

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**Sınıf Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik
Yeterlik Algıları ve Görüşleri**

Zeynep YILDIRIM

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Çanakkale

Haziran 2015

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

08...10/2015

Zeynep YILDIRIM

İmza



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Zeynep YILDIRIM tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Alguları ve Görüşleri konulu bu çalışma, jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10075562

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Fatih BEKTAŞ	


Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü
08.10.6.12.015.

Önsöz

Bilgi toplumuna geçişle birlikte günümüzde, sürekli öğrenen ve kendini çağın gereklerine göre geliştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kavramının önemi artmış ve bireyler yaşam boyu öğrenmeye mecbur hale gelmiştir. Avrupa Birliği, eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenmeye geniş yer vermeye başlamıştır ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için bazı yeterliklere sahip olunması gerektiğini öne sürmüştür. Avrupa Birliği bununla ilgili ortaya 8 anahtar yeterlik koymuştur. Tüm bireyler için olduğu gibi yaşam boyu öğrenme, öğretmenler için de büyük önem arz etmektedir. Çünkü mevcut eğitim sistemlerinin kalitesi ancak “öğrenen öğretmenler” ile artacaktır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını ve görüşlerini ortaya koymak için yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, önemi, amacı, varsayımları ve sınırlıkları üzerinde durularak problem durumunun genel çerçevesi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise yaşam boyu öğrenmenin kavramsal olarak açıklandığı, günümüzdeki yeri ve önemi ile ilgili bilgilere değinildiği, yaşam boyu öğrenmeye dair sekiz anahtar yeterliliğe kapsamlı olarak yer verildiği, araştırmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, veri toplama ve veri analizi süreci yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar verilmiş olup, bu sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öneriler geliştirilmiştir.

Lisans hayatımın ilk döneminden, yüksek lisansımın tez dönemi de dahil, akademik hayatımın tüm süreçlerinde bana desteğini esirgemeyen, yalnızca akademik anlamda değil okul dışında da bir büyüğüm olarak varlığını hep hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ'e;

Tez konusunun seçiminden yöntemine kadar, tüm süreçlerde bana destek olan ikinci danışmanım Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a;

Tez sürecinde ilgi ve desteklerini eksik etmeyen, görüşlerine ve bilgi birikimlerine saygı duyduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL'a ve Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e;

Yüksek lisans tezime akademik destek sağlayan, bu süreçte yardıma her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, daha da önemlisi bana dostluk ve güven duygusunu her an hissettiren Arş. Gör. Dr. Fatih KANA'ya ve Arş. Gör. Dr. Ömer KOÇER'e;

Tez jürimde yer alarak ilk akademik çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ'a;

Hayatımın her anında yanımda olan, bana duydukları sevgiyi her an hissettiren, bu süreçte de desteklerini esirgemeyen, en değerli varlıklarım sevgili anneme ve ağabeyime teşekkür ederim.

ÇANAKKALE 2015

Zeynep YILDIRIM

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları Avrupa Birliği'nin ortaya koyduğu 8 anahtar yeterlik çerçevesinde incelemek ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri ortaya koymaktır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin tamamlayıcı veriler toplamak veya aradaki farklılıkları ortaya koyup daha güçlü sonuçlar ortaya koyabilmek amacıyla bu desen seçilmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algılarının düzeyini belirlemek amacıyla, Çanakkale Merkez'de yer alan ilkokullardaki 155 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmış, 10 öğretmenle ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Ölçeğin uygulandığı sınıf öğretmenleri seçkisiz örnekleme yöntemi ile, görüşme yapılan öğretmenler kıdem yılı, cinsiyet ve mezun olunan okul türü dikkate alınarak seçilmiştir.

Öğretmenlerin yeterlik algıları incelenirken kıdem yılı ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının ne seviyede olduğu ortalama ve standart sapma değerleriyle verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının belirlenmesinde t-test, kıdem değişkenine göre belirlenmesinde ise ANOVA kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlemesi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada uygulanan yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ölçeği nicel verilerine göre, öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Alt boyutlar arasındaki farklar azdır. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyut, bilgiyi elde etme iken en yetersiz gördükleri alt boyut öz yönetimdir. Öğretmenlerin yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kıdem değişkenine göre ise üç boyutta anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutlar öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde

edebilmedir. 8 anahtar yeterlik ile ilgili yapılan görüŖmelerin bir bölümü nicel bulguları desteklerken, bir bölümü farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler. Sınıf öğretmenleri, yaşam boyu öğrenme, yeterlik algısı.

