



# OKULLARDA HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI\*

## LIFELONG LEARNING COMPETENCIES IN SCHOOLS: A CASE STUDY

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

### Öz

Bu araştırmanın amacı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu Sivas il merkezinde görev yapan 479 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmanın amacına yönelik olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlere yüz yüze görüşme yaparak bilgi verilmiş, daha sonra öğretmenlerden anket formunu yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Anket formu Avrupa birliği tarafından belirlenen 6 hayat boyu öğrenme yeterliliğinden oluşmaktadır. Uygulama sonucu 433 öğretmenden dönüş sağlanmış ve elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, hayat boyu öğrenme yeterlilikleri olan anadilde iletişim yeterlikleri, yabancı dilde iletişim yeterlikleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişimcilik yeterlikleri ile ilgili olarak genellikle olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ancak özellikle okulların fiziki yetersizliklerine, okul paydaşlarının ilgisizliğine ve hayat boyu öğrenme kavramının yeterince anlaşılmasına bağlı olarak olumsuz görüşlerde ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, nitel araştırma yöntemi

### Abstract

The aim of this study is to determine the views of teachers working in public schools regarding lifelong learning competencies. The research is a qualitative case study. The study group consisted of 479 teachers working in the center of Sivas Province. In the process of collecting data, information was given to the teachers in the working group by face-to-face interviews; then the teachers were asked to fill in the questionnaire form in writing. The questionnaire form consists of 6 lifelong learning competencies determined by the European Union. At the end of the application, 433 teachers returned; the data were evaluated with content and descriptive analysis method. According to the findings of the research; participants generally expressed positive opinions on communication skills in their mother-tongue, their communication competencies in a foreign language, the basic competencies in the mathematical and science-technology, digital competencies, competencies to learn learning, about entrepreneurship competencies, which are lifelong learning competencies. However, negative opinions have also emerged, especially due to the physical inadequacies of the schools, the lack of interest of the school stakeholders and the concept of lifelong learning not to be understood sufficiently.

**Keywords:** Lifelong learning, lifelong learning competencies, qualitative research method

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

<sup>1</sup> Doç Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [snr312@gmail.com](mailto:snr312@gmail.com), Orcid: 0000-0003-2013-3348

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, [ayshetyglu@gmail.com](mailto:ayshetyglu@gmail.com), Orcid: 0000-0002-0991-1981

## 1.GİRİŞ

Eğitim, kendi içerisinde farklı dinamiklere sahip bir eylemler bütünüdür. Eğitim eyleminin dinamik yapısının korunması ve sürekliliğin sağlanması toplumsal ilerlemenin ön koşullarından birisini oluşturmaktadır. Toplumsal yapının eğitim süreçleri ile birlikte sürekli gelişiminin sağlanması eğitim eyleminin toplumda her bireye ulaşması ile sağlanabilir. Eğitimin her bireye ulaşması ve daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi eğitimin zaman ve mekân olarak sınırlarının genişletilmesiyle mümkün olacaktır. Özellikle geçtiğimiz yüzyıl boyunca daha nitelikli ve daha çok farklı becerilere sahip olan çalışanların ortaya çıkarılması konusunda arayışlar yoğunlaşmış ve bu bağlamda hayat boyu öğrenme (HBÖ) kavramı gündeme gelmiştir. Hayat boyu öğrenme, kişisel tatmine dayalı eylemleri, vatandaşlık olarak görev bilincinde olmayı, istihdam konusunda daha çok fırsata erişimi ve sosyal boyutuyla insana dönük tüm etkileşim süreçlerini içerisine alan her türlü öğrenmeyi kapsar (European Commission, 2001). Shah (2009) ve Cornford (2009)'un ifade ettiği üzere hızla değişen ve küreselleşen Dünya düzleminde özellikle ekonomik gelişmeler hayat boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarmıştır. Zamanla evrensel bir yaklaşım haline gelen HBÖ ile bireylerin her yönden gelişimleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda pek çok toplumun vazgeçilmez değerleri arasına girmiştir. Jakobi, (2009) belirttiği üzere günümüzde HBÖ UNESCO, OECD, AB, Dünya Bankası gibi pek çok örgüt tarafından da desteklenmektedir.

Bugün her yerde HBÖ terimine rastlanılması ne kadar yaygın bir terim olduğunu göstermektedir. Pek çok kurumda, yükseköğrenim seviyesinde ve literatürde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Son yıllarda eğitime damga vuran HBÖ eğitime ilişkin sınırları kaldırarak eğitimin her bireyin sorumluluğunda gerçekleşen bir davranışa dönüştürmüştür. Bireyler profesyonel gelişim için HBÖ kavramını önemsemeye başlamıştır (Ward, 2005). Toplumların devamlılığı eğitim süreçlerinin devamlılığına bağlıdır. Bu durum bireylerin çevrelerini tanımaları ve ona uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Gerek eğitimin devamlılığı gerekse bireysel anlamda gelişimin devam edebilmesi için “hayat boyu öğrenme” kavramına ve yaklaşımına ihtiyaç vardır (Ödemiş, 2013). Hayat boyu öğrenme yaklaşımı öğrenme eyleminde sınır tanımamaktadır. Bu yaklaşım ile erken çocukluktan başlayarak eğitim hayatının tüm aşamaları dikkate alınmakta, örgün eğitim ve yaşlılık dönemi öğrenmeleri de HBÖ kapsamında değerlendirilmektedir. Kısaca hayat boyu kazanılan tüm öğrenmeleri içine almaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012).

Hayat boyu öğrenme kavramı tarihsel gelişim süreci içerisinde ele alınmazsa tam olarak anlaşılmayabilir. Bu bağlamda HBÖ'nin tarihsel gelişimi iyi bir şekilde analiz edilirse gelecekte de HBÖ'nün nasıl bir çerçevede değerlendirileceği ortaya çıkacaktır (Kaya, 2014). Modern devlet anlayışının ortaya çıkmasıyla eğitim ve öğretim süreçleri devletler tarafından yürütülmeye başlanmış bu bağlamda 19. yy.'dan başlayarak belirli yaş gruplarında ki bireyler okullarda eğitim almaya başlamıştır. Ancak geçen yüzyılın ortalarından itibaren, bilginin ezberlenmesi ve aktarılması eyleminin eğitim anlayışına zarar verdiği görülmüş, bilim ve teknolojiye yaşanan değişimler ise sürekli yeni öğrenmelerin oluşması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda her yerde ve her yaşta öğrenmenin devam etmesi insanlığın gelişimi açısından önemli bir görüş olarak ortaya çıkmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). HBÖ sürekli kendini yenileyen ve geliştiren küresel bir olgudur (Clark, 2012).

İlk kez John Dewey ve Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından, 1920'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlayan HBÖ kavramı hayatın olağan akışının bir parçası olarak düşünülerek ortaya atılmıştır. İlk yıllarda daha çok yetişkin eğitimi ile bağdaştırılan HBÖ günümüzde hayatın her alanında var olan eğitim faaliyetleri şekline dönüşmüştür (Ayhan, 2005). Hayat boyu öğrenme, eğitimde yeniden yapılanmada anahtar kavram olarak ilk kez 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO Konferansı'nda sunulan “Hayat Boyu

Öğrenmeye Giriş” adlı bir bildiri ile gündeme gelmiştir. Daha sonra, 1972 yılında Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu’nun hayat boyu öğrenmenin gerekliliğine işaret eden “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” adlı bir raporu yayınlamıştır. Raporda eğitimin, bireyleri henüz var olmayan bir topluma hazırlama amacıyla resmi ve resmi olmayan kanallarla hayat boyu sürecek bir etkinlik olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda şu öneriler getirilmiştir:

1. Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.
2. Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel kombinasyonu olarak düşünülmelidir.
3. Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.
4. Kısaca eğitim hayat kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır (EURYDICE European Unit, 2000; UNESCO World Report, 2005: aktaran: Polat ve Odabaş, 2008:2).

