

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları*

The Perceptions of Academicians in Education Faculties on Their Lifelong Learning Competencies

Gamze YAVUZ KONOKMAN**, Tuğba YANPAR YELKEN***

ÖZ: Bu çalışmada öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Mersin Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak ve öğretim elemanlarından yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını bir metaforla tanımlamaları istenerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklemeler için t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon katsayısı ve nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algıların cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarınca üretilen metaforlarda öğrenmenin devamlılığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak bir metafor üretilmemesi öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: öğretim elemanı, yaşam boyu öğrenme

ABSTRACT: It was aimed to determine academicians' perceptions on their lifelong learning competencies according to various variables. The sample was composed of 255 academicians at Education Faculty at Mersin University, Fırat University, Dicle University, Trakya University, Selçuk University, Zonguldak Karaelmas University, Adnan Menderes University and Çukurova University. Data of the study were collected via lifelong learning competency scale developed by researchers and by asking them to describe their perceptions on lifelong competencies via a metaphor. For data analysis descriptive statistics, independent sample t test, one way variance analysis (ANOVA), Pearson correlation parameter and content analysis were used. It was observed academicians' perceptions on their lifelong competencies were high and their perceptions differed as regards gender, foreign language proficiency level and technology using level. The learning continuity was emphasized via the metaphors. Not generating any metaphor forming limited competency perception indicated academicians' positive perceptions on their lifelong learning competencies.

Keywords: academician, lifelong learning

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknolojideki hızlı değişimlerin, bireye örgün eğitim kurumlarınca kazandırılan bilginin kısa sürede geçerliğini yitirmesine neden olduğu söylenebilir. Bilginin en büyük sermaye ve bilgili olmanın da en büyük güç olarak kabul edildiği bilgi çağında öğrenme ihtiyacı sürekli artmakta, edinilen becerilere yenilerinin eklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Aksoy 2008; Demiralay ve Karadeniz 2008). Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde bireylerin “yaşam boyu öğrenme becerileri” olarak bazı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimin, mesleki hareketliliğin yaşam boyu öğrenmeyi gerektirdiği, bu nedenle de yaşam boyu öğrenme becerilerine dayalı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Viscent 2006 akt. Budak 2009). Eğitimin

* Bu çalışmanın bir kısmı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve EPÖDER işbirliği ile düzenlenen 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde 27-29 Eylül 2012 tarihleri arasında bildiri olarak sunulmuştur.

**Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, e-posta: yavuz.gamze@hotmail.com

***Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, e-posta: tyanpar@gmail.com

ihtiyaçlara göre şekillendiği düşünüldüğünde, eğitimin bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranışı ile örnek olması gerektiği vurgulanmıştır. (Jarman, Mcaleese ve Mcconnell 1997; Steward 2009). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmeleri, eğitim fakültelerinde bu becerilerin öğretim elemanlarınca onlara kazandırılmasıyla mümkün olabilecektir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve davranışlarıyla öğretmen adaylarına model olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz tutumlarının ortadan kaldırılması ve olumluya dönüştürülmesi, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması için de öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Yaşam boyu öğrenme kavramının 1929 yılında ilk defa Basil Yeaxlee tarafından ortaya atıldığı belirtilmiştir (Peter 2008). UNESCO ve OECD gibi iki kuruluş da yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgilenerek okullarda eğitimin çocuk ve gençlere yönelik düşünülmesinin yaşam boyu öğrenmeyi engellediğini vurgulamıştır. Yaşam boyu öğrenme Avrupa Komisyonu (2000) tarafından “bilgi ve beceri yanında kişisel, toplumsal ve ekonomik yaşamda ayakta kalmaya yarayacak, yaşamın her anında sürdürülen öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır. Sönmez (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, “bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesi” olarak tanımlamaktadır. Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin (2005) yaşam boyu öğrenmenin, bireylere bilgilerini güncellemeleri için verilen bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Yaşam boyu eğitim kavramındaki önemli ögenin ‘yaşam boyu’ kelimesinde yer aldığını vurgulayan Knapper and Cropley (2000) yaşam boyu eğitimin “bireyin yaşamı süresince öğrenmesini artırmak için eğitim etkinliklerinin bir takım ilkelerle düzenlenmesini kapsadığını” belirtmiştir. Candy’ e (akt. Mourtos 2003) göre yaşam boyu öğrenme “bireylerin örgün eğitim sonrasında kendi eğitimlerine devam edebilmelerinde gerekli olan beceri ve yeterliklerle donatılmaları”dır. Gündoğan (2003) bilginin büyük bir hızla geliştiği günümüzde, öğrenmenin kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlandırılmış bir faaliyet olarak görülemeyeceğini; öğrenmenin kişilerin doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda öğrenmenin belirli zaman ve kurumla sınırlandırılmaksızın “beşikten mezara” kadar devam eden bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Çolakoğlu 2002). Richardson (1978) yaşam boyu öğrenmeyi bireylerin öğrenme fırsatlarını kaçırmayarak yaşamlarındaki bilgi, beceri ve bilgilerinin gelişimini sağlayabildikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Reinsch (2007) yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin olarak eğitim sisteminin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmesinin gerekli olduğuna, eğitim sisteminin yanı sıra, işletmelerin ve endüstrinin yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyduğuna ve bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebiliyor olması gerektiğine değinmiştir. Yapılan birçok çalışmada bilgi çağı toplumlarının yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, kendini geliştiren bireylere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Atkin 2000; Bagnall 2006; Baptiste 1999; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken 2010). Yaşam boyu öğrenme becerileri yaşam süresince bireyin kendini gerçekleştirmesi ve işini sürdürmesi için gerekli olan temel beceriler olarak ifade edilmiştir (Selvi 2011). Avrupa Komisyonu (2007) tarafından yaşam boyu öğrenme becerileri “ana dilde iletişim yeterliği”, “yabancı dil/dillerde iletişim yeterliği”, “matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojiye temel beceriler”, “dijital yeterlik”, “öğrenmeyi öğrenme yeterliği”, “sosyal vatandaş olma bilinci ve girişimcilik” ile “kültürel bilinç ve ifade yeterliği” olarak belirtilmiştir. Candy (2003) ana dilde iletişim yeterliğinin; duygu, düşünce ve gerçekleri ana dilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, sosyal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim sürecinde, evde, işte ve boş zamanlarında, vb.) dili dilbilimsel olarak etkili kullanabilme olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil/dillerde iletişim yeterliği; duygu, düşünce ve gerçekleri yabancı dilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, sosyal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve

