeye ilişkin iletişim, birlikte yaşayabilme, eleştirel düşünme, değişime ayak uydurabilme ve değişebilme, yaratıcılık olmak üzere 5 yeterlikten bahsetmiştir. Evers, Rush & Berdrow (1998) da kendini yönetme, iletişim, insanları ve görevleri yönetme, yenilik ve değişimi harekete geçirme olmak üzere yaşam boyu öğrenmede gerekli olan dört temel yeterliğe dikkat çekmiştir.

Yukarıda verilen farklı araştırmacılar tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenmeye ilişkin temel yeterliklerin yanı sıra 2006 yılında Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler - Avrupa Çerçevesi” adı altında yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterlik belirlenmiştir. Bu raporda sunulan yeterlikler; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknoloji de temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadelendirme olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu çalışmada yeterlikler olarak Avrupa Komisyonu (2007) tarafından belirlenen 8 temel yeterlik esas alınmıştır ve araştırmada kullanılan Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen ölçme aracı bu yeterliklere dayanarak oluşturulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme birey ve toplumlar için yeni yeterlikler ve beceriler edinerek güç kazanmanın önemli bir aracı olarak görülmektedir (Gürdal, 2000). Dong (2004) yaşam boyu öğrenme becerilerini; öz düzenleyici öğrenme becerileri, iletişim becerileri, kişiler arası beceriler, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerisi, bilgiyi araştırma ve bilgiye ulaşma yeteneği, işbirliğine dayalı çalışma yeteneği şeklinde

sıralamıştır. Shuman ve ark. (2005) ise yaşam boyu öğrenme becerilerini; okuma, yazma, dinleme yazma gibi temel becerilere sahip olma, kendi öğrenme ihtiyacının farkında olma, bir öğrenme planını takip etme veya öğrenmeyi planlama, bilgiyi tanıma, düzenleme ve bilgiye ulaşma, yeni bilgiyi anlama ve hatırlama, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma ve yansıtıcı düşünme olarak belirlemiştir. Görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme bireyde yaşam koşullarıyla başa çıkacak şekilde alışılmışın dışında bazı bilgi, beceri ve yeterliklerin bulunmasını gerekli kılmaktadır.

Demirlalay ve Karadeniz (2008) yaşam boyu öğrenen bireyleri; hızla değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilen, eleştirel düşünme ve sorgulama yapabilen ve kendini sürekli geliştiren; Medel - Anonuevo, Ohsako & Mauch (2001) dünyayı etkin ve yaratıcı olarak keşfeden, yansıtıcı düşünen, kendini gerçekleştirebilen, öğrenmeyi bütünleştirebilen; Polat ve Odabaş (2008) ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, yeni durumlara transfer edebilen ve yeni bilgiler üretebilen; Adams (2007) öğrenme sorumluluğu alan veya öğrenmeye katılan, konuşma, iletişim, çoklu okuryazarlık ve hedef belirleme becerisine sahip, araştırmacı, düzenleyici, halkla ilişkileri iyi, değişim lideri olan; Akkoyunlu (2008) meraklı, bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip, kendi öğrenmelerini düzenleyebilen, yeni gelişmelerin farkında olan; Knapper & Cropley (2000) kendi öğrenmelerini planlayan, hedef belirleyebilen, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alabilen, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, uygun bilgi ve becerileri ilgili duruma uygulayabilen, öz düzenleme ve öz değerlendirme yapabilen, aktif katılım gösteren, hem formal hem de informal ortamlarda öğrenen, farklı bilgi kaynaklarından (öğretmen, akran) öğrenen, farklı ders ve disiplin alanlarından bilgi edinen, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini işe koşabilen; Epçaçan (2013) ise kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen, öz denetim sahibi olan, sorumluluk alan, yenilik ve değişikliklere açık olan ve uyum sağlayan, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, iyi iletişim kurmaya istekli olan, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen bireyler olarak ele almışlardır. Genel olarak yaşam boyu öğrenen bireyler var olan bilgi birikimiyle yetinmeyip bilgiyi araştıran, sorgulayan, var olan bilgiyi yeni durumlara aktarabilen, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, en önemlisi yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve disiplinini kazanmış bireyler olarak nitelendirilebilir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın amacına ilişkin üniversite veya meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin nitel ve/veya nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çok fazla araştırma olmadığı görülmektedir. Özellikle yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin yurt dışındaki araştırmalar genellikle yazınsal derleme çalışmalarıdır. Bu sebeple bu çalışmada üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye yönelik nicel bir araştırma yapılması gerektiği düşünülmüştür. Genel olarak araştırma probleminde ilişkin literatürde nitel veya nicel çok sayıda çalışma olmamakla birlikte ulaşılan çalışmalarda daha çok bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Arsal, 2011; Diker Coşkun, 2009; Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010), yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken, 2010; Uzunboylu ve Hürsen, 2011) ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarına (Brahmi, 2007) ilişkin nicel veya nitel çalışmalara rastlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, algıları veya yeterlikleri üzerinde etkili olabilecek değişkenler olarak da genelde cinsiyet (Arsal, 2011; Diker Coşkun, 2009; Evin Gencil, 2013; Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken, 2010), bölüm (Arsal, 2011; Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013; Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken, 2010;), sınıf düzeyi (Diker Coşkun, 2009; Karakuş, 2013; Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010), yaş (Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010), lisansüstü çalışma yapma isteği (Diker Coşkun, 2009) gibi değişkenler incelenmiştir. Bir çalışmada (Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010) ise üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre karşılaştırılmıştır. Genel olarak bir çalışmada (Diker Coşkun, 2009) kızlar lehine yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı çıksa da diğer çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır. Bölüm değişkeni çalışmalara göre farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre ilgili çalışmada lisansüstü eğitim almak isteyenler lehine anlamlı fark çıkmış, üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırıldığı çalışmada ise üniversite öğrencileri lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri bir çalışmada (Diker Coşkun, 2009) düşük, bir çalışmada (Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010) orta, bir çalışmada (Arsal, 2011) yüksek düzeyde çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ise üç çalışmada (Şahin, Akbaşı ve Yanpar-Yelken, 2010; Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013) yeterli sayılabilecek düzeyde çıkmıştır. Her ne kadar araştırmacılar çalışmalarında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlikler, eğilimler veya algılar olarak isimlendirmeler kullansa da ölçülmek istenen aslında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin benzer özelliklerdir.