2000 yılında Lizbon’da düzenlenen Avrupa Konseyi toplantısında üye devletlerin hükümet liderleri tarafından imzalanan 10 yıllık stratejide, ana unsurlardan biri olarak hayat boyu öğrenme gösterilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan Feira Tebliği’nde yaşam boyu öğrenim: “Kişisel yurttaşlık, sosyal ve/veya istihdamla ilgili perspektif içinde bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacı ile hayatın başından sonuna kadar üstlenilen tüm öğrenme etkinlikleri olarak” tanımlanmaktadır. Tebliğ’e göre yaşam boyu öğrenim, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuryazarlık da dâhil temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatlarını genişletme anlamına gelmektedir. (European Parliament, 2000; Commission of the European Communities, 2001; Akt: Polat ve Odabaş, 2008:2). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme ile bireylerin nitelikli olarak yetişmelerinin, her yaşta bilgiye erişim konusunda fırsatlar yakalamalarının, kendi potansiyellerini tanıma ve bu potansiyeli geliştirme sürecinin önü açılmıştır (Köğçe, Özpınar, Şahin ve Yenmez, 2014). HBÖ kavramı kendine özgü özellikleri ile diğer eğitim kavramlarından ayrılmaktadır. Bireysel öğrenmenin ön plana çıktığı HBÖ’de okul dışında yapılan öğrenmelerde önem kazanmaktadır. Ayrıca bireylerin sosyal ve kültürel gelişimine her ortamda ve her zaman diliminde katkı sağlayan HBÖ bu özelliği ile de eğitimin sınırlarını kaldırmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Türkiye’de ise HBÖ kavramı emekleme dönemi yaşamaktadır. 2009 yılında MEB bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel müdürlük kuruluşundan itibaren, okullar hayat olsun, öğrenme şenlikleri, hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi gibi projelere imza atmıştır. Ancak HBÖ kavramı gerek bürokraside gerekse toplumda yetişkin eğitimi anlayışı dışına çıkamamıştır. İllerde yılda iki kez yapılan il hayat boyu öğrenme toplantılarına il genelinde tüm kurumlar katılmakta ancak bu toplantılarda sadece yetişkin eğitimi ve istihdam üzerinde odaklanılmaktadır. Oysa HBÖ yaklaşımı beşikten mezara kadar eğitim anlayışını temsil etmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de HBÖ kavramının emekleme döneminden çıkarak daha iyi bir duruma gelmesi için Avrupa birliği tarafından ortaya atılan HBÖ yeterliliklerinin tüm toplum kesimlerinde yaygın bir şekilde kullanılabilir duruma getirilmesi gerekmektedir. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde” HBÖ yeterlilikleri, anadilde iletişim yeterlikleri, yabancı dilde iletişim yeterlikleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişimcilik yeterlikleri şeklinde sıralanmıştır (MEB, 214).

Tarihsel gelişim sürecine bakıldığında hayat boyu öğrenme kavramının bireysel ve toplumsal bir ihtiyaç ve olgu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenmeye

bugün bir ihtiyaç anlayışı ile bakıldığında konuya ilişkin yapılan çalışmaların bu ihtiyacı gidermeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde HBÖ kavramına ilişkin yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda ilgili araştırmalar Doğan ve Kavtelek (2015)'in aktardığı üzere: “HBÖ'nin mobil teknolojilerde kullanımı (Sharples, 2000); yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012); yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyaç (Laal ve Salamati, 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)” şeklinde ifade edilebilir. Doğan ve Kavtelek (2015) kendi araştırmalarında ise HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ'ye ilişkin algılarını incelemişlerdir.

HBÖ kavramına ilişkin literatüre bakıldığında bu çalışmada olduğu gibi HBÖ kavramını okullarda kültürel bir değer olarak ortaya koyan ve bu bağlamda konuyu nitel bir araştırma deseninde yapılandırılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu özellikleri ile araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarda hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması yürütme ihtiyacı temelinde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir. Görgül verilerin itinayla ele alınmasını ve adil bir biçimde sunulması temel koşul olarak görülmektedir. Bu tanımlamada yer alan güncel olay, gerçek dünya bağlamı ve derinlemesine inceleme kavramları durum çalışmalarının temel yapı taşları olarak öne çıkmaktadır (Yin, 2014; Akt: Akar, 2016:114). Durum çalışmaları nitel ve nicel durumların karışımına dayanabilir. Durum çalışmasının değerlendirme araştırmalarında önemli bir yeri vardır. En az beş farklı uygulama bulunmaktadır. En önemli olanı açıklayıcı (explorative) dır. Burada deneysel yollarla araştırmak için çok karışık olan durumlarda gerçek yaşam durumlarındaki sebepsel bağları açıklamaya çalışılır. İkinci yaklaşım tanımlamada (descriptive), üçüncü illustrate kesin konularda, dördüncü çok açık olmayan durumlarda keşfetmek (explorative) amacıyla, beşinci meta değerlendirmede kullanılmaktadır (Yin, 2003, Akt: Aytaçlı, 2012). Bu bağlamda araştırmada, güncel bir kavram olarak HBÖ kavramının öğretmen görüşlerine göre derinlemesine incelenmesi amacıyla açıklayıcı (explain) durum deseni kullanılmıştır. HBÖ kavramı pek çok alanda ve sektörde karşılaşılan, buna bağlı olarak farklılıklar gösteren bir kavram olmasından dolayı içinde kullanılan bağlama göre açıklanması gerekmektedir. Bu açıklama ve tanımlama ihtiyacına bağlı olarak açıklayıcı durum deseni ile HBÖ kavramının okul kültürünün bir parçası olarak betimlenmesi amaçlanmıştır.

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışma konusunu aydınlatmaya yönelik olarak, çalışmada yer alacak bireyleri mümkün olduğunca farklı özellikleri ile değerlendirme ve bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede araştırmaya yansıtmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okulunda çalışma süresi, branş, okuldan memnuniyet, okul türü değişkenleri ölçüt olarak alınmış, bu değişkenlere göre maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu 479 öğretmene dağıtılmış. Ancak 433 öğretmenden

geri dönen görüşme formları dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

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

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	20-29	68	15,7
	30-39	168	38,8
	40-49	144	33,3
	50 ve üzeri	53	12,2
Cinsiyet	Kadın	196	45,3
	Erkek	237	54,7
Öğrenim Durumu	Lisans	385	88,9
	Lisans üstü	48	11,1
Kıdem	1-7 yıl	94	21,7
	8-15 yıl	172	39,7
	16-24 yıl	113	26,1
	25 ve üzeri yıl	54	12,5
Okulundaki Çalışma Süresi	1-7 yıl	291	67,2
	8-14 yıl	85	19,6
	15 yıl ve üzeri	57	13,2
Branş	Sınıf Öğretmenleri	122	28,2
	Sözel Alan Öğretmenleri	118	27,3
	Sayısal Alan Öğretmenleri	86	19,9
	Sportif ve Sanatsal Alan Öğretmenleri	107	24,7
Okuldan Memnuniyet	Memnun	288	66,5
	Memnun değil	48	11,1
	Ne memnun ne de memnun değil	97	22,4
Okul Türü	İlkokul	130	30,0
	Ortaokul	189	43,6
	Lise	114	26,3

Tablo 2’ e göre çalışma grubunu 237 (%54,7) erkek, 196 (%45,3) kadın öğretmen; yaş gruplarına bakıldığında 20-29 yaş grubunda 68 (%15,7), 30-39 yaş grubunda 168 (38,8), 40-49 yaş grubunda 144 (33,3), 50 ve üzeri yaş grubunda ise 53 (12,2) öğretmen; öğrenim durumu değişkenine bakıldığında lisans mezunu 385 (88,9), lisans üstü mezunu 48 (%11,1) öğretmen; kıdem değişkeninde ise 1-7 yıl aralığında 94 (%21,7), 8-15 yıl aralığında 172 (%39,7), 16-24 yıl aralığında 113 (%26,1), 25 yıl ve üzeri kıdem aralığında ise 54 (12,5) öğretmen; bulunduğu okulda çalışma süresi bazında 1-7 yıl aralığında 291 (%67,2), 8-14 yıl aralığında 85 (%19,6), 15 yıl ve üzerinde 57 (%13,2) öğretmen; branş değişkenine bakıldığında sınıf öğretmenleri 122 (%28,2), sözel alan öğretmenleri 118 (%27,3), sayısal alan öğretmenleri 86 (%19,9), sportif ve sanatsal alan öğretmenleri 107 (%24,7); okuldan memnuniyet durumuna bakıldığında memnun 288 (%66,5), memnun değil 48 (11,1), ne memnun ne de memnun değil 97 (22,4) öğretmen; son olarak ise bulunduğu okul türü bazında ise, ilkokuldan 130 (%30,0), ortaokuldan 189 (%43,6) ve liseden ise 114 (%26,3) öğretmen oluşturmaktadır. Bu verilere göre araştırmanın çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlandığı söylenebilir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, MEB (2014) “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji” belgesinde ifade edilen hayat boyu öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu yeterlilikler, anadilde iletişim yeterlikleri, yabancı dilde iletişim yeterlikleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişimcilik yeterlikleri şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda oluşturulan

ifadeler iki eğitim bilimleri uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş olup, çalışma grubunda bulunmayan 5 öğretmene uygulama yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda açık uçlu sorulara son hali verilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı HBÖ yeterlilikleri konusunda literatürde hâkim olan görüşlere ve verilere dayandırıldığı için HBÖ kavramının açıklanmasında ve okul düzeyinde çözümlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Veri toplama aracında oluşturulan açık uçlu sorular okullarda HBÖ yeterliliğinin anlaşılmasında temel yeterliliklere basit ve anlaşılır bir şekilde vurgu yapmakta, katılımcıların ilgili sorulara cevap vermesinde bu özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Ayrıca ön uygulama yapılan 5 öğretmenden elde edilen dönütlerde yüksek düzeyde olumludur. Bu açılardan değerlendirildiğinde geliştirilen ölçme aracının okullarda HBÖ kavramının açıklanmasında, HBÖ konusunda var olan durumun betimlenmesinde yeterli düzeyde katkı yaptığı söylenebilir. Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulumuzda anadilde eğitime önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda yabancı dil eğitimine önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda matematik ve bilim- teknoloji eğitimine önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda Teknoloji kullanımına önem verilir / önem verilmez. Çünkü.....”; “Okulumuzda öğrenme ortamı verimlidir / verimli değildir. Çünkü.....” ve “Okulumuzda, girişimcilik her zaman desteklenir / desteklenmez. Çünkü.....” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Bu anket formu, öğretmenlerle konuya ilişkin yapılan yüz yüze bilgilendirme aşamasından sonra öğretmenlere dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir.