öğretim sürecinde, evde, işte ve boş zamanlarında, vb.) dili işlevsel ve etkili kullanabilme ile kültürler arası algılama becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Bruce 1997). Matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojiadaki temel yeterliklerin; gerçek dünyayı algılamak için bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilme, mantıksal düşünebilme, düşüncelerini formüller, grafikler, tablolar vb. ile sunabilme, problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerini (gözlem, çıkarım yapma, vb.) kullanabilme olduğu; dijital yeterliğin, bilgi iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme, bilginin ediniminde, üretiminde, değerlendirilmesinde, paylaşımında bilgisayarı etkili kullanabilme, internetle iletişim kurabilme olduğu; öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin, bireylerin öğrenme sorumluluklarını alarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri olduğu, sosyal vatandaş olma bilincinin vatandaş olmanın sorumluluklarını yerine getirebilme olduğu, girişimciliğin fikirlerin uygulamaya dönüştürülebilmesi, risk alabilme olduğu, kültürel bilinç ve ifade yeterliğinin müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatları içeren bir dizi medyaya ilişkin duygu, düşünce ve fikirleri yaratıcı biçimde açıklayabilme (Wain 2000, Walters ve Walters 2001) olduğu belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu 2007). Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri arasında öğrenme arzusuna sahip olma, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme, etkili iletişim becerisine sahip olma, kendini geliştirebilme, üst düzey düşünme becerileri ve araştırma becerilerine sahip olma vb. özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Adams 2007; Cornford 2002). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi için okumaya, yazmaya, dinlemeye, konuşmaya, öğrenmeye, araştırmaya, kendi kendine öğrenmeye, öğrenme stratejilerine ve üst düzey düşünme vb. becerilerine yönelik olumlu tutuma sahip olunmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (Cotton 1998).

Alanyazında yaşam boyu öğrenme için gerekli bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde yüksek öğretim kurumlarının önemli olduğu vurgulanarak yaşam boyu öğrenmenin yüksek öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu belirtilmiştir. Gökşan, Uzundurukan ve Keskin (2009) bilgi çağında eleştirel düşünen, sorun çözebilen, bağımsız karar verebilen ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde üniversitelerin rolünü vurgulamıştır. Dinevski ve Dinevski (2004) ise yaşam boyu öğrenmede yüksek öğretim kurumlarının rolünü; mesleki gelişim olanağı sağlayan ve e-öğrenme, sanal üniversite, internet tabanlı eğitim gibi yollarla bilginin yayılmasını sağlayan kurumlar olarak tanımlamıştır. Çakın (1998) üniversitelerin katı bir disiplinle mevcut bilgilerin öğretildiği kurumlar değil, sorgulama, yaratıcılığı özendirme ve sürekli öğrenme becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı yerler olması gerektiğini belirtmiştir. Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006) üniversitelerin öğretim ve araştırma işlevlerine 1950'lerden sonra toplum hizmetleri işlevinin de eklendiğini belirterek üniversitelerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli rollerinin olduğunu belirtmiştir. Üniversitelerin bu işlevini yerine getirmesi için üniversite eğitimcilerinden yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerin araştırma sorumluluğu üstlenerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri öğrenme ortamlarını tasarlamaları beklenmektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin faaliyetlere katılmaya yeterince istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlemede sorunlar yaşadıkları ve yaşam boyu öğrenme için gereken meraklılığın öğrencilerde yeterince bulunmadığı görülmüştür (Diker Çoşkun ve Demirel 2012). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarıyla ilişkilidir (Selvi 2011). Ancak Selvi (2011) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmadan eğitim fakültelerinden mezun olduklarını vurgulamıştır. Bu durumda öğretim elemanlarına yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmede önemli görevler düşmektedir. Ancak öncelikle öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu araştırmada da öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmış olup aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır?
 - 1.1. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, akademik unvan ve yabancı dil seviyesi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları ile teknolojiyi kullanma düzeyi arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin metaforik algıları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının saptanmasının ve algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş ve çalışma Mersin Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 255 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının 110'u kadın (%44,7), 136'sı (%55,3) ise erkektir. Çalışmanın örneklemini, Mersin Üniversitesinde görev yapan 52 (%20,8), Selçuk Üniversitesinde görev yapan 15 (%6), Trakya Üniversitesinde görev yapan 38 (%15,2) Fırat Üniversitesinde görev yapan 28 (%11,2), Dicle Üniversitesinde görev yapan 45 (%18), Zonguldak Karaelmas Üniversitesinde görev yapan 33 (%13,2), Adnan Menderes Üniversitesinde görev yapan 17 (%6,8), Çukurova Üniversitesinde görev yapan 22 (%8,8) öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının 9'u (%3,6) profesör, 15'i (%6) doçent, 103'ü (%41,5) yardımcı doçent, 32'si (%12,9) öğretim görevlisi, 82'si (%33,1) araştırma görevlisi ve 7'si (%2,8) okutmandır. KPDS ya da ÜDS sınavından öğretim elemanlarının 27'si (%10,9) 100-90 arası, 34'ü (%13,7) 89-80 arası, 67'si (%27) 79-70 arası, 80'i (%32,3) 69-60 arası ve 40'ı (%16,1) 59-50 arası puan aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının 56'sı (%22,4) teknolojiyi kullanma düzeylerinin çok yüksek olduğunu belirtirken, 114'ü (%45,6) ortanın biraz üstünde, 67'si (%26,8) orta, 9'u (%3,6) ortanın biraz altında ve 4'ü (%1,6) çok düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Öğretim Elemanları İçin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması

Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirilmiştir. Avrupa Komisyonu (2007) tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri dikkate alınarak 51 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Ana dilde iletişim yeterliğine ilişkin 4 madde (1-4), yabancı dilde iletişim yeterliğine ilişkin 7 madde (5-11), matematiksel düşünme ile bilim ve teknolojiye ilişkin temel beceriler yeterliğine ilişkin 6 madde (12-17), dijital yeterliğe ilişkin 7 madde (18-24), öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin 9 madde (25-33), sosyal vatandaş olma bilinci ve girişimcilik yeterliğine ilişkin 11 madde (34-44) ve kültürel bilinç ile ifade yeterliğine ilişkin 7 madde (45-51) denemelik ölçek formunda yer almaktadır. Ölçek; 5 kategorili Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Kategorileri; "Hiç

Katılmıyorum (1)”, “*Katılmıyorum (2)*”, “*Kararsızım (3)*”, “*Katılıyorum (4)*” ve “*Tamamen Katılıyorum (5)*” olarak belirlenmiştir. Madde analizi çalışmaları korelasyona dayalı analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiş; madde toplam test korelasyonlarının hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş (Murphy ve Davidshofer, 1998; Walsh ve Betz, 1995) ve varimax döndürme yapılmıştır (Gable, 1986; Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett’in küresellik testi yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) .91 ve Bartlett testi $p < .05$ düzeyinde önemli bulunmuştur. Faktör analizi çalışması sırasında faktör yükü .30’dan büyük olan maddeler sürece katılmıştır. Özdeğeri 1’den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell 2001). Bir maddenin iki faktördeki yük değeri farkı 0.10’nun altında olanlar ölçekten çıkarılmıştır. Belirtilen ölçütlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenilirlik *Cronbach Alfa* katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Deneme formu iç tutarlılık katsayısı .926 olmak üzere oldukça yüksek çıkmıştır. Varimax döndürme öncesi faktör analizi sonuçları özdeğeri 1’den büyük 9 faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Birinci faktörün özdeğeri en yakınında olan ikinci faktörün 4 katına yakındır ve birinci faktör toplam varyansın %31,230’ünü tek başına açıklamaktadır. Deneme formu iç tutarlılık katsayısının yüksek olması, madde toplam test korelasyonlarının .30’un üzerinde olması ve birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının yüksek olması ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergeleri olarak kabul edilebilir. Faktör yük dağılımını daha net görebilmek amacıyla yapılan varimax döndürme yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek faktörlü 8 bileşenli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin *Cronbach alfa* güvenilirlik katsayısı .928; bileşenlerine ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .92; .903; .852; .866; .83; .82; .825 ve .817 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam test korelasyonlarına, faktör yapısına ve güvenilirlik katsayısına Tablo 1’de yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde madde toplam test korelasyonlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Madde toplam test korelasyonlarının yüksek olmasıyla değişkenlerin ortak faktörler oluşturma olasılığı artmaktadır. Sekiz bileşen birlikte toplam varyansın %68,104’ünü açıklamaktadır. Birinci faktörün değişkenin %30,333’ünü tek başına açıklaması ve hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .928 bulunması, ölçek bileşenlerinin birbirleriyle ve ölçek toplam puanıyla pozitif ve yüksek düzeyde ilişki göstermesi, ölçeğin tek boyutlu (tek faktörlü ve çok bileşenli) bir yapı sergilediğinin göstergesi kabul edilebilir.