#### **1.4. Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin günümüzdeki öğrenme profilinin ve yeterlik düzeylerinin ortaya çıkarılmasında faydalı olacağı ve eğitim sisteminde gerekli olan düzenlemeler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin mevcut yeterliklerinin belirlenmesi mevcut

durum ile olması gereken arasındaki farkın yani ihtiyacın daha somut bir şekilde görülmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada üniversite ve meslek yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve bu yeterliklerin “cinsiyet, bölüm, okul türü (fakülte/meslek yüksekokulu), lisansüstü eğitim yapma isteği” değişkenlerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve şu alt problemlere cevap aranmıştır: Üniversite ve meslek yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri; 1) cinsiyete göre değişmekte midir? 2) fakülte/bölümüne göre değişmekte midir? 3) okul türüne göre değişmekte midir? 4) lisansüstü eğitim yapma isteğine göre değişmekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte var olan veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı için (Karasar, 2013, s. 77) bu araştırmanın amacına uygun bir modeldir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, araştırmanın amacına uygun ve kolay ulaşılabilir olma gerekçesiyle bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda ve Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi görmekte olan 355 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı

Demografik özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	141	39.7
	Kız	214	60.3
Okul türü	Fakülte (4 yıllık)	176	49.6
	MYO (2 yıllık)	179	50.4
Fakülte/Bölüm	Çevirmenlik	165	46.5
	Turizm	33	9.3
	Mühendislik ve	70	19.7
	Mimarlık	36	10.1
	Hukuk	26	7.3
	İngilizce	25	7.0
Lisansüstü çalışma yapma isteği	Evet	220	62.0
	Hayır	135	38.0

Tablo 1 bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 141’i (%39.7) erkek, 214’ü (%60.3) ise kızdır. Katılımcıların 176’sı (%49.6) 4 yıllık fakülte, 179’u (%50.4) ise meslek yüksekokulu öğrencisidir. Katılımcıların 165’i (%46.5) uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik, 33’ü (%9.3) turizm ve otelcilik, 70’i (%19.7) mühendislik ve mimarlık fakültesi, 36’sı (%10.1) hukuk, 26’sı (%7.3) İngilizce, 25’i (%7.0) ise Tıp öğrencileridir. Katılımcıların 220’si (% 62.0) lisansüstü çalışma yapmak isterken, 135’i (%38.0) lisansüstü çalışma yapmak istememektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen 23 maddelik beşli Likert tipi “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği, bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal vatandaşlık yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği ve kültürel bilinç ve ifade yeterliği olmak üzere toplam 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Avrupa Birliği Komisyonu (2005) tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine ilişkin rapor temel alınarak oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.89 olarak hesaplanmıştır (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### 2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesinde ortalama puanlar, standart sapmalar ve ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçekten

alınabilecek maksimum ve minimum puanlar arasındaki fark grup sayısına bölünerek Tablo 2’de gösterilen değerler belirlenmiş ve bu değerlere göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar yorumlanmıştır.

Tablo 2. Yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeğinden elde edilen puanların değerlendirilmesi

Boyutlar	Yeterli Değil	Az Yeterli	Orta düzeyde	
			yeterli	Çok Yeterli
Anadilde iletişim yeterliği				
Yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği	4 - 7,9	8 - 11,9	12 - 15,9	16 - 20
İnsiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği				
Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği	3 - 5,9	6 - 8,9	9 - 11,9	12 - 15
Sosyal vatandaşlık yeterliği				
Dijital yeterlik	2 - 3,9	4 - 5,9	6 - 7,9	8 - 10
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği				
Kültürel bilinç ve ifade yeterliği	1 - 1,9	2 - 2,9	3 - 3,9	4 - 5
Ölçek genel (23 madde)	23 - 45,9	46 - 68,9	69 - 91,9	92 - 115