#### 2.4.Verilerin Analizi

Veriler yorumlanırken betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998). Betimsel analiz, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003). İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasının belirleme üzerinde dolaylı yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2012). İçerik analizi ile kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılması ve verilerin kendi içerisinde anlaşılır düzeyde sınıflandırılması, betimsel analiz ile verilerden doğrudan alıntılar yapılarak, okuyucuya doğrudan katılımcıların görüşlerinin aktarılması amaçlanmıştır.

Verilerin analiz sürecinde, anket formunda HBÖ yeterliliklerine ilişkin oluşturulan her bir soru tema olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda her bir tema kendi içerisinde analiz edilerek önce kodlara daha sonra kategorilere ulaşılmıştır. Bu temalar, kategoriler ve kodlar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen kodlara bağlı olarak bulguların “yeterli düzeydedir” ve “yetersiz düzeydedir” şeklinde kategorilere ayrılmasının uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tablolarda verilen frekans değerleri o soruya cevap verenlerin sayısı üzerinden hesaplanmış olup ifade tekrarı oluşmaması için benzer ifadeler bir defa verilmiş ancak benzer ifadeleri kullanan katılımcıların rumuzları cümlelerin sonuna eklenmiştir. Katılımcılara (Ö1, Ö2, Ö3, ....., Ö433) şeklinde rumuzlar verilmiştir.

#### 2.5.Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik

Mills (2003) belirttiği üzere nicel ve nitel araştırma süreçleri doğası gereği farklılaşmaktadır. Bu bağlamda nicel araştırma yönteminde kullanılan ve daha çok genelleme yapma amacı güden geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine daha çok var olan durumu

derinlemesine analiz etme sürecine uygun olan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması doğru olacaktır.

Bu kapsamda araştırmada inandırıcılığı sağlamak için öncelikle araştırmanın uygulama sürecinde yazılı olarak görüşme formunu dolduracak öğretmenlere, görev yaptıkları okullarda yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve daha sonra geliştirilen görüşme formu öğretmenlere dağıtılmıştır. Aktarılabirlik konusunda, okuyucuların çalışmanın nasıl yapıldığını detaylı bir şekilde anlayabilmeleri için araştırmanın yöntem bölümü yer, zaman ve içerik olarak ayrıntılı bir şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını artırmak için çalışmadan elde edilen verilerin tamamı objektif bir bakış açısıyla okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için, verilerin nasıl elde edildiği tüm detayları ile sunulmuştur. Ayrıca veriler Miles ve Huberman (1994)'ın belirttiği üzere iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış ve % 86 oranında görüş birliği sağlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Yapılan analizler neticesinde, araştırma bulguları öğretmenlerin okullarda hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin görüşleri, anadilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşleri, yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşleri, dijital yeterliğe ilişkin görüşleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin görüşleri, öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin görüşleri ve girişimcilik yeterliğine ilişkin görüşleri olmak üzere 6 tema altında sunulmuştur. Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 15 kodda; yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 20 kodda; matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklere ilişkin görüşler iki kategori ve 21 kodda; dijital yeterliliğe ilişkin görüşler iki kategori ve 16 kodda; öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 25 kodda; girişimcilik yeterliliğine ilişkin görüşler iki kategori ve 24 kodda yapılandırılmıştır.

#### Anadilde İletişim Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması

Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” ve “anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 15 kod altında yapılandırılmıştır. Anadilde iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Anadilde İletişim Yeterli Düzeydedir	Milli ve kültürel değerleri geliřtirmesi	89	31,6
	Akademik başarıyı artırması	51	18,1
	İletişim ve kendini ifade etmeyi geliştirmesi	34	12,0
	Anadilde eğitim etkin bir şekilde verilmesi	28	9,9
	Anadili korumak ve geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılması	27	9,6
	Okul paydaşlarının önem vermesi	22	7,8
	Birlik ve beraberliği sağlaması	15	5,3
	Eğitim sistemini güçlendirmesi	8	2,8
	Geleceğe ışık tutması	7	2,4
	<b>Toplam</b>		<b>281</b>
Anadilde İletişim Yeterli Düzeyde Değildir	Resmi dil olarak görülmesi ve yeterince önemsenmemesi	12	46,1
	Dil ve düşünce arasındaki ilişkinin önemsenmemesi	5	19,2
	Not verilen bir ders olarak görülmesi	3	11,5
	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamaması	2	7,6
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmemesi	2	7,6
	Okul paydaşlarının önem vermemesi	2	7,6
<b>Toplam</b>		<b>26</b>	<b>100</b>

Öğretmenler tarafından okullarda anadilde iletişimin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler milli ve kültürel değerleri geliştiriyor, akademik başarıyı artırıyor, iletişim ve kendini ifade etmeyi geliştiriyor, anadilde eğitim etkin bir şekilde veriliyor, anadili korumak ve geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılıyor, okul paydaşları önem veriyor, birlik ve beraberliği sağlıyor, eğitim sistemini güçlendiriyor, geleceğe ışık tutuyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “milli ve kültürel değerleri geliştiriyor” kategorisini vurgulamıştır (f:89). Katılımcıların en çok milli ve kültürel değerleri geliştiriyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin öncelikle millet olma bilinciyle alakalı algılandığının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra ikinci olarak en çok tekrarlanan “akademik başarıyı artırması” (f:51) kodu da dikkat çekmektedir. Katılımcıların anadilde iletişim yeterliğine sahip bireylerin akademik başarıyı da devamında getireceği düşüncesine sahip olduğu söylenebilir.

Anadilde iletişimin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“İnsanların birbiriyle anlaşabilmesinin en iyi yolu ve öğretimin anlaşılabilir olması anadilde eğitime bağlı.” (Ö1)*

*“Ortak dilin anlaşılır özelliğinin tüm bireyleri kapsadığına inanılır” (Ö21)*

*“Milli birlik ve beraberliğimizin mayası olan dilimiz ne oranda güçlü olursa biz de o oranda güçlü oluruz. Etnik çeşitliliğin çok fazla olduğu ülkemizde en önemli anlaşma vasıtamız “Türkçe” mizdir.” (Ö52)*

*“Anadil bir milleti oluşturan temel unsurlardandır. Kurslarla derslere destek sağlanmaktadır. Öğrencilere bu bilinç aşılana çalışılmaktadır.” (Ö189)*

*“Anadiline ne kadar hakimsen, kendini ifade etmen o kadar kolaylaşır.” (Ö425)*

Öğretmenler tarafından okullarda anadilde iletişimin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor, dil ve düşünce arasındaki ilişki önemsenmiyor, not verilen bir ders olarak görülüyor, altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, okul paydaşları önem vermiyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor” kodunu vurgulamıştır (f:12). Katılımcıların en çok resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor kodunu vurgulamaları sanki herkes anadilde yeteri kadar iletişim kuruyor görüşünün yaygın olduğu ve anadilde gerekli önemin verilmediği şeklinde ifade edilebilir.