Pearson Momentler Korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçek bileşenlerinin birbiriyle ve ölçek toplam puanıyla olan ilişkileri ise Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, bileşenlerin birbirleriyle ve toplam puanla pozitif yönde ilişki gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin tek faktörlü 8 bileşenli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1: Varimax Rotasyonuna Göre Faktör Yükü Dağılımı

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri							
		1	2	3	4	5	6	7	8
M5	.416	.875							
M7	.521	.858							
M11	.492	.854							
M8	.488	.811							
M9	.576	.807							
M6	.458	.791							
M14	.475		.834						
M13	.511		.826						
M16	.561		.763						
M15	.566		.759						
M12	.435		.752						
M17	.502		.589						
M37	.581			.743					
M39	.618			.710					
M36	.511			.629					
M38	.466			.629					
M40	.625			.625					
M41	.484			.589					
M43	.404			.535					
M24	.468				.812				
M23	.447				.778				
M18	.429				.767				
M19	.500				.713				
M21	.412				.692				
M48	.628					.757			
M45	.592					.695			
M49	.593					.691			
M47	.394					.677			
M32	.582						.693		
M28	.451						.676		
M31	.495						.665		
M29	.583						.538		
M33	.547						.524		
M50	.516							.774	
M51	.528							.728	
M44	.449							.723	
M1	.421								.848
M2	.462								.847
M3	.474								.660
Özdeğer		11,830	3,845	3,335	2,001	1,650	1,499	1,359	1,043
Açıklanan Varyans		30,333	9,858	8,551	5,130	4,230	3,844	3,486	2,674
Güvenirlilik (Cronbach Alfa)		.928							

Tablo 2: Bileşen ve Toplam Puan Korelasyonları

		1. Bileşen	2. Bileşen	3. Bileşen	4. Bileşen	5. Bileşen	6. Bileşen	7. Bileşen	8. Bileşen
1. Bileşen	P.M.Ç.K.	-							
2. Bileşen	P.M.Ç.K.	.187**	-						
3. Bileşen	P.M.Ç.K.	.236**	.434**	-					
4. Bileşen	P.M.Ç.K.	.226**	.541**	.357**	-				
5. Bileşen	P.M.Ç.K.	.219**	.402**	.574**	.316**	-			
6. Bileşen	P.M.Ç.K.	.243**	.416**	.642**	.434**	.556**	-		
7. Bileşen	P.M.Ç.K.	.273**	.264**	.541**	.182**	.532**	.405**	-	
8. Bileşen	P.M.Ç.K.	.231**	.432**	.400**	.282**	.343**	.387**	.295**	-
Toplam Puan		.638**	.648**	.762**	.596**	.685**	.734**	.623**	.571**

Madde atım süreci sonunda 39 madde kalmıştır. 1. bileşen; 5., 6., 7., 8., 9. ve 11. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen yabancı dilde iletişim olarak adlandırılmıştır. Yabancı dilde iletişim bileşeni olarak adlandırılmasının nedeni, bu bileşende öğretim elemanlarının

yabancı dili kullanma yeterliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkaran yeterlik ifadelerinin yer almasıdır. **2. bileşen;** 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *matematiksel düşünme ve problem çözme* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretim elemanlarının matematiksel düşünme ve problem çözme yeterlik algılarını yansıtan maddeler yer almaktadır. **3. bileşen;** 36., 37., 38., 39., 40., 41. ve 43. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *vatandaş olma bilinci ve girişimcilik* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretim elemanlarının vatandaş olmanın sorumluluklarını üstlenme ve girişimci olma düzeylerine ilişkin algılarının vurgulandığı yeterlik ifadeleri yer almaktadır. **4. bileşen;** 18., 19., 21., 23. ve 24. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *dijital yeterlik* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma düzeylerine ilişkin algılarının vurgulandığı yeterlik ifadeleri yer almaktadır. **5. bileşen;** 45., 47., 48. ve 49. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *kültürel bilinç* olarak adlandırılmıştır. **6. bileşen;** 28., 29., 31., 32. ve 33. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *öğrenmeyi öğrenme yeterliği* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretim elemanlarının öğrenme sorumluluklarını kendilerinin üstlenme ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının vurgulandığı yeterlik ifadeleri yer almaktadır. **7. bileşen;** 44., 50. ve 51. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *sanatsal bilinç ve ifade yeterliği* olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende öğretim elemanlarının sanatsal bilinç düzeylerine ve sanatsal faaliyetlere ilişkin görüşlerini ifade edebilme düzeylerine ilişkin algılarını yansıtan maddeler yer almaktadır. **8. bileşen;** 1., 2. ve 3. maddelerden oluşmaktadır. Bu bileşen *ana dilde iletişim* olarak adlandırılmıştır. Ana dilde iletişim bileşeni olarak adlandırılmasının nedeni, bu bileşende öğretim elemanlarının ana dili etkili kullanma düzeylerine ilişkin algılarını ortaya çıkaran yeterlik ifadelerinin yer almasıdır.

2.3.2. Kişisel Bilgi Formu ve Metafor Sorusu

Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla “Yaşam boyu öğrenme yeterliğim.....gibidir, çünkü.....” cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Öğretim elemanlarının algılarını etkileyeceği düşünülen değişkenlerin (cinsiyet, akademik ünvan, görev yapılan kurum, yabancı dil seviyesi, teknolojiyi kullanma düzeyi) incelenmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi; akademik unvana, yabancı dil seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları ile teknolojiyi kullanma düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Metafor sorusuna verilen yanıtların analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verinin analizinde belirlenen kodlar araştırmacının kendisi ve alan uzmanı bir başka araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak yapılan kodlamanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı). Yıldırım ve Şimşek (2008) veri analizinde birden fazla araştırmacının çalıştığı durumlarda güvenilirliğin en az %70 düzeyinde sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirliğin .86 bulunması çalışmanın güvenilirliğinin göstergelerindedir.