Tablo 2 değerlerine göre, ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (23x1) 23 ve maksimum puan (23x5) 115 olarak belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları olan anadilde iletişim yeterliği, yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği, insiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği boyutlarından alınabilecek en düşük puan (4x1) 4, en yüksek puan (4x5) 20; bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği, sosyal vatandaşlık yeterliği boyutlarından alınabilecek en düşük puan (3x1) 3, en yüksek puan (3x5) 15; dijital yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği boyutlarından alınabilecek en düşük puan (2x1) 2, en yüksek puan (2x5) 10; kültürel bilinç ve ifade yeterliği boyutundan alınabilecek en düşük puan (1x1) 1, en yüksek puan (1x5) 5 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında t-testi, Anova ve Manova kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Tartışma

#### 3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde ilk olarak üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri genel puanlar ve alt boyutlara göre incelenmiştir. Bunu takiben araştırmanın birinci alt problemi olan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlılık düzeyine bakılmış, bu alt probleme ilişkin bulgu ve tartışmaya yer verilmiştir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden almış oldukları genel ve alt boyutlara göre maksimum ve minimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

	Sayı	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Genel (Ölçeğin tümü)	355	25	115	80.01	19.94
1.Alt boyut: ana dilde iletişim yeterliği	355	4	20	15.54	5.53
2.Alt boyut: yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği	355	4	20	12.53	3.48
3.Alt boyut: bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği	355	3	15	10.11	3.02
4.Alt boyut: dijital yeterlik	355	2	10	6.88	2.14
5.Alt boyut: öğrenmeyi öğrenme yeterliliği	355	2	10	6.99	2.22
6.Alt boyut: sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği	355	3	15	10.63	3.45
7.Alt boyut: insiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği	355	4	20	13.92	4.65
8.Alt boyut: kültürel bilinç ve ifade yeterliliği	355	1	5	3.41	1.35

Tablo 4 bulgularına göre, ölçeğin tamamından alınan en düşük puanın 25, en yüksek puanın 115; ölçek ortalamasının ise ( $\bar{X}$  =80.01) olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanları sırasıyla ana dilde iletişim ( $\bar{X}$  =15.54), yabancı dilde iletişim ( $\bar{X}$  =12.53), bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik ( $\bar{X}$  =10.11), dijital yeterlik ( $\bar{X}$  =6.88), öğrenmeyi öğrenme ( $\bar{X}$  =6.99), sosyal vatandaşlık bilinci ( $\bar{X}$  =10.63), inisiyatif ve girişimcilik anlayışı ( $\bar{X}$  =13.92), kültürel bilinç ve ifade yeterliği ( $\bar{X}$  =3.41) olarak hesaplanmıştır. Genel olarak öğrencilerin ölçeğin tamamından ve her bir alt boyuttan aldıkları ortalama puanlara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeydedir. Bir başka deyişle, ölçek ortalama puanına göre öğrenciler yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini çok yeterli görmeseler de yeterli sayılabilecek düzeyde gördükleri söylenebilir. Literatürde bazı çalışmaların sonuçları (Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken, 2010; Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013) bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Buna karşın Arsal'ın (2011) çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çok yüksek, Diker-Coşkun'un (2009) çalışmasında ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük çıkmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini nispeten yeterli görmeleri umut vericidir, çünkü toplumun bir parçası olan bireylerin içinde yaşadığımız bilgi çağına ayak uydurabilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri büyük ölçüde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalarına bağlıdır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Fakat öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyde çıkması, bir başka deyişle öğrencilerin kendilerini yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma bakımından çok yeterli görmemeleri eğitim sürecinde yaşam koşullarıyla başa çıkacak bireyler yetiştirilmesi açısından üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini çok yeterli görmemeleri onların eğitimsel yaşantılarından veya onlara sağlanan sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversite ve meslek yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde "cinsiyet "değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Genel (Ölçeğin tümü)	Kız	214	79.82	20.46	353	.22	.82
	Erkek	141	80.30	19.20			
Ana dilde iletişim yeterliği	Kız	214	15.63	5.72	353	.37	.71
	Erkek	141	15.40	5.24			
Yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği	Kız	214	12.43	3.58	353	.69	.49
	Erkek	141	12.69	3.33			
Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği	Kız	214	9.91	2.89	353	1.51	.13
	Erkek	141	10.41	3.20			
Dijital yeterlik	Kız	214	6.84	2.20	353	0.38	.71
	Erkek	141	6.93	2.06			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği	Kız	214	6.98	2.32	353	.12	.90
	Erkek	141	7.00	2.07			
Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği	Kız	214	10.72	3.57	353	.62	.53
	Erkek	141	10.49	3.28			
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği	Kız	214	13.83	4.58	353	.40	.68
	Erkek	141	14.03	4.77			
Kültürel bilinç ve ifade yeterliliği	Kız	214	3.47	1.42	353	.91	.36
	Erkek	141	3.33	1.25			

(p<.05)