Anadilde iletişimin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“Okulumuzda öğrencilerin genel başarı durumlarının düşük olması, bilinçli veli profilinin olmaması, okulun fiziki şartlarının yeterli olmaması bu konuda yetersiz bırakmaktadır.” (Ö2)*

*“Anadilde eğitimin gereğine inanılmadığını, dil ve düşünce gelişimi arasındaki sıkı bağın önemsenmediğini düşünüyorum.” (Ö49)*

*“Herkes Türkçeyi zaten konuştukları ve iyi bildikleri bir dil olarak düşünür.” (Ö64)*



“Seçmeli ders dağılımında Türkçe dersine gereken önemin verilmediğini anlıyorum. Matematik ve fen derslerine daha çok seçmeli ders ayrılıyor. Türkçemizle ilgili bir çalışma da okullarda yapılmıyor.” (Ö111)

“Ders olarak görülmekten öteye varamamıştır. Anadilin diğer derslerden farkı yoktur. Matematik, beden gibi ders olarak görülüyor.” (Ö271)

### Yabancı Dilde İletişim Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması

Yabancı dilde iletişim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri “yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” ve “yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 20 kod altında yapılandırılmıştır.

Yabancı dilde iletişim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin yabancı dilde iletişim yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Yabancı Dilde İletişim Yeterli Düzeydedir	Evrenselliğe katkı sağlaması	106	38,4
	Çağı yakalamayı sağlaması	80	28,9
	Okul paydaşlarının önem vermesi	30	10,8
	Geleceğe ışık tutması	20	7,2
	Eğitim sistemini güçlendirmesi	17	6,0
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabilmesi	10	3,6
	Yabancı dili geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılması	7	2,5
	Akademik başarıyı artırması	6	2,1
Toplam		276	100
Yabancı Dilde İletişim Yeterli Düzeyde Değildir	Eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmemesi	37	33,9
	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılmaması	25	22,9
	Günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmaması	15	13,7
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmemesi	14	12,8
	Okul paydaşlarının önem vermemesi	12	10,9
	Önyargılar olduğu için sahip çıkılmaması	6	5,4
Toplam		109	100

Öğretmenler tarafından okullarda yabancı dilde iletişimin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler evrenselliğe katkı sağlıyor, çağı yakalamayı sağlıyor, okul paydaşları önem veriyor, geleceğe ışık tutuyor, eğitim sistemini güçlendiriyor, altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabilir, yabancı dili geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapılıyor, akademik başarıyı artırıyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “evrenselliğe katkı sağlıyor” kodunu vurgulamıştır (f:106). Katılımcıların en çok evrenselliğe katkı sağlıyor kodu üzerinde yoğunlaşmasının nedeni yabancı dilde iletişimin dünyanın farklı yerlerinde kendini ifade edebilmeye ve anlaşmaya katkı sağladığı söylenebilir. İkinci olarak en çok tekrar eden kod “çağı yakalamayı sağlıyor” şeklindedir. Bu kodun tekrarı söz konusu yeterliliğin çağımızdaki bilimsel gelişmeleri, teknolojiyi vb. takip etmeyi mümkün kıldığı ifade edilebilir.

Yabancı dilde iletişimin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“İkinci bir yabancı dil küreselleşen dünyada şart olmuştur.” (Ö1)

“Farklı dilleri öğrenmek çocuğu geleceğe daha iyi hazırlar. Akademik yaşantısında farklı bir dilin öğrenilmesi gerektiğinin farkındadır.” (Ö5)

“Yabancı dil hayat boyu öğrenme kriterlerine uygundur. Gerek akademik gerekse mesleki hayatta rekabet ortamlarına hazırlar. Mesleğini gerek yurtta gerekse yurt dışında icra etmeyi sağlar.” (Ö11)

“Küresel dünyada yaşıyorsak ülke sınırlarının kalktığını düşünürsek yabancı dil gereksinimi görülmektedir. Ayrıca insanın kendini gerçekleştirebilmesi, gelişmelerden haberdar olması için lazımlığı tartışılmaz.” (Ö251)

“Yetiştirilen bireylere (öğrencilere) bu ülkenin geleceği gözüyle bakılır. Yetişen öğrencilerde dil vasfının olması en önemli etkenlerden biridir.” (Ö346)

Öğretmenler tarafından okullarda yabancı dilde iletişimin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor, altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, okul paydaşları önem vermiyor, önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor” kodunu vurgulamıştır (f:37). Katılımcıların en çok eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor kodunu vurgulamasının nedeni yabancı dilin yaparak yaşayarak öğrenilebilir olması ve eğitim sisteminin içinde kalıplara sığdırılmaya ve kapsamının daraltılmasına neden olduğu şeklinde ifade edilebilir. İkinci olarak en çok tekrarlanan kod ise “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” şeklindedir (f:25). Bu kodun bu kadar tekrarlanması da söz konusu yeterliğin gerçekleşmesinde görsel, işitsel vb. materyallerin önem arz ettiği söylenebilir.

Yabancı dilde iletişimin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Öğrenci de veli de branş derslerine odaklı yani üniversite sınavında çıkan derslere önem veriliyor.” (Ö7)

“Gerekli ortam yok. Dil ihtiyaçtan doğar. İhtiyaç olmayınca iş oyuna döner.” (Ö10)

Her ne kadar zorunlu yabancı dil dersleri olsa da, bu sadece formalitede yabancı dilin önemsendiğini ispattan başka bir şey değildir. Otuz dört kişilik sınıflarda yabancı dilin öğrenilebileceği iddiası akıl tutulması demektir.” (Ö184)

“Herkes yabancı dil öğrenmek istiyor fakat bizim okul değil. Memleketimizde ne hikmettir yabancı dil öğrenilmeden okul biter.” (Ö194)

“Müfredattan öteye geçemiyor. Çünkü yabancı dilde ülkemizde uygulanan eğitim politikası yanlıştır.” (Ö254)

### **Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Temel Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması**

Matematiksel ve bilim-teknoloji temel yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeydedir” ve “matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 21 kod altında yapılandırılmıştır.

Matematiksel ve bilim-teknoloji temel yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin matematiksel ve bilim-teknoloji yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Yeterli Düzeydedir	Günlük hayata aktarıldığı için kalıcı olması	53	18,1
	Çağı yakalamayı sağlaması	38	13,0
	Eğitim sistemini güçlendirmesi	37	12,6
	Mantıksal düşünme becerisi kazandırması	34	11,6
	Okul paydaşlarının önem vermesi	29	9,9
	Toplumun ilerlemesini sağlaması	28	9,5
	Bilim ve teknolojinin gelişmesi için projeler geliştirilmesi	27	9,2
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılması	19	6,5
	Geleceğe ışık tutması	15	5,1
	Akademik başarıyı arttırması	12	4,1
Toplam		292	100
Matematiksel ve Bilim-Teknoloji Yeterli Düzeyde Değildir	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamaması	21	47,7
	Okul paydaşlarının önem vermemesi	7	15,9
	Eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmemesi	6	13,6
	Önyargılar olduğu için sahip çıkılmaması	4	9,0
	Günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmaması	3	6,8
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmemesi	2	4,5
	Çağ geriden takip edildiği için gelişmemesi	1	2,2
Toplam		44	100

Öğretmenler tarafından okullarda matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır, çağı yakalamayı sağlıyor, eğitim sistemini güçlendiriyor, mantıksal düşünme becerisi kazandırıyor, okul paydaşları önem veriyor, toplumun ilerlemesini sağlıyor, bilim ve teknolojinin gelişmesi için projeler geliştiriliyor, akademik başarıyı artırıyor, geleceğe ışık tutuyor, altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılabiliyor olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır” kodunu vurgulamıştır (f:53). Katılımcıların en çok günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır kodu üzerinde yoğunlaşmalarının nedeni matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterliklerin hayatın içinde karşılaştıkça ve yaparak yaşayarak öğrenildikçe kalıcı olacağı şeklinde ifade edilebilir. İkinci olarak en çok tekrarlanan ise “çağı yakalamayı sağlıyor” kodudur (f:38). Bu kodun en çok tekrarlanması söz konusu yeterliğin çağımızdaki bilim ve teknolojideki yenilikleri ve ilerlemeleri yakından takip fırsatı sunması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Matematiksel ve bilim-teknoloji yeterli düzeyde olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“Hayatın her alanında matematik, bilim-teknolojiye ihtiyaç duyulur. Mantıksal düşünmeyi öğretir.” (Ö58)*

*“Teknoloji çağında yaşıyoruz. Bireyleri matematik ve teknolojiden uzak tutarsak çağın gerisinde bırakmış oluruz ve bu da bireyin çöküşüne neden olur.” (Ö63)*

*“Öğrencilerin bilişsel öğrenim düzeylerinin yükselmesinde matematik ve bilim-teknoloji eğitiminin önemli olduğuna inanırız. Bu amaçla okulda çeşitli faaliyetler yaparak katkı sağlarız.” (Ö72)*

*“Alanında başarılı, matematik bilim ve teknolojinin önemini bilen ve bu anlayışla çalışan bir kadroya sahibiz.” (Ö112)*

“21. Yüzyılı teknoloji çağında bilginin önemi hızla artmakta buna bağlı olarak bilgi kavramı ve bilim anlayışı değişmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda bireylerin yetişebilmesi için matematik ve bilim-teknoloji eğitimine önem verilir.” (Ö144)

Öğretmenler tarafından okullarda matematiksel ve bilim-teknolojide yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, okul paydaşları önem vermiyor, eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor, önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor, günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f:21). Katılımcıların en çok altyapı yetersiz olduğu için yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra ikinci olarak en çok tekrarlanan “okul paydaşları önem vermiyor” (f:7) kodu da dikkat çekmektedir. Bu kodun da bu kadar çok tekrarı okuldaki idare, öğretmen, öğrenci ve velinin gereken gayreti göstermesinin söz konusu yeterliği geliştirmek için etkili olduğu söylenebilir.