Abstract

The aim of the research is to examine the perception of the classroom teachers' competence in the light of the 8 key competence set by EU and to state views on lifelong learning. The research is mixed method research and carried out by applying the convergent parallel design. Convergent parallel design is chosen to collect complementary data and to point out to the differences leading in more powerful results. 155 teachers from the primary schools in Çanakkale Centre filled in the survey while 10 teachers were interviewed using the half-structured interview form. The teachers that were asked to fill in the survey are randomly selected while the teachers who were interviewed are selected by examining the variables like their year of experience, gender and their university degrees.

The perception of teachers in terms of their competence was examined considering the teachers' year of experience and genders. The data was analyzed using Spss 20.0. The levels of teachers' perception of competence towards life long learning were presented by average and standard deviation. T-test was used to determine the perception of teachers in terms of their competence regarding gender variable whilst ANOVA was used regarding year of experience. The qualitative data retrieved from the interviews was carried out by applying descriptive analysis.

Analysing the quantitative data showed that the perception of teachers in terms of their competence is high. The differences among the subdimensions are few. Teachers consider themselves the most competent to acquire information whilst the least competent in the subdimension of self management. Gender differences do not play a meaningful role for teachers' perceptions of competence. In terms of year of experience; on the other hand, meaningful differences are found in three subdimensions. These are learning, digital competence, and acquiring information.

Keywords: Classroom teachers, lifelong learning, the perception of competence.

İçindekiler

	Sayfa
Jüri Onayı	i
Önsöz	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	viii
Semboller ve Kısaltmalar Listesi	xii
Tablolar ve Şekiller Listesi	xiii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Tanımlar	4
Alanyazın	4
Yaşam Boyu Öğrenme	4
Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkışı	5

Yaşam Boyu Öğrenmeye Kavramsal Bir Bakış	8
Küreselleşen Dünyada Yaşam Boyu Öğrenmenin Yeri	12
Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı Olarak Bilgi Okuryazarlığı	17
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin AB ve Türkiye Eğitim Politikaları	21
Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlikler	25
Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler	26
Ana Dilde İletişim	26
Yabancı Dilde İletişim	27
Matematiksel Beceriler ve Fen Ve Teknolojideki Temel Beceriler	28
Dijital Yeterlik	29
Öğrenmeyi Öğrenme	30
Sosyal Yeterlik ve Vatandaşlığa Ait Yeterlikler	31
Girişimcilik	33
Kültürel Farkındalık ve İfade	34
Bölüm II: Yöntem	36
Araştırmanın Modeli	36
Karma Araştırma Deseni	36
Başlıca Karma Yöntem Desenleri	39
Araştırmanın Evren ve Örneklemi	43

Veri Toplama Araçları	48
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği	48
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	49
Verilerin Toplanması	50
Verilerin Analizi	50
Bölüm III: Bulgular	52
Nicel Bulgular ve Yorum	52
Nitel Bulgular ve Yorum	57
Ana Dilinde İletişim Becerisine İlişkin Nitel Bulgular Ve Yorum	57
Yabancı Dilde İletişim Becerisine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum	61
Fen ve Teknoloji Yeterliğine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum	63
Dijital Yeterliğe İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum	66
Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum	68
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterliklere İlişkin Bulgular ve Yorum	70
Girişimcilik Yeterliğine İlişkin Bulgular ve Yorum	73
Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliğine İlişkin Bulgular ve Yorum	75
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	81
Tartışma	81
Sonuçlar	83

Öneriler	86
Kaynaklar	88
Ekler	95
Ek A- Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği	96
Ek B- Görüşmeler İçin Toplanan Ses Kayıtlarının Deşifre Örnekleri	100
Ek C- Ölçek İzni	114

Semboller ve Kısaltmalar Listesi

N : Eleman Sayısı

SS : Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

p : p Değeri

f : f Değeri

AB : Avrupa Birliği

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

Tablolar ve Şekiller Listesi		Sayfa
Tablo 1	Değişen Eğitim Modeli	18
Tablo 2	Çanakkale İl Merkezinde Bulunan 11 Okulda Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayıları	43
Tablo 3	Farklı Hedef Kitle Büyüklükleri Ve Hata Düzeyleri İçin İhtiyaç Duyulan Örneklem Büyüklükleri	45
Tablo 4	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	46
Tablo 5	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Dağılımları	47
Tablo 6	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	48
Tablo 7	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı	52
Tablo 8	Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Dağılımı	53
Tablo 9	Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları	54
Tablo 10	Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	55
Tablo 11	Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yeterlik Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	56