Tablo 5 bulgularına göre, erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =80.30) kız öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}$  =79.82) çok az da olsa yüksek olmasına rağmen kız ve erkek öğrencilerin puanları birbirine çok yakındır. Ölçeğin alt boyutlarında da aynı şekilde kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ölçek puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $t_{(353)}=0.22$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyetin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını

göstermektedir. Literatürde bir çalışmada (Diker-Coşkun, 2009) kız öğrenciler lehine anlamlı fark çıksa da birçok çalışmada (Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff , 2010; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken, 2010; Arsal, 2011; Evin-Gencel, 2013) bu araştırma sonuçlarına paralel bulgulara rastlanmıştır. Bu durum genel olarak kız ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini benzer düzeyde yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Yaşam boyu öğrenme kız ve erkek ayrımı olmaksızın her birey tarafından ihtiyaç duyulan bir özellik olduğu düşünülürse benzer yeterlik düzeylerine sahip olmaları normal karşılanabilir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite ve meslek yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde “okul türü (meslek yüksekokulu/fakülte)“değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin üniversite ve meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerin ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Okul türü	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Genel (Ölçeğin tümü)	Fakülte	176	87.81	14.03	353	7.91	.000
	MYO	179	72.35	21.87			
Ana dilde iletişim yeterliği	Fakülte	176	17.21	4.06	353	5.93	.000
	MYO	179	13.89	6.24			
Yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği	Fakülte	176	13.17	3.64	353	3.49	.056
	MYO	179	11.90	3.20			
Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği	Fakülte	176	11.26	2.59	353	7.65	.013
	MYO	179	8.98	3.00			
Dijital yeterlik	Fakülte	176	7.55	1.66	353	6.18	.000
	MYO	179	6.21	2.35			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği	Fakülte	176	7.70	1.61	353	6.33	.000
	MYO	179	6.28	2.51			
Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği	Fakülte	176	11.82	2.51	353	6.82	.000
	MYO	179	9.46	3.85			
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği	Fakülte	176	15.33	3.33	353	5.96	.000
	MYO	179	12.52	5.31			
Kültürel bilinç ve ifade yeterliliği	Fakülte	176	3.75	1.08	353	4.78	.000
	MYO	179	3.08	1.50			

(p<.05)

Tablo 6 sonuçlarına göre, 4 yıllık fakülte öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =87.81) 2 yıllık meslek yüksekokulu öğrencilerinin ölçek ortalama puanlarından ( $\bar{X}$  =72.35) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ölçeğin alt boyutlarında da fakülte öğrencilerinin ortalamaları meslek yüksekokulu öğrencilerinin ortalamalarından yüksektir. Bu durumda fakülte öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Fakülte ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde okul türüne göre fakülte öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır ( $t_{(353)}=7.91$ ,  $p<.05$ ). Aynı şekilde, ölçeğin alt boyutlarında yabancı dilde iletişim yeterliği hariç diğer tüm boyutlarda fakülte öğrencileri lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bu bulgu, okul türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff (2010) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara varmışlardır. Çalışma Queen Üniversitesi öğrencileri (n=168) ve Saint Lawrence meslek yüksekokulu öğrencileri (n=136) ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde üniversite öğrencileriyle meslek yüksekokulu öğrencileri arasında üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu çalışmada okul türüne göre çıkan sonuçlar üzerinde üniversite öğrencilerinin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre gelişime ve yeniliğe daha açık oldukları, öğrenmeye daha istekli oldukları, daha başarılı oldukları, uzun vadeli öğrenme hedeflerine sahip oldukları ve derinlemesine öğrenmeyi daha çok benimsedikleri gibi değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin derinlemesine ve anlamlı öğrenen bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda Biggs ve

Kirby'nin (1983) çalışmasında üniversite öğrencilerinin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre daha çok derinlemesine yaklaşımı tercih ettikleri sonucu bunu destekler niteliktedir.

### **3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Üniversite ve meslek yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde fakülte/bölüm değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin öğrencilerin bölümlerine göre ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı çok faktörlü varyans analizi (Manova) testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların fakülte/bölüm değişkenine göre Manova sonuçları

<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>
.677	2.888	48	1681.92	.000

p<.05

Tablo 7 verilerine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde .05 anlamlılık düzeyinde bölüm/fakülte değişkenine göre anlamlı fark vardır (Wilks' Lambda değeri, 677 F=2.888 p<.05). Bu bulgu, bölüm veya fakülteye göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklılaştığını göstermektedir. Manova testinde anlamlı fark çıkması üzerine öğrencilerin her bir alt boyuta ve ölçeğin tamamına ilişkin puanlarının bölüm/fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Anova sonuçları ve betimsel istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.