Matematiksel ve bilim-teknolojide yeterli düzeyde olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Matematik seviyesi ilerleme göstermemektedir. Bu dersin yapılamayacak bir ders olma algısından kurtulamayışımızdan.” (Ö65)

“Okulun maddi imkânları ve fiziksel donanımı buna uygun değildir.” (Ö155)

“Öğrenciler matematik dersine ön yargılı gelir. Bu önyargı ise genelde olumsuzdur. Bu derslere yeteri kadar önem verilse de beklenen başarı elde edilemez.” (Ö197)

“Bu konuda işin büyük bir bölümü öğretmenin kendi becerisine bırakılmış bu nedenle okul öğretmen ve öğrenci açısından bakıldığında yetersizdir.” (Ö309)

“Öğrenciler ve aileler bu konuda yeterince bilinçli değil.” (Ö318)

### Dijital Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması

Dijital yeterliliğe ilişkin öğretmen görüşleri “dijital yeterlik yeterli düzeydedir” ve “dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 16 kod altında yapılandırılmıştır.

Dijital yeterliliğe ilişkin öğretmenlerin öğretmen görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin dijital yeterliliğe ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Dijital Yeterlik Yeterli Düzeydedir	Eğitim sistemini güçlendirmesi	78	30,3
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılması	66	25,6
	Çağ yakalamayı sağlaması	61	23,7
	Günlük hayatın bir parçası olduğu için hayatı kolaylaştırması	41	15,9
	Soyut düşünme becerisi kazandırması	5	1,9
	Okul paydaşlarının önem vermesi	4	1,5
	Geleceğe ışık tutması	1	0,3
	Akademik başarıyı artırması	1	0,3
	Toplam	257	100
	Dijital Yeterlik Yeterli Düzeyde Değildir	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamaması	61
Okul paydaşlarının önem vermemesi		3	4,3
Amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmaması		3	4,3

Çağ geriden takip edildiği için gelişmemesi	2	2,8
Toplam	69	100

Öğretmenler tarafından okullarda dijital yeterlik yeterli düzeydedir olduğuna ilişkin görüşler eğitim sistemini güçlendiriyor, alt yapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor, çağı yakalamayı sağlıyor, günlük hayatın bir parçası olduğu için hayatı kolaylaştırıyor, soyut düşünme becerisi kazandırıyor, okul paydaşları önem veriyor, geleceğe ışık tutuyor, akademik başarıyı artırıyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “eğitim sistemini güçlendiriyor” kodunu vurgulamıştır (f:78). Katılımcıların en çok eğitim sistemini güçlendiriyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitimi kalıcı hale getirdiği ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak algılandığının bir göstergesi olabilir. Bunun yanı sıra ikinci olarak en çok tekrarlanan kod “altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor” şeklindedir (f:66). Bu kodun bu kadar tekrarlanması da söz konusu yeterliğin gerçekleşmesinde görsel, işitsel vb. materyallerin önem arz ettiği söylenebilir.

Dijital yeterliliğin yeterli düzeyde olmasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“Gelecek hep teknolojiye dayanıyor. Şimdiden çocukları teknoloji kullanmaya hazırlamalı.” (Ö51)*

*“Gelişen toplum ve çağın gereklilikleri gereklilikleri teknoloji okur-yazarlığı konusunda insanları bir ihtiyaca itmekte.” (Ö73)*

*“Teknoloji tasarım derslerimiz var. Öğretmenlerimiz gerekli çalışmalarını yapıyorlar. Yılsonu sergisi açıyorlar.” (Ö211)*

*“Öğrenciler teknoloji kullanımı ve öğrenme konusunda isteklidirler.” (Ö258)*

*“Teknoloji kullanımı öğrencilerimizin araştırmacı ruhlarını ve bilişsel becerilerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir.” (Ö424)*

Öğretmenler tarafından okullarda dijital yeterliliğin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, okul paydaşları önem vermiyor, amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmuyor, çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f:61). Katılımcıların en çok alt yapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Dijital yeterliliğin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“Teknolojik anlamda yeterli imkanın olduğunu düşünmüyorum. Olan materyallerde genellikle bozuk oluyor.” (Ö15)*

*“Altyapı yoktur. Biz teknolojinin yeniliğinden değil de teknolojiyi oyun haline dönüştürmekle meşgulüz.” (Ö31)*

*“Teknoloji kullanımında oldukça yavaş bir toplumuz. Bilimsel olarak değil de boş işlerde kullanıyoruz.” (Ö151)*

“Sadece çocuklar bilgisayar dersinde teknolojiyi kullanmakta, diğer derslerde okulumuzun şartlarından dolayı teknoloji kullanılmamaktadır.” (Ö305)

“Öğrenciler teknolojiyi amacına uygun kullanmazlar.” (Ö337)

### Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” ve “öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 25 kod altında yapılandırılmıştır.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterli Düzeydedir	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılması	102	50,4
	Okul paydaşlarının önem vermesi	54	26,7
	Olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlaması	12	5,9
	Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmesi	12	5,9
	Günlük hayata aktarıldığı için kalıcılığı olması	10	4,9
	Akademik başarı yüksek olduğu için gelişmesi	5	2,4
	Yeniliklerin programlı bir şekilde takip edilmesi	4	1,9
	Akademik başarıyı artırması	2	0,9
	Geleceğe ışık tutması	1	0,4
Toplam		202	100
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterli Düzeyde Değildir	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamaması	85	63,9
	Okul paydaşlarının önem vermemesi	28	21,0
	Akademik başarı düşük olduğu için gelişmemesi	8	6,0
	Eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmemesi	6	4,5
	Olumsuz bir okul kültürü olduğu için ket vurulması	5	3,7
	Günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmaması	1	0,7
Toplam		133	100

Öğretmenler tarafından okullarda öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor, okul paydaşları önem veriyor, olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseniyor, günlük hayata aktarıldığı için kalıcılık artıyor, akademik başarı yüksek olduğu için gelişiyor, yenilikler programlı bir şekilde takip ediliyor, akademik başarıyı artırıyor, geleceğe ışık tutuyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor” kodunu vurgulamıştır (f:61). Katılımcıların en çok alt yapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Arkadaşlarımızla işbirliği içerisinde çalışıyoruz. Elde ettiğimiz dökümanları arkadaşlarımızla paylaşıyoruz.” (Ö46)

“Öğrenci sayımız az olduğu için her öğrenciye daha fazla zaman ayırabiliyoruz. Eksiklerini anında giderebiliyoruz.” (Ö75)

“Hem öğrenci hem de öğretmen arkadaşlar yeni fikirleri öğrenmeyi, teknolojik olayları takip etmektedir; hoşlanırlar. Yeni yayınlar ve kitaplar talep edilir öğrenmeye katkı sağlanır.” (Ö165)

“Okul kültürü bu konuda iyi oluşturulmuş, daha iyi hale getirmeye gayret ediyoruz. Öğrenme ortamından öğrenci, öğretmen olumlu şekilde etkileniyor bence.” (Ö273)

“Eğitim plan ve programı öğrencilerin ihtiyacına yakın ve uzak hedefler dikkate alınarak başarı endeksli hazırlanıyor.” (Ö349)

Öğretmenler tarafından okullarda öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, okul paydaşları önem vermiyor, akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor, eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor, olumsuz bir okul kültürü olduğu için ket vuruyor, günlük hayata aktarılmadığı için kalıcı olmuyor şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f: 85). Katılımcıların en çok alt yapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Öğrenci seviyesi çok yüksek değil. Ortam öğrenmeye bazen müsait değil. İmkanlar yetersiz.” (Ö3)

“Öğrenci-öğretmen ve veli etkileşimi pek sağlıklı yürütülemediğinden yeterli verim elde edilmiyor. Sadece öğretmenin çabasıyla öğrenme ortamı etkili olmaya çalışıyor. Veliler de gerekli desteği gösterse durum değişebilir.” (Ö28)

“Öğrencilerin ilköğretimden gelen öğrenme eksiklikleri çok fazla temelleri iyi olmadığı için.” (Ö30)

“Öğrencilerin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu düşünüyorum. Sınıfta motivasyon için ayrıca bir zaman harcamak gerekiyor. Bu da uzun zaman alıyor. Bazı sınıflarında kalabalık olması kötü etkilerden sadece birisidir.” (Ö66)

“Farklı görüşlere değer verilmez. Bir konuda karar verirken insanların görüşleri alınmaz.” (Ö325)

### Girişimcilik Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri Teması

Girişimcilik yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri “girişimcilik yeterli düzeydedir” ve “girişimcilik yeterli düzeyde değildir” olmak üzere iki kategori ve 24 kod altında yapılandırılmıştır.