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve kuramsal çerçeve ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Özellikle yaşam boyu öğrenme ve yeterlikleri üzerinde durulmuş, bu kavramlar hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Problem Durumu

Bugün içinde bulunduğunuz ve bilginin her an yenilendiği, yeni bir bilgiye bir bilgi daha eklendiği ve çoğu bilginin güncelliğini kısa sürede yitirdiği çağa bilgi çağı denmektedir. Bu çağda yaşayan toplumlar ise bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Şüphesiz ki bilgi bugün, en çok ihtiyaç duyulan ve elde edilmesi en zor olan ekonomik kaynaklardan bile daha değerli ve üstündür. Bilgi toplumları nitelikli insanın ön plana çıktığı toplumlarıdır. Bu toplumda var olabilmek isteyen bireyler, onlara gerekli olan bilgiyi nasıl, ne zaman ve nereden elde edeceğini bilmelidir. Bunu yapabilen bireyler küreselleşen dünyada kendine yer edinebilecektir. Aynı doğrultuda içinde buldukları toplumu da etkileyecek, güçlü toplum olmanın önemli bir faktörü haline gelecektir. Tüm bu gelişmeler günümüzdeki “eğitimli birey” tanımını değiştirmiştir. Eğitimli birey, yalnızca okuma yazma bilen, belirli miktarda matematik becerine sahip insan değil, bunun yanında bilgi okuryazarı olabilen insan olmalıdır. Gerektiğinde bilgiye ulaşmayı bilmeli, kendine yarayan bilgiyi seçebilmeli, günümüz gelişmelerini yakından takip edebilmeli ve bu değişimlere ayak uydurabilmelidir. Bu nedenle eğitimli birey, öğrenmeyi sadece bir öğretmene bağlı şekilde sağlayamamaktadır. Günümüzde her birey aslında kendisinin öğretmeni olan birer öğrencidir.

Her saniye yeni bilgilerin üretildiği dünyamızda, birey olarak ayakta kalmak ancak “yaşam boyu öğrenme” ile mümkün olacaktır. Öğrenmeyi bir zevk olarak gören ve bunu içselleştirebilen bireyler, öğrenmeyi okulla sınırlandırmayacak, buna bağlı olarak çevrelerini

sorgulayacak, eleştirel düşünebilecek, ait oldukları toplumu ve kendilerini daha iyi noktaya getirmek için ihtiyaç duyulan adımları atabilecektir.

Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu yaratmak için eğitim sisteminde düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Bu süreçte eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri de öğretmenlerdir. Eğitimin gereksinimlere göre planlanır ve yaratılır. Bu noktada günümüz eğitimi, bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmayı ve kullandırmayı amaçlamalıdır. Özellikle de öğretmen hem daha çok nitelik kazanmak hem de öğrencilerinin gözünde rol model olabilmek için “sürekli öğrenen” olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmayan bir öğretmenin bilgi çağına ayak uydurması ve etkili bir öğrenme-öğretme ortamı sağlaması mümkün değildir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması demek, onlara yüklenen “toplumsal değişimi sağlamada araç olma” rolünü etkili biçimde gerçekleştirebilmeleri demektir. Öğrencilere hayat boyu kullanacakları temel becerileri kazandıran sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme becerilerine ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu görüşlere sahip olması, toplumsal değişimi sağlamada ve günümüz şartlarında bireyleri ayakta tutabilme de etkili olacaktır. Alan yazın tarandığında, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine ve görüşlerine ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çalışmanın eğitim sisteminde yapılacak düzenlemeler ve planlamalar açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının ve görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu çalışmanın yapılacak olmasındaki neden, mevcut örneklem grubunun yeterlik algıları ve görüşleri ortaya konularak özellikle Avrupa Birliği Uyum Süreci'nde eğitim politikacılarının bu konuda girişimlerde bulunmasını sağlamaktır.

Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme; kişilerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000; Candy, 1994; Rausch, 2003, akt: Gencel, 2013, s.240). Bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda Avrupa Parlamentosu, “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler” belirlemiş ve yayınlamıştır. Bu raporda anahtar yeterlikler şöyle sıralanmaktadır:

- Ana dilinde iletişim
- Yabancı dilde iletişim
- Matematiksel ve fen ve teknoloji yeterlikleri
- Dijital yeterlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri
- Girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları bu ölçütler dikkate alınarak araştırılacaktır ve görüşleri alınacaktır. Ölçütler Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde, yaşam boyu öğrenme politikamızda yapılacak düzenlemeler için büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında, Çanakkale il merkezinde bulunan 10 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları, Avrupa Parlamentosu'nun ortaya koyduğu 8 anahtar yeterlik ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- Öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların doğruyu yansıttığı varsayılmaktadır.

Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme. Bilgi ve beceri edinmenin yanında kişisel, toplumsal ve ekonomik yaşamda ayakta kalmaya yarayacak, yaşamın her anında sürdürülen öğrenme etkinlikleridir (Avrupa Komisyonu, 2000).

Yeterlik Algısı. Bandura (1986) yeterlik algısını , “bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları" şeklinde ifade etmiştir.

Alanyazın

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme farklı açılardan ele alınarak açıklanmıştır. Ardından yaşam boyu öğrenmeye ilişkin AB politikaları ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme. Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış serüveni hakkında açıklama yapılmış ardından da yaşam boyu öğrenmeye kavramsal olarak bakılmıştır. Devamında ise içinde bulunduğumuz bilgi çağında ve küreselleşen toplumlarda yaşam boyu öğrenmenin

gerekliliği ve yeri hakkında açıklamalar yapılmış, son olarak da Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikaları üzerinde durulmuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin ortaya ıkışı. Yaşam boyu öğrenme kavramının çok eskiye dayandığını söylemek zordur. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ile beraber, yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıktığını söylemek doğru olacaktır. Çünkü sanayi toplumlarında temel olan maddi kaynaklar iken, bilgi toplumlarında bunun yerini insan almıştır. Sanayi toplumlarında insanın üretimdeki rolü daha çok fiziksel güce bağlıdır. Bilgi toplumlarında ise düşünebilir ve üretebilir nitelikli insanların etkinliği söz konusudur. İnsanların etkinliğinin zekâsı ile ölçüldüğü günümüzde, doğal olarak bilgi en büyük sermaye olmuştur. Dünya, sürekli öğrenen, gelişen, kendini yenileyebilen, yeni bilgi üretebilen insanlara muhtaç hale gelmiştir. Tarihsel süreç içinde meydana gelen bu değişim ve geçişler de “yaşam boyu öğrenme” kavramını ortaya çıkarmıştır. Özellikle bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ve bu teknolojilerinin kullanım alanlarının hızla gelişmesi, kısa süre içinde fazla bilgi üretilmesini sağlamaktadır. Bu retim sonucunda ise hızlı bir değişim yaşanmaktadır. şüphesizdir ki insanın bu değişimlere ayak uydurabilmesi için “sürekli öğrenen” olması gerekmektedir.

Grundtvig, yaşam boyu öğrenmeyi bir gelenek olarak 1800’l yıllarda ilk kez kullandığı için yaşam boyu öğrenme kavramının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte Comenius’un ortaya koyduğu fikirlerin de yaşam boyu öğrenme kavramının temellerini oluşturduğu söylenebilir. (Wain, 2000). 1920’lerde ise Eduard Lindeman, John Dewey, , Basil Yeaxle gibi bilim adamları yaşam boyu öğrenmeyi kavram olarak kullanmış ve eğitimin sadece okullarda verildiği fikri yerine, hayatın ayrılamaz bir parçası olduğu fikrini vurgulamışlardır. 1926’da Lindeman dilimizde “Halk Eğitiminin Anlamı” olarak çevrilen eserinde, eğitimin yaşam olduğunu belirtirken, Basil Yeaxle 1929 yılında “Yaşam Boyu

Eğitim” isimli eserinde Lindeman ile paralel olarak eğitimin beşikten mezara kadar devam eden bir dinamik olduğunu belirtmiştir (Akbaş ve zdemir 2002; Ayhan, 2005).