Üniversite ve Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi

Tablo 8. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların fakülte/bölüm değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve Anova sonuçları

Betimsel İstatistikler				Anova Sonuçları						LSD Testi	
Boyutlar	Fakülte/ Bölüm	Sayı	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Genel (ölçeğin tümü)	Çevirmenlik	165	72.74	22.17	Gruplar	22814.42	5	4562.88	13.49	.000	1<3, 2<6
	Turizm	33	74.18	21.88	arası		349	338.11			1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	88.98	12.97	Gruplar içi	118001.53	354				1<5
	Hukuk	36	91.64	11.06	Toplam	140815.95					1<6
	İngilizce	26	88.30	12.40							2<3
	Tıp	25	85.20	9.87							2<4
	Toplam	355	80.01	19.94							2<5
Ana dilde iletişim yeterliği	Çevirmenlik	165	13.94	6.27	Gruplar	1048.23	5	209.64	7.49	.000	1<3
	Turizm	33	14.67	5.76	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	17.01	4.18	Gruplar içi	9769.92	349	27.99			1<5
	Hukuk	36	18.42	2.89	Toplam	10818.16	354				1<6
	İngilizce	26	17.50	3.56							2<3
	Tıp	25	16.96	4.34							2<4
	Toplam	355	15.54	5.53							2<5
Yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği	Çevirmenlik	165	11.84	3.25	Gruplar	218.50	5	43.70	3.75	.003	1<3
	Turizm	33	12.36	3.59	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	13.41	3.48	Gruplar içi	4069.93	349	11.66			1<5
	Hukuk	36	13.14	3.25	Toplam	4288.44	354				2<5
	İngilizce	26	14.15	3.10							
	Tıp	25	12.28	4.45							
	Toplam	355	12.53	3.48							
Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği	Çevirmenlik	165	9.05	3.06	Gruplar	539.90	5	107.98	13.98	.000	1<3, 3>5
	Turizm	33	9.18	2.88	arası						1<4, 4>5
	Mühendislik ve Mimarlık	70	11.58	2.45	Gruplar içi	2695.60	349	7.72			1<6, 5<6
	Hukuk	36	11.86	2.71	Toplam	3235.49	354				2<3
	İngilizce	26	10.08	2.38							2<4
	Tıp	25	11.72	1.90							2<6
	Toplam	355	10.11	3.02							
Dijital yeterlik	Çevirmenlik	165	6.24	2.39	Gruplar	190.54	5	38.10	9.26	.000	1<3
	Turizm	33	6.27	1.94	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	7.87	1.63	Gruplar içi	1436.00	349	4.11			1<5
	Hukuk	36	7.80	1.45	Toplam	1626.55	354				1<6
	İngilizce	26	7.19	1.81							2<3
	Tıp	25	7.44	1.29							2<4
	Toplam	355	6.88	2.14							2<6
Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği	Çevirmenlik	165	6.36	2.51	Gruplar	203.73	5	40.75	9.18	.000	1<3, 2<6
	Turizm	33	6.21	2.72	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	7.61	1.34	Gruplar içi	1548.23	349	4.44			1<5
	Hukuk	36	8.22	1.27	Toplam	1751.95	354				1<6
	İngilizce	26	8.00	1.67							2<3
	Tıp	25	7.60	1.04							2<4
	Toplam	355	6.98	2.22							2<5
Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği	Çevirmenlik	165	9.60	3.86	Gruplar	544.65	5	108.93	10.32	.000	1<3
	Turizm	33	9.39	3.96	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	12.00	2.23	Gruplar içi	3682.01	349	10.55			1<5
	Hukuk	36	12.30	2.09	Toplam	4226.66	354				2<3
	İngilizce	26	12.46	2.32							2<4
	Tıp	25	10.88	2.13							2<5
	Toplam	355	10.63	3.45							
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği	Çevirmenlik	165	12.57	5.36	Gruplar	755.52	5	151.10	7.63	.000	1<3
	Turizm	33	13.12	5.19	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	15.60	2.68	Gruplar içi	6907.11	349	19.80			1<5
	Hukuk	36	16.19	3.51	Toplam	7662.63	354				1<6
	İngilizce	26	15.23	3.20							2<3
	Tıp	25	14.48	2.53							2<4
	Toplam	355	13.92	4.65							
Kültürel bilinç ve ifade yeterliği	Çevirmenlik	165	3.13	1.49	Gruplar	44.47	5	8.89	5.14	.000	1<3
	Turizm	33	2.97	1.47	arası						1<4
	Mühendislik ve Mimarlık	70	3.88	1.07	Gruplar içi	603.66	349	1.73			1<5
	Hukuk	36	3.69	1.12	Toplam	648.13	354				1<6
	İngilizce	26	3.69	1.12							2<3
	Tıp	25	3.84	0.80							2<4
	Toplam	355	3.41	1.35							2<5

(p<.05)

Not: 1-Çevirmenlik, 2-Turizm, 3-Mühendislik ve Mimarlık, 4-Hukuk, 5-İngilizce, 6-Tıp