3. BULGULAR

Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden en yüksek 195.00, en düşük 122 puan aldıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeğinden elde ettikleri ortalama puan 163,24'dür. Ortalama puanın, ölçeğin orta puan değeri olan 117,00'den aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini belirlemek için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları-İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kadın	111	166,21	14,26	248	2,59	.010
Erkek	139	161,16	16,06			

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği saptanmıştır, $t(248)=2,59$, $p<.05$. Kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri arasında kadın öğretim elemanlarının lehine anlamlı bir farklılaşma meydana gelmiştir. Benzer olarak Avrupa Birliği yurttaşlarının zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etme oranlarının giderek yükseldiği, kadınların katılım oranlarında ise daha belirgin bir yükselme olduğu belirtilmiştir (Eurostat 2007). Avrupa Birliği, son otuz yılda eğitim sürelerinin uzadığını, genç nüfus içinde kadınların eğitime katılım ve başarı oranlarının erkeklere göre daha fazla olmaya başladığını belirtmiştir (Eurostat 2005). Öğretim elemanlarının akademik ünvana göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 4'te; algılarının akademik ünvana göre farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4: Akademik Ünvanına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Akademik Ünvan	N	\bar{X}	SS
Profesör	9	158,83	18,83
Doçent	15	166,38	11,91
Yardımcı Doçent	103	162,95	15,98
Öğretim Görevlisi	32	161,03	12,98
Araştırma Görevlisi	82	164,88	14,57
Okutman	7	162,89	18,29

Tablo 5: Öğretim Elemanlarının Akademik Ünvanına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	763,818	5	152,764	.668	.648
Gruplarıçi	55307,280	242	228,542		
Toplam	56071,098	247			

Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin de deneyim olduğu ifade edilmiştir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu 2012). Rotwell ve Kazanas (1998) sahip olunan deneyimin yeni bilgi ve beceriler kazanmada etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, kazanılan deneyimin sahip olunan akademik ünvanla ilişkili olduğu varsayılırsa, akademik ünvan ilerledikçe sahip olunan yeterlik düzeyinin artacağı düşünülebilir. Ancak yapılan çalışmada öğretim elemanlarının yaşam

boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında akademik unvana göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, $F(5, 242)=.668, p>.05$. Akademik unvanı ne olursa olsun, öğretim elemanlarının benzer yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Bunun nedeninin öğretim elemanlarının öğrenmeye ilişkin sahip oldukları motivasyon düzeyi olduğu düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin de motivasyon olduğu belirtilmiştir (Crow 2006; OECD 2000; Scales 2008; Tan ve Morris 2006). Çünkü bireylerin motive edilmeleri ve motivasyonlarını yüksek tutmaları sayesinde yaşamları boyunca karşılaştıkları engelleri aşabildikleri ve öğrenmeyi sürdürdükleri belirtilmiştir (OECD 2000). Öğretim elemanlarının yabancı dil seviyelerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 6'da; algılarının akademik unvana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucuna Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 6: Yabancı Dil Seviyesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yabancı Dil Seviyesi	N	\bar{X}	SS
100-90 arası	27	173,56	14,39
89-80 arası	34	167,00	16,99
79-70 arası	67	161,71	16,83
69-60 arası	80	161,67	12,42
59-50 arası	40	163,58	12,22

Tablo 7: Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Seviyelerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3570,406	4	892,601	4,199	.003
Gruplarıçi	51654,541	243	212,570		
Toplam	55224,947	247			

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında yabancı dil seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F(4, 243)=4,199, p<.05$. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan post hoc testlerinden LSD testinin sonuçlarına göre, KPDS ya da ÜDS sınavından 90-100 arası puan aldığını belirten öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının 50-59 arası, 60-69 arası ile 70-79 arası puan aldığını belirten öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dilde iletişim becerisinin yaşam boyu öğrenme yeterliğini etkileyen faktörlerden biri olduğu ileri sürülebilir. Alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin temel yeterliklerinden birinin de yabancı dilde iletişim becerisi olduğu belirtilmiştir (Adams 2007; Avrupa Komisyonu 2007). Yaşam boyu öğrenen bir bireyin yabancı dilde iletişim yeterliğine sahip olma düzeyi ile öğrenme başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Günüç ve diğerleri 2012). Bir başka deyişle, bireyin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine (yabancı dilde iletişim, vb.) sahip olduğu düzeyde öğrenme başarısının artacağı ve bu nedenle yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algı düzeyi arasında pozitif yönlü manidar fakat çok yüksek olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.225, p<.01$). Belirleyicilik katsayısı dikkate alındığında, yaşam boyu öğrenme yeterlik algısındaki değişimin %5'inin teknolojiyi kullanma düzeyi ile açıklandığı görülmektedir. Bilgi toplumunda üretilen bilgiler sonucunda yeni teknolojilerin ortaya çıktığı, bu teknolojilerle de bilginin her geçen gün paylaşımının ve aktarımının kolaylaştığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin ise aktif ve sürekli bilgi kullanımı gerektirdiği vurgulanmaktadır. Polat ve Odabaş (2008) herhangi bir sorunun çözümü için bilgiye kolayca ulaşabilen, bilgi üretebilen

ve ürettiği bilgiyi aktarabilen bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi çağında üretilen teknolojiler ve bu teknolojileri kullanmada etkin bireylerle bilgiye ulaşmanın, bilgi üretmenin ve üretilen bilgiyi aktarmanın kolaylaştığı düşünüldüğünde, teknolojiyi kullanma yeterliğine sahip bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu düşünülebilir. Ayrırcı Stefanov, Naskinova ve Rouman da (2007) öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirtmiştir. Tan ve Morris de (2006) yaşam boyu öğrenmede BİT kullanımının yaygın öğrenme (non-formal) ya da mesleki gelişimle yüksek ilişki gösterdiğini belirtmiştir. BİT'nin yaşayarak öğrenme (informal) sürecinde de bireylere öğrenme fırsatı sunduğuna değinilmiştir (Dowling ve diğerleri 2003). BİT kullanımının yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım göstermede oldukça etkili olduğuna değinilmiştir (Günüç ve diğerleri 2012).

Öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi için yapılan içerik analiz sonucunda 47 öğretim elemanının görüşüne dayalı olarak 36 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar ortak özellikler açısından 4 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; *Öğrenmede Süreklilik*, *Gereksinim*, *Öğrenmede Birikimlilik* ve *Yaratıcılık* olarak adlandırılmıştır. *Öğrenmede süreklilik* olarak adlandırılan kategoride 36 akademisyenin görüşüne dayalı olarak 27 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan bazıları “nehir”, “karınca”, “doymak bilmeyen obur bir çocuk”, “çocuk”, “çocuk sevgisi”, “hiçbir şey bilmediğini anlamak” tır. Öğretim elemanlarının bu kategori ile ilgili oluşturduğu metaforları ifade etme şekli aşağıdaki gibidir:

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *nehir* gibidir. Çünkü devamlı aynı yatakta yenilenecek akar.”

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *hiçbir şey bilmediğini anlamak* gibidir. Çünkü öğrendikçe hiç bir şey bilmediğimi öğreniyor insan. Öğrenilecek o kadar şey var ki-öğrenilecekler sürekli değişiyor-içine girdikçe sonsuzluğu görebiliyorsunuz.”

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *çocuk sevgisi* gibidir. Çünkü çocuk sevgisi insanın doğumundan bir kaç yıl sonrasında başlar ve yaşam boyu bitmez.”

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *doymak bilmeyen obur bir çocuk* gibidir. Çünkü yetenek geliştirmenin de öğrenmenin de sonu yok, verdikçe alıyor.”

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *çocuk* gibidir. Çünkü her zaman öğreneceğim bir şeyler olduğuna inanıyorum.”

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *karınca* gibidir. Çünkü öğrenme her zaman devam eder, tıpkı karıncanın her zaman çalışması gibi.”

Gereksinim kategorisinde 6 akademisyen tarafında üretilen 5 metafor yer almaktadır. Bunlar; “açlık”, “beslenme”, “karnımı doyurma”, “nefes almak” ve “su” dur. Öğretim elemanları tarafından *öğrenmede birikimlilik* kategorisinde 3 metafor üretilmiştir. Bunlar; “kümülatif”, “artan bir fonksiyon” ve “kar topu” dur. *Yaratıcılık* kategorisinde üretilen metafor ise “lego oyunu” dur. Öğretim elemanlarının *yaratıcılık* ve *öğrenmede birikimlilik* kategorilerine ilişkin ürettikleri metafor örnekleri ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *lego oyunu* gibidir. Çünkü yaşamda öğrendiğim her bilgiyi birbirleriyle ilişkilendirerek yeni fikirler üretiyor ve kendimi geliştirebiliyorum. Aynı oyun gibi parçalardan yeni yeni oyuncaklar üretme...”

“Yaşam boyu öğrenme yeterliğim *artan bir fonksiyon* gibidir. Çünkü tecrübelerimle paralel geliştiğini düşünüyorum.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilginin sürekli değiştiği, bilgi edinmenin ve bilgi üretmenin önem kazandığı günümüz toplumunda yaşamı boyunca öğrenme sorumluluğu üstlenebilen yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Alanyazında yaşam boyu öğrenme için gerekli bilgi ve becerilere sahip bireylerin yettirilmesinde yüksek öğretim kurumlarının