Özellikle 1960’lı yılların ortalarından, 1970’li yılların başlarına doğru yaşam boyu öğrenme kavramına artan ilgi, 1972 yılında toplanan UNESCO’nun eğitimi, doğumdan ölüme kadar dinamik bir şekilde devam eden bir süreç olarak tanımlamasıyla önemli bir hale gelmiştir. UNESCO uluslararası eğitim komisyonunda şu nerileri sunmuştur (Knowles, 1996):

- Eğitimi, bireyin yaşı ve okul binaları ile kısıtlamak doğru değildir.
- Eğitim, okul ve okul dışındaki hayatta gerçekleşen eğitim ile birlikte bir bütündür.
- Eğitim sürecinde yer alan etkinlikler esnek olmalıdır.
- Eğitimi belirli bir süre ile sınırlandırmak doğru değildir.
- Eğitimi, bir ömür boyu gerçekleşen bir süreç olarak görüp, gerekli tasarlama ve düzenlemeleri de bu bakış açısıyla yapmak gerekir.

Bunlarla beraber 1972’de ise UNESCO tarafından hazırlanan raporda eğitim politikaları için temel olan “sürekli öğrenme” ve “ğrenen toplum” konuları ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Ayhan, 2005). 1972 yılında UNESCO’nun yaşam boyu öğrenme adına ortaya koyduğu kavramsal tanımlar, öneriler ve politik ereve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ve varlığını ortaya çıkararak, yaşam boyu öğrenmenin literatürde geniş bir yer almasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişmelerden hemen sonra ise OECD “Yaşam Boyu ğrenme İçin Bir Strateji” isimli bir rapor ortaya koymuştur. Bu raporda, küresel ekonominin var olduğu rekabet dünyasında yaşam boyu öğrenmenin, yaşanılan zamanda var olabilmek için bir gereklilik olduğu ifade edilmiştir (EURYDICE 2000). OECD yaptığı birçok araştırma sonucunda, devletlere yaşam boyu eğitimin gerekliliğini anlatma amacını gerçekleştirmiş ve yaşam boyu öğrenmeyle alakalı olarak “tekrar eden eğitim” olarak tanımlanan eğitim

politikalarına yön verici araçlar geliştirmeye başlayarak, hükümetlerin eğitim anlayışlarını da etkilemeye başlamıştır.

Avrupa Birliği (AB) 1990'lı yıllarda ortaya birçok proje koymuştur. Ardından Yeşil Bülten'i yayınlarak, işsizliğe karşı mesleki eğitimin sürekli olmasının gerekliliğini ortaya koymuş ve bu konu hakkında planlamalar yapılmasını önermiştir. Avrupa Birliği 1995'de "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" isimli çalışmasıyla yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ve mecburiyetini vurgulamış ve hemen ardında da, yaşam boyu öğrenmenin ne amaçladığının daha net anlaşılması ve daha doğru planlamaların yapılabilmesi adına Beyaz Bülten isimli raporu ortaya koymuştur. AB tarafından 1996 yılının "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan edilmesinden sonra, yaşam boyu öğrenmeye verilen değer iyice artmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Özellikle AB ve UNESCO bahsedilen bu çalışmalarla, günümüzde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yapılan ve ileride yapılacak politikaların temellerini atmıştır. Tüm bu gelişmeler yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilginin artmasına, gerekliliğinin anlaşılmasına ve ardından bir dizi çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır.

Bu konuda gerçekleşen en önemli olaylardan biri de ortaya konulan Lizbon Eğitim 2010 Hedefleri'dir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili, okullarda ve diğer öğrenme merkezlerinin tamamında internet erişiminin sağlanmasına, okullar dışında ihtiyaç duyulan kurumların ve şirketlerin öğrenme ve araştırma merkezleri oluşturması için destek sağlamasına karar verilmiştir. Bununla beraber AB'nin ileride ortaya koyacağı yaşam boyu öğrenmeye yönelik 8 anahtar yeterliğin temelleri atılarak, başta bilgi iletişim teknolojileri ve yabancı dil becerileri olmak üzere birçok yeterlik alanında ortak bir dil oluşturulmasına yönelik düzenleme ve girişimlerin yapılması uygun görülmüştür.

2001 yılında Prag Bakanlar Toplantısı ile yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimdeki yeri de önem kazanmaya başlamıştır. Bu toplantıda yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme

olgusunun kazandırılması konusu işlenmiştir. Bilgi çağında nitelikli bir birey olabilmeye yönelik, öğrenme stratejilerinin ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanımının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

2007 yılında Londra Bildirgesi yayınlanmıştır. Bu bildirmede ana tema “esnek öğrenme yolları” olmuştur. Burada öğrenmeyi esnek kılabilecek ve bireylere özgü öğrenme yöntemleri ortaya kılabilecek imkanların var olduğu savunulmuş ancak bunun yaşam boyu öğrenme ile ilgili eksiklerinin olduğu konusunda çalışmaların yapılabileceği kararına varılmıştır.