Tablo 8 bulgularına göre, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin en yüksek ortalama hukuk öğrencilerine ( $\bar{X}=91.64$ ), en düşük ortalamalar ise sırasıyla uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ( $\bar{X}=72.74$ ) ve turizm ( $\bar{X}=74.18$ ) öğrencilerine aittir. Mühendislik ve Mimarlık ( $\bar{X}=88.98$ ) ve İngilizce ( $\bar{X}=88.30$ ) öğrencilerinin ortalama puanları birbirine yakın, tıp öğrencilerinin ( $\bar{X}=85.20$ ) ortalama puanları ise onlardan görece düşüktür. Fakülte/ bölüm değişkenine göre öğrencilerin ölçek puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Anova sonuçlarına göre, öğrencilerin fakülte/bölüm değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin ortalama puanları anlamlı bir şekilde değişmektedir ( $F_{(6, 248)}=11,22, p<.05$ ). Bu bulgu, fakülte veya bölümün yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise çevirmenlik öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce, tıp öğrencileri arasında ve turizm öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce, tıp öğrencileri arasında diğer gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Buna karşın literatürde birçok çalışmada (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken, 2010; Arsal, 2011; Evin Gencel, 2013; Karakuş, 2013) bölüm veya fakülte değişkeni öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde/egilimlerinde anlamlı fark yaratmamıştır.

Hukuk öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin en yüksek ortalamaya sahip olmaları literatürde Diker-Coşkun'un (2009) tez çalışması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Diker-Coşkun'un çalışmasında güzel sanatlar fakültesinden sonra en yüksek ortalamaları hukuk fakültesi öğrencileri almıştır. Hukuk öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin en yüksek ortalamaya sahip olmalarının üzerinde hukuk öğrencilerinin genelde iyi düzeyde genel kültür bilgisine sahip olmaları gerektiğinin ve güncel konuları yakından takip etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca hukuk öğrencileri meslekleri gereği toplum hayatıyla ve gerçek yaşam koşullarıyla iç içedir. Öğrenciler yaşam koşullarını iyi analiz edebilmek amacıyla sürekli olarak öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gerekçelerden hareketle hukuk öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden en düşük ortalamaları ise sırasıyla uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ve turizm ve otelcilik öğrencilerinin almalarının üzerinde ilgili bölümlerin öğrencilerinin meslek yüksekokulu öğrencileri olmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü önceki analizlerde meslek yüksekokulu öğrencilerinin fakülte öğrencilerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise anadilde iletişim yeterliği boyutunda çevirmenlik öğrencileri ile hukuk, İngilizce, tıp öğrencileri arasında ve turizm öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce öğrencileri arasında diğer gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda çevirmenlik ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce öğrencileri arasında diğer gruplar lehine ve turizm ile İngilizce öğrencileri arasında ise İngilizce öğrencileri lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bu çalışmada Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken'in (2010) çalışmasında olduğu gibi yabancı dilde iletişim yeterliğinde İngilizce bölümü öğrencilerinin diğerlerine göre daha yeterli olması anlamlı bir sonuçtur. Bilim ve teknolojiye matematiksel temel yeterlik boyutunda çevirmenlik öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, tıp öğrencileri arasında; turizm öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, tıp öğrencileri arasında diğer gruplar lehine; İngilizce ile mühendislik ve mimarlık, hukuk ve tıp öğrencileri arasında diğer gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Dijital yeterlik boyutunda çevirmenlik öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce, tıp öğrencileri arasında ve turizm öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, tıp öğrencileri arasında diğer gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Öğrenmeyi öğrenme ve kültürel bilinç ve ifade yeterliği boyutlarında dijital yeterlik boyutundaki farklılıklara ek olarak turizm ile İngilizce öğrencileri arasında da İngilizce lehine anlamlı fark çıkmıştır. Sosyal vatandaşlık yeterliği boyutunda çevirmenlik öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce öğrencileri arasında ve turizm öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce öğrencileri arasında diğer gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. İnsiyatif - girişimcilik anlayışı yeterliği boyutunda çevirmenlik öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk, İngilizce, tıp öğrencileri arasında ve turizm öğrencileri ile mühendislik ve mimarlık, hukuk öğrencileri arasında diğer gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Alt boyutlarda bölümler veya fakülteler arasındaki farklar incelendiğinde farklı boyutlara göre anlamlı farklar değişse de genellikle ölçek alt boyut puanlarının uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ve turizm öğrencileri ile diğer bölümler arasında diğer bölümler lehine anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir. Bunun üzerinde düşük yeterlik düzeyine sahip bölümlerin 2 yıllık meslek yüksekokulu bölümleri olmasının etkili olduğu söylenebilir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Üniversite ve meslek yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde "lisansüstü çalışma yapma isteği" açısından anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin üniversite ve meslek yüksekokulu

öğrencilerinin ölçeğin genelinden ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların lisansüstü çalışma yapma isteği açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Genel (Ölçeğin tümü)	Evet	220	88.57	14.27	353	12.32	.000
	Hayır	135	66.06	20.05			
Ana dilde iletişim yeterliği	Evet	220	17.33	3.95	353	8.52	.000
	Hayır	135	12.63	6.44			
Yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği	Evet	220	13.24	3.50	353	5.12	.139
	Hayır	135	11.36	3.13			
Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliği	Evet	220	10.98	2.63	353	7.38	.012
	Hayır	135	8.70	3.10			
Dijital yeterlik	Evet	220	7.53	1.80	353	7.91	.015
	Hayır	135	5.81	2.24			
Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği	Evet	220	7.79	1.70	353	9.83	.000
	Hayır	135	5.67	2.35			
Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliliği	Evet	220	12.03	2.67	353	11.39	.000
	Hayır	135	8.35	3.38			
İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliliği	Evet	220	15.81	3.41	353	11.46	.000
	Hayır	135	10.83	4.76			
Kültürel bilinç ve ifade yeterliliği	Evet	220	3.85	1.14	353	8.49	.000
	Hayır	135	2.70	1.37			