Girişimcilik yeterliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin girişimcilik yeterliliğine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f	%
Girişimcilik Yeterli Düzeydedir	Özgüven vermesi	39	21,3
	Yaratıcılığı artırması	33	18,0
	Altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılması	31	16,9
	Projelerin yapılması ve ödüllendirilmesi	24	13,1
	Toplumun ilerlemesini sağlaması	14	7,6
	Akademik başarıyı artırması	14	7,6
	Girişimcileri arttırması	7	3,8
	Olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlaması	7	3,8
	Okulu temsil etmesi	6	3,2

	Ortak bir değer olarak görülmesi	3	1,6
	Eğitim-öğretimle bağlantılı olması	2	1,0
	Hedeflere ulaştırması	2	1,0
	Aranan bir kriter olması	1	0,5
	<b>Toplam</b>	<b>183</b>	<b>100</b>
	Altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılmaması	27	38,5
	Engeller (kanunlar, yönetmelikler, sistem vb.) olduğu için ket vurulması	13	18,5
	Girişimci kişilerin suiistimal edilmesi (kıskanılır, engellenir, fazla iş yüklenir).	10	14,2
Girişimcilik	Girişimci ruha sahip kimsenin olmaması	10	14,2
Yeterli Düzeyde	Gelenekselliğin ön planda olması	3	4,2
Değildir	İdareyle arası iyi olanların ödüllendirilmesi	2	2,8
	Yetenekli ama farkedilmeyen öğrencilerin olması	2	2,8
	İcraate değil lafa bakılması	1	1,4
	Olumsuz okul kültürü olduğu için ket vurulması	1	1,4
	İşbirliği yapılmadığı için yetersiz kalması	1	1,4
	<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Öğretmenler tarafından okullarda girişimcilik yeterliliğinin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin görüşler özgüven veriyor, yaratıcılığı artırıyor, altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor, projeler yapılıyor ve ödüllendiriliyor, akademik başarıyı artırıyor, girişimciler artıyor, olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor, okul temsil ediliyor, ortak bir değer olarak görülüyor, eğitim-öğretimle bağlantılıdır, hedeflere ulaştırır, aranan kriterdir şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenler kodlar arasında en çok “özgüven veriyor” kodunu vurgulamıştır (f:39). Katılımcıların en çok özgüven veriyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin kişisel gelişime katkı sağladığı için girişimcilik yeterliliğini artırmada etkili olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Girişimcilik yeterliliğinin yeterli düzeyde olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“Yapılan çalışmalar okulun çevrede tanınmasına katkı sağlamaktadır.” (Ö84)*

*“Yapılan çalışmalar yönetimi, öğretmenleri ve velileri mutlu etmekte ve çevrede tanınmasına yol açarak kaliteli öğrencilerin gelmesine yol açmaktadır.” (Ö85)*

*“Yarışmalar düzenlenir. Başarılı öğrenciler ödüllendirilir. Girişimci öğretmenler desteklenir.” (Ö104)*

*“Sönük, kendine yetmeyen, bildiğini söylemeyen bireyler yetiştirerek çağdaş uygarlık düzeyine ulaşamayacağımızı biliyoruz. Bunun için öğrencilerimize girişimcilik ruhunu vermeye çalışıyoruz.” (Ö186)*

*“Aktif olan öğrencilerimizi daha ileriye götürmek için pasif öğrencilerimize rol vererek bir adım öne taşımak için her öğretmenimiz gayretlidir.” (Ö356)*

Öğretmenler tarafından okullarda girişimcilik yeterliliğinin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin görüşler altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor, engeller (kanunlar, yönetmelikler, sistem vb.) olduğu için ket vuruyor, girişimci kişiler suiistimal ediliyor (kıskanılır, engellenir, fazla iş yüklenir), girişimci ruha sahip kimse yoktur, geleneksellik ön plandadır, idareyle arası iyi olan ödüllendirilir, yetenekli ama fark edilmeyen öğrenciler var, İcraate değil lafa bakılır, olumsuz okul kültürü olduğu için ket vuruyor, İşbirliği yapılmadığı için yetersiz kalıyor şeklinde belirtilmiştir.



Öğretmenler kodlar arasında en çok “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” kodunu vurgulamıştır (f:27). Katılımcıların en çok alt yapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor kodu üzerinde yoğunlaşmış olması söz konusu yeterliğin eğitsel materyaller, okulun fiziki durumu, okulun maddiyatı vb. ile yakından alakalı olarak algılandığının bir göstergesi olabilir.

Girişimcilik yeterliliğinin yeterli düzeyde olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

*“Her şey belgeciliğe dayandırıldığı için bu öğretmen ve öğrencilerin girişimciliğine zarar veriyor.” (Ö1)*

*“Öğrencilerimiz bu yönlerini geliştirmeye istekli değiller. Kendilerinde var olan potansiyeli ortaya çıkarmak için herhangi bir çaba harcamıyorlar.” (Ö28)*

*“Ortamda icraate değil lafa bakılır. Asıl olan önemsenmez değer verilmez. Herhangi bir girişimcilikte her seferinde aynı insanlardan beklenmesi bir beklenti içinde olunması insanları pasif duruma düşürür.” (Ö114)*

*“Eğitim-öğretim müfredatları, yönetmelikler ve geleneksel yöneticilik anlayışı buna izin vermez.” (Ö208)*

*“Her zaman tam olarak desteklenmiyor. Yetenekli olan ama fark edilmeyen öğrenciler var.” (Ö350)*

### Verilerin Genel Değerlendirilmesi

Bu bölümde verilerin tüm boyutlarıyla tablo 8’de değerlendirilmiştir.

**Tablo 8.** Verilerin genel değerlendirilmesi

Boyutlar	Olumlu görüşler	Olumsuz görüşler	Toplam
Anadilde iletişim yeterliği	281	26	407
Yabancı dilde iletişim yeterliği	276	109	385
Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler	292	44	336
Dijital yeterlik	257	69	326
Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	202	133	335
Girişimcilik yeterliği	183	70	253

Tablo 44’e bakıldığında analiz edilebilecek veriler veri kaybı olduğu için tabloda görüldüğü gibidir. Anadilde iletişim yeterliği boyutunda 281 katılımcı olumlu görüş, 26 katılımcı olumsuz görüş; yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda 276 katılımcı olumlu görüş, 109 katılımcı olumsuz görüş; matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler boyutunda 292 katılımcı olumlu görüş, 44 katılımcı olumsuz görüş; dijital yeterlik boyutunda 257 katılımcı olumlu görüş, 69 katılımcı olumsuz görüş; öğrenmeyi öğrenme yeterliği boyutunda 202 katılımcı olumlu görüş, 133 katılımcı olumsuz görüş; girişimcilik yeterliği boyutunda 183 katılımcı olumlu görüş, 70 katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Buna göre katılımcıların tüm boyutlarda çoğunlukla olumlu görüş bildirdiği söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların “anadilde iletişim yeterli düzeydedir” temasına ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcılar tarafından en çok üzerinde durulan görüşler “*milli ve kültürel değerleri geliştiriyor*”, “*akademik başarıyı artırıyor*” ve “*iletişim ve kendini ifade etmeyi geliştiriyor*” olurken, en az üzerinde durulan görüşler ise “*geleceğe ışık tutuyor*” ve “*anayasal bir hak olarak görülüyor*” olmuştur. “Anadilde iletişim yeterli düzeyde değildir” teması incelendiğinde, “*anadili farklı*

olan öğrenci yoktur”, “resmi dil olarak görüldüğü için gereken önem verilmiyor”, “dil ve düşünce arasındaki ilişki önemsenmiyor” ve “not verilen bir ders olarak görülüyor” görüşleri ön plana çıkmıştır. Katılımcıların görüşleri öğretmenlerin anadilde eğitim yeterliliğini önemsediklerini göstermektedir. Bu konuda (Erdamar 2011) çalışmasında anadilin kullanımı ile ilgili olarak, kavrayarak okuma, yazılı ve sözlü olarak iletişim kurmanın önemine vurgu yapmıştır. Yine Karakuş, (2013), Gencel, (2013) ve Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) değişik kademelerdeki üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda üniversite öğrencilerinin anadilde iletişim yeterlilikleri konusunda yüksek düzeyde olumlu algıya sahip olduklarını belirlemişlerdir. Boydak ve Şengür (2017) ise bulgularında öğretmenlerin yaklaşık yarısının resmi dilin kullanılmasından yana görüş bildirdiklerini, bir kısım katılımcının, toplumda ayrıma sebebiyet vermemesi kaydıyla anadilde eğitim almanın kabul edilebilir olduğunu, bir kısım katılımcı ise anadilde eğitimin hayata geçirilmesinden yana olduklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Literatürde incelemesi de bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olup anadilde eğitim yeterliliklerine ilişkin olumlu bir algı düzeyinin olduğu söylenebilir.