Yaşam boyu öğrenmeye kavramsal bir bakış. Eğitim tüm hayata yayılan bir süreçtir. Eğitimin “beşikten mezara” kadar olduğu fikrinin ortaya çıkması uzun zaman olsa da, bu fikir bulunduğumuz zaman içinde yaygınlaş ve kabul görmüştür. Bununla beraber de yaşam boyu öğrenme de popüler bir kavram olarak alan yazında yer almaya başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı geniş bir kavram olarak ele alınmış, küresel bir eğitim projesi haline gelmiştir. Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmenin ve bilgi çağında var olabilmenin en büyük şartı “sürekli öğrenme” olmuştur. Çünkü her saniye milyonlarca bilgi üretilen çağımızda, şüphesiz ki insanların küçük yaşlarda sağladığı öğrenmeler, yaşamlarının kalan bölümünde geçerliliğini yitirecek ve bireylere bir yarar sağlamayacaktır (Akbaş ve Özdemir 2002).

Yaşam boyu öğrenme, geçirilen evreler ve yaşanan değişim ve dönüşümün etki ve hızına bağlı olarak artan bir önemle bugüne kadar birey ve toplum hayatında önemli bir yer tutmuştur. Bilgi ve iletişimin birey ve toplumu derinden etkilediği bilgi çağında; öğrenme ihtiyacı sürekli olarak artmakta, edinilen becerilere yenilerini katma ihtiyacı ortaya çıkmakta, iş ve istihdam güvenliği sürekli olarak azalmaktadır. Diğer yandan, küreselleşmenin ve bilişim teknolojilerindeki yeniliklerin bir sonucu olarak uluslararası rekabet şartları sürekli olarak ağırlaşmakta ve küreselleşme için yeni bir insan merkezli kalkınma modeli ortaya

konmaya çalışılmaktadır. Rekabette kritik başarı faktörü; verimli ve esnek bir işgücünün yetiştirilmesine dayanmaktadır. Bu noktada hayat boyu öğrenme ülkelerin en önemli varlığı olan insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesinde, ekonomiye kazandırılmasında ve istihdam edilebilirlikte önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2008, s.27).

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin birçok tanım mevcuttur ancak önemli olan bu kavrama kimin hangi bakış açısıyla baktığını anlamaktır. Yaşam boyu öğrenmeye bu pencereden bakıldığı zaman, eğitim politikalarını yönlendirme ve eğitim yönetimi ve denetimi gibi alanlarda çağa uygun düzenlemeler yapmak daha doğru ve önemli olacaktır (Aspin ve Chapman 2000). Torres (2001) da buna paralel olarak, yaşam boyu öğrenmenin tek bir tanımının olamayacağını, yaşam boyu öğrenmenin irdelenmek ve üzerinde fikir üretebilmek için uygun bir kavram olmasına rağmen, pratikte karmaşıklaşabileceği düşüncesindedir.

Aspin ve Chapman (2000) yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin hayatları boyunca, beşikten mezara kadar elde ettikleri bilgi, tecrübe ve kazanımları hayata geçirebilmelerini sağlayan ve bu noktada bireylere destek olan bir süreç olarak tanımlar.

Literatür incelendiğinde, birçok araştırmacı tarafından yaşam boyu öğrenme farklı yönleriyle tanımlanmıştır. Jarvis'e (2004) göre yaşam boyu öğrenme ancak bireysel ve kurumsal öğrenme ile bir bütün teşkil edebilir. Holmes (2002) ise bir yaklaşım olarak görmüştür. Yaşam boyu öğrenme birden çok eğitimi bünyesinde barındırdığını, bireyin kendine uygun olarak seçtiği kişisel gelişim eğitiminden, örgün eğitime, günlük hayatta plansızca aldığı eğitimden, yaygın eğitime kadar her şeyin yaşam boyu öğrenmenin anlamlı birer parçası olduğunu ifade etmiştir. White (1982) kişilerin hayatlarını kendi istedikleri şekilde sürdürebilmesi için yaşam boyu öğrenmeyi yönlendirici olarak görmüştür. Yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olarak eğitim sistemleri yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmelidir çünkü kurumlar ve sanayi yaşam boyu öğrenen ve kendi öğrenmelerine sağlayabilen bireylere muhtaçtır.