Tablo 9 bulgularına göre, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =88.57) lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}$  =66.06) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aynı fark ölçeğin alt boyutlarında da vardır. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrenciler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğrencilerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde “lisansüstü çalışma yapma isteği” değişkenine göre lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır ( $t_{(353)}=12.32, p<.05$ ). Bu bulgu Diker-Coşkun’un (2009) tez çalışması bulgularıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde, ölçeğin alt boyutlarında yabancı dilde iletişim yeterliği hariç diğer tüm boyutlarda lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bu bulgu, lisansüstü çalışma yapma isteğinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bundan hareketle lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüz toplumunda eğitim yaşam boyu alınan bir hizmet olarak görülmeye başlanmıştır (Tübitak, 2005). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme bireyin örgün eğitim dışındaki bireysel öğrenmelerini de kapsamaktadır. Lisansüstü eğitimin zorunlu eğitimin ötesinde bireysel tercihlere dayalı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa lisansüstü çalışma yapmak isteyenlerin araştırmaya, öğrenmeye, bilgiyi yapılandırmaya daha istekli olduğu söylenebilir. Ayrıca, lisansüstü çalışma yapma sürekli araştırmayı, yeni bilgilere ulaşmayı veya yeni bilgiler üretmeyi, sürekli bir arayış içinde olmayı gerektirdiği için öğrenme bir yaşam tarzı haline gelmektedir. Tüm bunların lisansüstü çalışma yapmak isteyenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha yeterli görmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde çıkmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini çok yeterli olmasa da yeterli sayılabilecek düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyete göre öğrencilerin yaşam boyu

öğrenme yeterlikleri anlamlı şekilde değişmemektedir, bir başka deyişle erkek ve kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin benzer düzeyde yeterliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin, okul türünün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür ve fakülte öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin meslek yüksekokulu öğrencilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin, bölüm değişkenine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri değişkenlik göstermiş; en yüksek düzeye sahip öğrenciler hukuk öğrencileri, en düşük düzeye sahip öğrenciler ise sırasıyla uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ve turizm öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bunun bulgu üzerinde düşük yeterlik düzeyine sahip bölümlerin 2 yıllık meslek yüksekokulu bölümleri olmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğrencilere göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitimcilere ve araştırmacılara dönük önerilere yer verilmiştir.

#### **4.1. Eğitimciler İçin Öneriler**

1. Bu çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde çıktığı için, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik düzeylerini artırmak amacıyla eğitim programları ve öğrenme etkinlikleri yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazandıracak şekilde hazırlanmalıdır.

2. Yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini etkileyen birçok faktör olduğundan hareketle öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak, onları öğrenmeye, araştırma yapmaya yönlendirecek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

#### **4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu çalışmada sadece cinsiyet, fakülte/bölüm, okul türü ve lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin değişip değişmediği incelenmiş, ileriki çalışmalarda yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile akademik başarı, öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye bakılabilir.

2. Sadece nicel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bunun gerekçeleri incelenemediği için bu araştırmadan farklı olarak nitel veya karma araştırma

## Analysis of University and Vocational School Students' Lifelong Learning Competences

### Extended Abstract

**Purpose and significance:** This study is considered to be useful so as to show university and vocational school students' available learning profile and lifelong learning competency level and will be a guide for the arrangements in the education system. Because the determination of students' existing competencies contributes to the gap between existing situation and what should be, in other words the need to be seen in a concrete way. In this study, it is aimed to determine whether university and vocational school students' lifelong learning competencies change or not based on their gender, department, school type and desire to have post-graduate education, and these sub-problems are tried to answer: University and vocational school English preparation class students' lifelong learning competency levels; 1) change in terms of gender? 2) change in terms of faculty/department? 3) change in terms of school type? 4) change in terms of the desire to have post-graduate education?

**Methods:** This research is descriptive survey model. As survey models aim to describe a situation in the same way that took place in the the past or that still continues (Karasar, 2013, s. 77), it is proper model for the purpose of this research. This research, for the reason of convenience to the research's aim and easy accessibility, is conducted with 355 students who take preparation education in a state university's foreign languages department and Bülent Ecevit University Çaycuma Vocational School. Study data were collected with 23 items Likert type "Lifelong Learning Key Competences" scale developed by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010). The scale's Cronbach Alpha reliability coefficient was found as 0.89 (Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken, 2010). In this study, the scale's Cronbach Alpha reliability coefficient was found as 0.95. This shows that the scale is a valid and reliable measurement means. Research data were analyzed by using SPSS 18.0 statistic program. In the determination of university and vocational school students' lifelong learning competencies; mean scores, standard deviations; minimum and maximum scores were used as criteria. In the comparison of mean scores taken from lifelong learning scale in terms of variables t-test, Anova and Manova are used. If significant difference is found as a result of the comparison, LSD test being one of the multi comparison tests is used in order to determine the source of the difference. Level of significance is accepted as .05.