önemi vurgulanmıştır. Üniversitelerin bu işlevini yerine getirmesi için üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarından bu becerilere sahip olmaları ve bu becerileri öğrencilere kazandıracak öğrenme ortamlarını oluşturmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Günüç ve diğerleri (2012) yaş, ekonomi ve politika, motivasyon, rol model olarak öğretmen, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı, okuryazarlık, tutum, beceriler, BİT ve deneyimin yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörlerden bazıları olduğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle, bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğu alması ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için teknolojiye erişim ve kullanımından, öğrenmeye yönelik istekli ve bilinçli olmasına kadar birçok faktörün etkili olduğuna değinilmiştir (Günüç ve diğerleri 2012). Yapılan çalışmada cinsiyetin, yabancı dil seviyesinin ve teknoloji kullanma düzeyinin öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında farklılaşma oluşturan değişkenler olduğu görülmüştür. Kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer biçimde yaşam boyu öğrenmenin giderek önem kazandığının vurgulandığı bir başka çalışmada Avrupa Birliği yurttaşlarının zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etme oranlarının giderek yükseldiği, kadınların katılım oranlarında erkeklere kıyasla daha belirgin bir yükselme olduğu belirtilmiştir (Eurostat 2007). Avrupa Birliği, son otuz yılda eğitim sürelerinin uzadığını, genç nüfus içinde kadınların eğitime katılım ve başarı oranlarının erkeklere göre daha fazla olmaya başladığını vurgulamıştır (Eurostat 2005). Yabancı dil seviyesinin öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarında farklılaşma oluşturan diğer değişken olduğu görülmektedir. Yabancı dil seviyesi yüksek olan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin düşük olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun altında yatan temel nedenin, yabancı dilde iletişim becerisinin yaşam boyu öğrenmenin temel yeterliklerinden olmasıdır (Adams 2007; Avrupa Komisyonu 2007). Günüç ve diğerleri (2012) de yaşam boyu öğrenen bir bireyin yabancı dilde iletişim yeterliğine sahip olma düzeyi ile öğrenme başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Bilgi çağında üretilen teknolojilerle ve bu teknolojileri kullanmada etkin bireylerle bilgiye ulaşmanın, bilgi üretmenin ve üretilen bilgiyi aktarmanın kolaylaştığı düşünüldüğünde, teknolojiyi etkin kullananların yaşam boyu öğrenen bireyler olduğu varsayılabilir. Ayrıca Stefanov ve diğerleri de (2007) öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirtmiştir. Yapılan birçok çalışmada da BİT kullanımının yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım göstermede oldukça etkili olduğuna değinilmiştir (Dowling ve diğerleri 2003; Günüç ve diğerleri 2012; Tan ve Morris 2006). Öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Böylece teknolojiyi kullanma düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterliğini etkileyen diğer bir faktör olduğu yargısına varılabilir. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarında farklılaşma oluşturmaya değerli değişkenin akademik unvan olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının akademik unvanlarına göre farklılaşma göstermemesi, öğretim elemanlarının öğrenmeye karşı sahip oldukları yüksek motivasyon düzeyiyle açıklanabilir. Benzer biçimde yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin motivasyon olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Crow 2006; OECD 2000; Scales 2008; Tan ve Morris 2006). Çünkü bireylerin motive edilmeleri ve motivasyonlarını yüksek tutmaları sayesinde yaşamları boyunca karşılaştıkları engelleri aşabildikleri ve öğrenmeyi sürdürebildikleri belirtilmiştir (OECD 2005).

Öğretim elemanları tarafından üretilen metaforlar dikkate alındığında, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini tanımlarken, öğrenmenin sürekliliğini ve kendilerinin sürekli öğrenme çabası içerisinde olduklarını vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca

öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmayı bir gereksinim olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak bir metafor üretilmemesinden öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliğine yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri ileri sürülebilir.

Öğrenmenin eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmadığı, öğrenilen bilginin kurumdan mezun olmadan güncelliğini yitirdiği bilgi çağında eğitim fakültesi öğretim elemanlarından beklenen yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip ve mezun olduktan sonra kendi öğrenmesini kontrol eden ve araştırma sorumluluğunu alan öğretmenler yetiştirmektir. Bu öğretmenler öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine model olacak ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebileceklerdir. Bu nedenle eğitim fakültesi öğretim elemanlarından öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme bilinci kazandıracak öğrenme ortamları tasarımları ve öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarıyla model olmaları beklenmektedir. Ayrıca yabancı dil seviyesinin ve teknolojiyi kullanma düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterliğini etkileyen değişkenler olduğu dikkate alındığında, öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma ve yabancı dil yeterliklerini arttırmalarını sağlamak amacıyla sertifikalı eğitimler düzenlenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkin, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: A study using Bourdieu's perspective of habitus. *Int. J. Lifelong Education*, 19(3), 253-265.
- Avrupa Komisyonu (2000). A memorandum on lifelong learning. bruxelles. [Çevrim-içi: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>], Erişim tarihi: 2 Kasım 2011.
- Avrupa Komisyonu. (2007). Directorate-general for education and culture. Key competences for lifelong learning European reference framework, Brussels, Belgium, ec lifelong learning programme. [Çevrim-içi: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_en.pdf], Erişim tarihi: 2 Kasım 2011.
- Bagnall, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *Int. J. Lifelong Education*, 25(3), 257-269.
- Baptiste, I. (1999). Beyond lifelong learning: A call to civically responsible change. *Int. J. Lifelong Education*, 18(2), 94-102.
- Bruce, C. (1997). *Seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- 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. [Çevrim-içi: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candyfullpaper.pdf>], Erişim tarihi: 7 Ocak 2008.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (2), 99-122.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368
- Cotton, K. (1998). *From high school student to lifelong learner your route to independence*. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.
- Çakın, İ. (1998). Üniversitelerimizin bilgiye erişim ortamları: Genel değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı*, 37-67.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşamboyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134.
- Demiralay, R. ve Karadeniz Ş., (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.