“Yabancı dilde iletişim yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde ise katılımcılar tarafından en çok üzerinde durulan görüşler “evrenselliğe katkı sağlıyor” olarak ortaya çıkmıştır. İlgili temada en az vurgulanan sonuç ise “akademik başarıyı arttırır” olmuştur. “Yabancı dilde iletişim yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; en çok vurgulanan iki görüş “eğitim sistemiyle sınırlı olduğu için gelişmiyor” ve “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” olurken en az vurgulanan görüş ise “önyargılar olduğu için sahip çıkılmıyor” olmuştur. Akalın ve Zengin (2007) insanların akademik ve ticari anlamda getireceği artıların yanında kültürlerarası iletişime yatkın olan samimiyetiyle yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimine sıcak bakmaktadır. Ancak yüzeysel ve iyi planlanmamış eğitimlerin yabancı dil öğreniminde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Aynı doğrultuda Acat ve Demiral, (2002) yabancı dil öğrenimine ilişkin beklentinin yüksek olduğunu ancak bu beklentinin karşılanamaması nedeniyle yabancı dil öğrenimine ilişkin motivasyonun düştüğüne vurgu yapmıştır. Tosun, (2006) ise eğitim sisteminde uzun yıllar boyunca yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen bu konuda başarılı olunamadığını ifade etmiştir. Karakuş (2013)’un anadilde eğitim kadar yabancı dilde iletişim yeterliliğinin yaşam boyu öğrenme açısından vazgeçilmez olduğunu belirtmesine rağmen yabancı dil öğrenimine ilişkin yapılan çalışmalarda (Gencel, 2013; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010) katılımcıların kendilerini yabancı dil konusunda yetersiz hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Gerek bu çalışmada gerekse literatürde yabancı dil yeterliliklerinin önemsendiği ancak değişik nedenlerden dolayı yabancı dil yeterliliklerin sağlanamadığı söylenebilir. Evers, Van der Heijden ve Kreijns (2016)’ın öğretmenlerin HBÖ yetkinliklerinin okul ortamında kültürel ve ilişkisel düzeyde ele alınması gerektiğini ifade etmesi yabancı dil yeterlilikleri konusunda öğretmenlere çalıştıkları okul içerisinde yetkinlik kazandırabilecek fırsatlar verilmesi gerektiğini göstermektedir.

“Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan görüşler “günlük hayata aktarıldığı için kalıcıdır” “çağı yakalamayı sağlıyor” ve “eğitim sistemini güçlendiriyor” olurken en az vurgulanan görüş “akademik başarıyı arttırıyor” olmuştur. “Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” “Okul paydaşları önem vermiyor” olurken en az vurgulanan iki görüş “akademik başarı düşük olduğu için gelişmiyor” ve “çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor” olmuştur. Adıgüzel (2010), öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmesinin, bu konuda ihtiyaç duyulan tutum ve becerilere sahip olmaları gerektiğinin, ayrıca öğretmenlere yeterli ortamın sağlanmasının önemli

olduğunu ifade etmiştir. Yıldız (2018) ise bilim ve teknolojiye ilerlemenin yolunun iyi bir eğitim sisteminden geçtiğini, bireyin matematik okuryazarı olmasının diğer okuryazarlık alanlarını da etkilediğini, matematik okuryazarlığının bireye, hayatın getirdiği birçok zorluğun üstesinden gelmesine yardımcı olacağını, bu bağlamda matematik öğretim programı öğrencilere fen-mühendislik-teknoloji-matematik arasında ilişki kurdurulması gerektiğini belirtmiştir. Literatürde teknoloji kullanımına ilişkin yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğunu gösteren araştırmalar (Özdemir ve Taç, 2017) olmasına rağmen teknoloji kullanımında bağımlılığa doğru giden bir süreçte olduğu bir gerçektir. Teknoloji kullanımı yoğun olsa da fen bilimleri dersi programları üzerinde yapılan araştırmalarda Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın öğrencileri bilim okuryazarlığına ulaştırmada yetersiz olduğu (Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008) ve MEB tarafından fen eğitimi dersine ilişkin yapılan son müfredat çalışmasında yer verilen Fen-Teknoloji-Matematik-Mühendislik (FeTeMM) yaklaşımı ve eğitiminde öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Bakırcı ve Kutlu, 2018) sonuçlarına da ulaşılmıştır. Ancak Walczak ve Kálmán (2018) araştırmalarında Polonya ve Macaristan da bulunan, iki teknik üniversitede görev yapan akademisyenlere HBÖ konusunda görüşleri sorulmuş ve iki üniversitede görev yapan akademisyenlerin öğrenme konusunda istekli ve farklı ilgi alanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre bu sonuç ilerleyen süreçte üniversitelerde daha verimli ve etkili HBÖ stratejilerinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Son bulguya rağmen bu çalışmada ve diğer araştırmalarda Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler konusunda iyi temenniler sunulmasına rağmen okulların Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler konusunda beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

“Dijital yeterlik yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan görüşler “*eğitim sistemini güçlendiriyor*” görüşü olurken, en az vurgulanan üç görüş “*okul paydaşları önem veriyor*”, “*geleceğe ışık tutuyor*” ve “*akademik başarıyı artırıyor*” olmuştur. “Dijital yeterlik yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan “*altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” olurken en az vurgulanan iki kavram “*amacına uygun kullanılmadığı için ihtiyaç duyulmuyor*” ve “*çağ geriden takip edildiği için gelişmiyor*” olmuştur. Onursoy (2018), dijital okuryazar, herhangi bir sorunun çözümünde gereksinim duyduğu dijital bilgiye aktif olarak ulaşabilen ve bunu sürdürebilen, ulaştığı bilgiyi kendi kullanımı doğrultusunda çözen, değerlendiren, buna yenilerini katabilen birey olarak öne çıkmaktadır. Bulgulara göre teknolojiyi kullanımla, dijital okuryazarlık düzeyleri paralellik taşımakla birlikte, okuryazarlık düzeyinin daha geride olduğu göze çarpmaktadır. Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) ise bu konuda internet deneyimi çok olsa da her bireyin dijital ortamlarda her türlü tehlikeye açık olduğunu bu nedenle bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan bir çalışmada (Çetin, 2016) öğretmen adaylarının kendilerini dijital okur-yazarlık bakımından yeterli seviyede gördükleri sonucuna ulaşılmış olup Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, (2011) ise FATİH projesinin sahiplenilmesi destek verilmesi gereken bir proje olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde dijital yeterliliğin önemsendiği görülmekle birlikte bu çalışma sonuçlarında görülen olumlu ve olumsuz görüşlerde dikkate alındığında dijital yeterlilik düzeyinin henüz olgunlaşmadığı söylenebilir.

“Öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan görüş “*altyapı yeterli olduğu için sağlıklı yapılıyor*”, “*olumlu bir okul kültürü olduğu için katkı sağlıyor*” yönünde olurken, en az vurgulanan görüş “*akademik başarıyı artırıyor*” ve “*geleceğe ışık tutuyor*” olmuştur. “Öğrenmeyi öğrenme yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok vurgulanan iki görüş “*altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor*” ve “*okul paydaşları önem vermiyor*” görüşleri ön plana çıkmıştır. Her iki

temada da altyapıya vurgu yapılması kavramın daha çok okulun fiziki imkânlarıyla bağlantılı olduğunun düşünüldüğünü göstermektedir. Oysa Özer (2002)'in bahsettiği üzere etkili öğrenmenin en önemli ögesi, öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğrenmelerinde yararlanabileceği çeşitli öğrenme stratejilerini kapsar. Öğrenme stratejileri ile bir öğrenci, öğrenmelerini kendisi planlayıp yürütebilir, öğrenmelerini daha kolay ve kalıcı biçimde gerçekleştirebilir. Gencel (2013) ise yaşam boyu öğrenme becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasında topluma rol model olması beklenen öğretmenlerin söz konusu yeterliklere sahip olma düzeyleri bu süreçte etkili olacağını ifade etmiştir. Gencel (2013)'ı destekler nitelikte Meydan (2010) 4. sınıf öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmasında öğrenmeyi öğrenme stratejilerine dayalı olarak öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapılan kontrol grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Adams (2007) ise HBÖ konusunda müfredata vurgu yapmış ve müfredatın HBÖ kapsamında yapılandırılması gerektiğini, bu bağlamda ortaya çıkacak öğrenmelerin HBÖ yaklaşımını destekleyeceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan olumlu ve olumsuz görüşler ve literatür birlikte değerlendirildiğinde öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerinin eğitim kurumlarında daha etkin kullanılması gerektiği söylenebilir.