**Results:** Students' lifelong learning competencies are found at medium level. In other words, although the students don't feel themselves as very competent in lifelong learning, they seem themselves at a level that can be considered as competent. Furthermore, the students' lifelong learning competencies don't change in terms of gender, in other words male and female students have similar lifelong learning competency levels. It is concluded that school type has a significant effect on students' lifelong learning competencies and faculty students feel themselves more competent in lifelong learning than vocational school students. Students' lifelong learning competencies change in terms of faculty/department; the highest level of competency belongs to law students, the lowest level of competency belongs to respectively translation and tourism students. It is concluded that this result is because of the fact that translation and tourism students are vocational school students. It is found that the students who want to do post-graduate studies feel themselves more competent in lifelong learning than the ones who don't want to do post-graduate studies.

**Discussion and Conclusions:** As in this study students' lifelong learning competencies were found at medium level, in order to increase students' lifelong learning competency levels, curriculums and learning experiences should be prepared in such a way that get the students to gain lifelong learning competencies. Learning environments should be formed that get the students to gain lifelong learning skills and guide them to learn, do research as there are lots of factors that affect students' lifelong learning competencies. In this study students' lifelong learning competencies are only analyzed in terms of gender, faculty/department, school type and desire to have post-graduate education, for further studies, the relationship between lifelong learning competencies and academic achievement, learning environment, students' learning approaches can be analyzed. In this study only quantitative method is used, students' opinions about lifelong learning or their reasons weren't analyzed, so it can be useful to conduct a mixed method or qualitative study for deep data collection.

### Kaynaklar

- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of australian secondary school teachers. *Issues In Educational Research*, 17.
- Ahmed, M. (2002). Lifelong learning and the learning society. In M. Singh (Ed). *Institutionalising Lifelong Learning: Creating Conducive Environments for Adult Learning in the Asian Context*, 22-43. UNESCO Institute for Education.

- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (156), 112-126.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi: International Educational Technology Conference (IECT)*.
- Arsal, Z. (2011). Lifelong learning tendencies of the prospective teachers in the Bologna process in Turkey. *ATEE Annual Conference Riga: Teachers' Life-cycle Initial Teacher Education to Experienced Professional*. Latvia University, Riga, 496-509.,
- Avrupa Komisyonu (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission of the European Communities, Brussels.
- Avrupa Komisyonu (2002a). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators*. European Commission Report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.
- Avrupa Komisyonu (2002b). *Choronicle of Community Policy and Action in Favour of Lifelong Learning*.
- Avrupa Komisyonu (2007). *Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework*. Education and Culture Dg: Lifelong Learning Programme.
- Biggs, J.B., & Kirby, J.R. (1983). Approaches to learning in universities and CAEs. *Vestes*, 27 (2) 3-9.
- Brahmi, A. F. (2007). Medical students' perceptions of lifelong learning at Indiana university school of medicine. Yayınlanmamış doktora tezi. USA: Indiana University School of Library and Information Science.
- Bryce, J., & Withers, G. (2003). *Engaging secondary school students in lifelong learning*. ACER: Australian Council for Educational Research.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Report for U.S. national commission on libraries and information science and national forum on information literacy.
- Coşkun (Diker) Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11 (3), 247-272.
- Demiralay, R., ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6, 89-108.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya (18. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dong, W. (2004). Improving Students' Lifelong Learning Skills in Circuit Analysis. *The China Papers*.
- Elken, M. (2008). *Lifelong learning – a core activity for universities? The case of UIO*. University of Oslo, Institute for Educational Research, Faculty of Education.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 11.
- Eurydice Survey (2000). *Lifelong Learning the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*. Eurydice European Unit.
- Evers, F. T., Rush J. C., & Berdrow I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38, 170.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa birliği ülkelerinde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve örnek uygulamalar. *Kamu-İş Dergisi*, 7 (2).
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği: Enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (2), 176-187.
- Hart, R. (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. Yüksek Lisans Tezi. Royal Roads University.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P., & Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29:3, 291-302.
- Knapper, C., & Copley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for 21st Century*. Unesco Institute for Education.
- Ouane, A. (2002). Adult learning: emerging issues and lessons to be learned. In M. Singh (Ed). *Institutionalising Lifelong Learning: Creating Conducive Environments for Adult Learning in the Asian Context*, 17-22. UNESCO Institute for Education.

- Polat, H., ve Odabaş, C. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslar arası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 596-606.
- Shuman, L. J., Besterfield-Sacre, M., & McGourty, J. (2005). The Abet “professional skills” – can they be taught? can they be assessed?. *Journal of Engineering Education*, 41-55.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., ve Yelken Yanpar, T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.
- TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu) (2005). Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi.
- Unesco World Report (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: Unesco Publishing.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The Study of Validity and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.