- Dinevski, D. & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., Mihnev, P., Ritzen, M. Syslo, M. M. & Weert, T. J. V. (2003). Lifelong learning in the digital age (Focus Group Report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 1-49.
- Eurostat (2005). Europe in figures. [Available online at: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>], Erişim tarihi: 23 Ağustos 2011.
- Eurostat (2007). Demographic outlook: national reports on demographic developments in 2005. [Available online at: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>], Erişim tarihi: 23 Ağustos 2011.
- Gable, R. K. (1986). *Instrument development in the affective domain*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları*. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku Ve İktisat Dergisi*, 7(2).
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2):309 -325.
- Jarman, R., Mcaliese, L. & Mcconnell, B. (1997). Science and lifelong learning: A survey of science teachers' provision for the promotion of pupils' independent study at Key Stage 4'. *Evaluation & Research in Education*, 11(3), 149-163.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. (3rd ed.) London: Kogan Page.
- Miles, M. B. & Hubermann, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Mourtos, J. N. (2003). *Defining, teaching and assessing lifelong learning skills*. 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder.
- Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing principles and applications*. Fourth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- OECD. (2000). Motivating students for lifelong learning. *What Works in Innovation in Education Series*, OECD, Paris.
- Peter, J. (2008). "Foreword" lifelong learning. *Concepts and Contexts*, USA: Routledge.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Reinsch, E. (2007). The relationship among lifelong learning, emotional intelligence and life satisfaction for adults 55 years of age or older. Unpublished PhD thesis, University of Illinois.
- Richardson, P. L. (1978). Lifelong learning and public policy. Washington D.C: U.S.Government Printing Office.
- Rotwell, W. J. & Kazanas, H. C. (1998). Mastering the instructional design proves: A systematic approach (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scales, P. (2008). Teaching in the lifelong learning sector. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Selvi, K. (2011). Tecahers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stefanov, K., Naskinova, I. & Rouman, N. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development. [Available online at: <http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973>], Erişim tarihi: 22 Mayıs 2011.
- Steward, A. (2009). *Continuing your professional development in lifelong learning*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*. 5(10), 545-55.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Tan, C. L. & Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *Int. J. Lifelong Educ.*, 19(1), 36-53.
- Walsh, W. B. & Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment*. Third Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Walters, S. & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: From rhetoric to action. *Int. J. Lifelong Educ.*, 20(6): 471-478.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

People taking the responsibility of their learning and having life long learning competencies are needed in the community at information age. Soran et al (2006) emphasize the importance of the university in training life long learners by stating that community service has been added to the fuctions of the university such as instruction and research after 1950s. Therefore, academicians are expected to have life long learning competencies and design the instruction making their students competent in lifelong learning. However, firstly it is required to determine academicians' perceptions on their lifelong learning competencies. In the study having been purposed to determine academicians' perceptions on their lifelong learning competencies as regards various variables survey method was used. The sample was composed of 255 academicians at Faculty of Education at Mersin University, Fırat University, Dicle University, Trakya University, Selçuk University, Zonguldak Karaelmas University, Adnan Menderes University and Çukurova University. The data were collected via lifelong learning competency scale developed by researchers and by asking them to fill in the blanks at the sentence, "My lifelong learning competency is like because...". For data analysis descriptive statistics, independent sample t test, one way variance analysis (ANOVA), Pearson correlation parameter and content analysis were used.

It was infered from the research that academicians at education faculty had high level of perceptions on their lifelong competencies. Günüç et al (2012) descibed age, economy, motivation, teacher as a model, culture, literacy, attitude, behaviour, information and communication technology and experience as some of the factors affecting lifelong learning competencies. In other words, it was emphasized several factors from technology using to motivation for learning played important role in one's taking the responsibility of his own learning (Günüç et al 2012). In the study gender, foreign language proficiency level and technology using level were observed to be the variables leading to differentiation in academicians' perceptions on their lifelong learning competencies. Female academicians' perceptions on their lifelong learning competencies, as opposed to males were more positive. Similarly in another study it was found the percentage of European citizen going on their education after compusory education had increased and the percentage of female, continuing to be educated after compulsory education as opposed to male, were higher (Eurostat 2007). European Union stated that the education period was prolonged and the percentage of females being educated increased (Eurostat 2005). It was observed that foreign language proficiency level was another factor having effect on academicians' lifelong learning competencies. It was found that academicians whose foreign language proficiency level was high also attained greater competence in lifelong learning. Because communication competency in foreign language(s) is only one of the life long learning competencies (Adams 2007; Avrupa Komisyonu 2007). Günüç et al (2012) also stated the existance of the correlation between communication competency in foreign language and success in learning.

Considering that new technologies and people using these technologies effectively make generating and transferring knowledge easy, it is supposed the technology users are also lifelong learners. information and communication technologies were described as a tool for lifelong learning was emphasized in several studies (Dowling et al 2004; Tan and Morris 2006; Günüç et al 2012). It was observed that academicians' technology using level and their lifelong learning competencies were correlated. Therefore, it was infered another factor affecting lifelong learning competencies was effective technology use. It was observed that the factor not leading to differentiation in academicians' perceptions on their lifelong learning competencies was academic title. Academicians' perceptions on their competencies did not differ as regards academic title can be due to their high motivation to learning. Motivation as a factor affecting lifelong learning was emphasized in similar studies (Crow 2006; OECD 2000; Tan and Morris 2006;

Scales 2008). Because it was stated that motivated people overcome the obstacles and continue their learning during their life (OECD 2005).

The learning continuity and academicians' continuing learning activities were emphasized via the metaphors. Moreover, lifelong learning competencies were described as a requirement by academicians. Not generating any metaphor forming limited competency perception indicated academicians having high perceptions on their lifelong learning competencies.

As regards information age at which the information become old easily before graduated from the education institutions, academicians at education faculty are expected to have lifelong competencies and train teachers competent in lifelong learning. Such teachers with their attitudes towards lifelong learning and their competencies will become model for their students. Therefore, firstly academicians should have lifelong learning competencies. Moreover, with regard to foreign language and technology using capabilities are the significant factors affecting lifelong learning competencies. Therefore certification programs can be organized for the academicians to become more capable in foreign language and technology.

Kaynakça Bilgisi

Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). Eğitim fakóltesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 267-281.

Citation Information

Yavuz-Konokman, G., & Yanpar-Yelken, T. (2014). The perceptions of academicians in education faculties on their lifelong learning competencies. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 267-281.