“Girişimcilik yeterli düzeydedir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların görüşlerinde en çok ön plana çıkan görüş “özgüven veriyor” “yaratıcılığı artırıyor” yönünde olurken en az vurgulanan görüşler ise “hedeflere ulaştırır” “aranan kriterdir” şeklindedir. “Girişimcilik yeterli düzeyde değildir” temasına yönelik sonuçlar incelendiğinde; en çok ön plana çıkan görüş “altyapı yetersiz olduğu için sağlıklı yapılamıyor” yönünde olurken, en az vurgulanan iki görüş ise “olumsuz okul kültürü olduğu için ket vuruyor” ve “işbirliği yapılmadığı için yetersiz kalıyor” şeklinde ortaya çıkmıştır. Clark (2012) küresel ve rekabete dayalı ekonomik düzenin gerektirdiği HBÖ yetkinlikleri konusunda araştırma yapan ve kendini geliştiren öğretmenlere ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler öğretmenlerinde girişimcilik konusunda yetkin olması gerektiğini göstermektedir. Bilge ve Bal (2012) araştırmalarında, üniversite öğrencilerin genel anlamda girişimcilik ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Aytaç (2006) ve Aytaç ve İlhan ise girişimciliğin bireyin içerisinde var olduğu kültürel yapıdan etkilendiğini ifade etmişlerdir (2007). Bu bağlamda girişimciliğin okul kültürünün bir parçası haline gelmesinin okulda bulunan öğretmen ve öğrencilerin girişimcilik yeterliliklerini arttıracığı söylenebilir. Ancak Deveci ve Çepni (2014)'nin tespitleri bu kültürel yapıyı oluşturmaktan çok uzakta olduğumuza işaret etmektedir. Deveci ve Çepni'ye göre öğretmenlerimizin girişimcilik konusunda herhangi bir teorik alt yapı ve uygulama konusunda bir kültüre sahip olmadığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğretim programındaki girişimci özellikleri kapsayan kazanımları anlama ve pratikte uygulamaya aktarmada problem yaşayacakları söylenebilir. Dolayısıyla girişimcilik kavramının sınıf ortamında uygulamaya aktarılması için öğretmenlere yardımcı olacak teorik ve uygulamalı çalışmaların önemi bir kat daha artmaktadır (2014). Bu araştırma sonuçları okullarda girişimciliğin önemsendiğini ve çarpıcı kavramlarla açıklandığını göstermektedir. Ancak gerek literatürde geçen araştırmalar gerekse okullarda girişimciliğe bağlı etkili fikir ve projelerin ortaya çıkmaması okullarımızda girişimcilik yeterliliğinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Bu bağlamda araştırma önerileri aşağıda sunulmuştur:

Okullarda, anadilde iletişim becerilerinin artırılmasına, anadilin etkili kullanımı ile analiz-sentez seviyesinde düşünce üretebilecek bireylerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmenlere uzmanlık alanı edebiyat olan akademisyenlerce, milli eğitim müdürlüklerinin planlamaları doğrultusunda uygulamaya dönük seminerler verilebilir.

Okullarda, yabancı dil eğitimini eğitim sistemiyle sınırlandırmak yerine yabancı dilin yeni ufuklara açılan bir kapı, yeni bir kişilik, yeni bir dünya görüşü olarak görülmesinin sağlanması adına örtük öğrenme programlarının düzenlenmesi, yabancı dilin bir ihtiyaç olduğunun öğrencilere hissettirilmesi için yabancı dil müfredatının yenilenmelidir.

Matematik, bilim ve teknolojiye karşı önyargıları ortadan kaldırabilmek için okullarda öğretmenler, öğrencilerin derse karşı ilgisini çekip güdülemeli, dersleri somutlaştırıp etkinliklerle eğlenceli hale getirmeli, bu derslerle alakalı filmler izletilip tiyatrolar düzenlenmeli, öğrencinin yaparak yaşayarak kalıcı bir şekilde öğrenebileceği deneyimler yaşatabilmeli, TÜBİTAK 4006 proje çalışmalarına öğrencilerin gönüllü katılımları sağlanmalı, STEM ve kodlama eğitimlerinden bütün öğrencilerin faydalanmasının önü açılmalıdır.

Dijital araçların amacına uygun kullanılabilmesi için ülkemizdeki ve dünyadaki yenilikler yakından takip edilerek okullarda kullanılmalıdır. Geliştirilen teknolojik yeniliklerin kullanımı için ön bilgilendirme çalışmaları yapıp amacının dışında kullanımların önüne geçilebilir. Bu bağlamda dijital bağımlılıkla etkin mücadele edilmeli, okulların dijital bağımlılıkla mücadelesi konusunda ilgili STK larla işbirliği yapılmalıdır.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin gelişimi için okullarda öğretmenler ve tüm personel arasında iş birliği sağlanmalı, etkili bir görev paylaşımı yapılarak herkesin gönüllü olarak katıldığı verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için okul yöneticilerinin liderlik yapması sağlanmalı, okul yöneticisinin saygınlığını arttırmak için bütün okul yöneticilerine eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yaptırılmalıdır.

Okullarda girişimciliğin gelişmesini sağlamak için girişimciliğin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi sağlanmalıdır. Bu doğrultuda okullarda başarılı öğrenci ve öğretmenler ödüllendirilmeli, olumlu okul kültürü yaratacak sosyal ortamlar oluşturulmalıdır. Ayrıca 2023 eğitim vizyonu belgesi kapsamında okullarda kurulmaya başlanan yetenek ve beceri atölyelerinin girişimcilik bağlamında kullanılması sağlanmalıdır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler HBÖ'nin tüm yeterlilik alanlarında altyapı yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, okullarda fiziki şartların uygun hale getirilmesi, derslerde uygun ve etkili materyallerin kullanılması, branş öğretmenlerine kendilerini geliştirebilecekleri fırsatların sunulması önerilebilir.

### Kaynakça

- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues In Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye'de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim*, 2(4), 115-122.
- Akar, H. (2016). *Durum çalışması*. Ed: Saban A. ve Ersoy A. Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık

- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Avrupa Komisyonu (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels .
- Ayhan, S. (2005). *Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme*. Ed: Sayılan, F. ve Yıldız, A. Yaşam boyu öğrenme. Ankara: Pegem.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-kültürel bir perspektif. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 139-160.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: Sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 101-120.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Bilge, H. ve Bal, V. (2012). Girişimcilik eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 131-148.
- Boydak Özcan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem A.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: A systematic and artistic process of instruction for supporting school and lifelong learning. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 24-40.
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 108-120.
- 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.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısal okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 658-685.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- 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.
- Erdamar, G. (2011). *Yaşam boyu öğrenme*. Ed: Demirel, O., Eğitimde yeni yönelimler Ankara: Pegem.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.

- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I. J. M., and Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Jakobi, A. P. (2009). Global education policy in the making: international organisations and lifelong learning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 473-487.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik yöntemler*. Ankara: Bilim.
- Karasar, N. 2003. *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozıılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Köğce, D., Özpınar İ., Şahin, M.S. 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.
- Miles, MB., & Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2nd edition). Pearson Education, Boston.
- MEB (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi* (2014-2018). <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf "yaşadığımız yer" ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 149-157.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Ödemiş, İ. S. (2013). Havacılık teknolojileri ve yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 512-519.
- Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri*. 2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, (29-31 Mayıs 2002).
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya (Turkey), (27-30 March 2008)

- Özdemir, U. ve Taç, İ. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-7.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(6), 1-16.
- Sahin, M., Akbasli, S. ve Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- Shah, S.Y. (2009) Lifelong learning in India: Opportunities and challenges. *Indian Journal of Adult Education*, 70, 80–100.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. (2018). 2009, 2013 ve 2017 ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (2), 1-23
- Walczak, R. & Kálmán, A. (2018). Lifelong learning expectations of young academics- analysis of polish and hungarian technical universities. *Foundations of Management*, 10(1), 207-224.
- Ward. F. (2005). Lifelong learning : Theological Education And Supervision. London : SCM Press.