Avrupa Komisyonu (2000) tarafından ise “bilgi edinmek, deneyim kazanmak ve çeşitli beceriler elde etmekle beraber, toplumsal ve ekonomik hayatta var olabilmek için gereken, hayatın her anında devam eden öğrenmelerin tamamıdır” şeklinde tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme OECD tarafından aşağıdaki başlıklarla tanımlanmaktadır (OECD, 1996):

- Cinsiyet, yaş, sosyal ve ekonomik durum bireyler arasında farklılık yaratsa bile, tüm insanlar öğrenme eğilimindedir.
- Eğitim sadece örgün ve planlı bir şekilde gerçekleşmez. Bunu yanında gerçekleşen plansız ve yaygın eğitim de birey için çok değerlidir
- Yaşam boyu öğretimi bir yaklaşım olarak görüp, bu yaklaşıma göre şekillendirilmiş bir eğitim programında, öğrenme ve öğretmeye ait tüm materyal, yöntem ve teknikler geleneksel eğitim yaklaşımına göre farklıdır.

Yaşam boyu öğrenmeyi, yalnızca yeri ve zamanı belli, belirli bir plan dâhilinde gerçekleşen bir süreç olarak tanımlamak yanlış olacaktır. Çünkü yaşam boyu öğrenme ancak örgün ve yaygın eğitimle bir bütündür. Örgün eğitimin yerini alabilecek bir seçenek olarak da görülmemelidir. Eksik yönlerin tamamlanması, yanlış bilinenlerin doğruya çevrilmesi ya da ortaya çıkarılmamış becerilerin geliştirilebilmesi için bir destek olarak görülebilir(Göksan, vd., 2009).

Turan’a göre; “yaşam boyu öğrenme istihdamla ilgili amaçlar kadar bireysel, vatandaşlık ve sosyal amaçları da kapsar. Formal eğitim sistemi içinde ve dışında farklı çevrelerde olabilir. Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye yatırımın artmasını, bilgisayar okuryazarlığı dâhil olmak üzere temel becerilerinin edinilmesinin desteklenmesini ve yenilik için fırsatların genişletilmesini, öğrenmenin daha esnek formlarını içerir. Bu amaç, bireylerin yüksek kalitede öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak

ulaşmasının sağlanması içindir. Eğitim sistemi buna ulaşmada anahtar role sahiptir.” (Turan 2005, s.87).

Yaşam boyu öğrenme, Sosyal Dönüşüm Mevcut Durum Tespiti Nihai Raporu’nda bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemi ve etkisi vurgulanarak tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme bilginin ve kabiliyetlerin mevcudiyetini sağlamak, değişime adaptasyonunu desteklemek ve yeni öğrenme yolları elde etmek amacıyla yaygın eğitimin BİT destekli gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır (DPT, 2006).

Yaşam Boyu Öğrenme, MEB tarafından hazırlanan “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2009, s.7)

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek; bilgi beceri tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın ve hayattan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesidir (Aksoy, 2008, s.37).

MEB tarafından ortaya konulan “Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç Hayat Boyu Öğrenme Politika” belgesinde yaş boyu öğrenme “kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdama yönelik bir perspektif ile bilgilerin, becerilerin ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri” olarak tanımlanmaktadır. Aynı belgede yaşam boyu öğrenmenin yaş, cinsiyet, ekonomik ve sosyal statü gibi durumlarla sınırlandırılmayacağını belirterek, yaşam boyu öğrenmenin herkes için olduğu ve “beşikten mezara” sürdüğü vurgusu yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ile örgün eğitimin arasındaki farklara da dikkat çekilerek, sadece okullarda gerçekleşen öğrenmenin günlük hayatta

yetmeyeceği belirtilmiştir. Bununla beraber sosyal ve mesleki gelişim için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ve vazgeçilmezliği üzerinde durulmuştur (MEB,2006, s.5).

Yaşam boyu öğrenmenin amaçları; daha yüksek becerili işgücü, toplumun tamamını kapsayan daha geniş bir demokrasi ve bireylere sunulacak daha değerli bir hayattır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme bireylere bilgilerini güncelleme için verilen bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (Chapman vd. 2005, akt: Aksoy, 2008, s.31). Küreselleşen dünyada daha yüksek işgücü sağlamak ve daha nitelikli bireyler yetiştirmek de yaşam boyu öğrenme ile mümkün olacaktır.

Küreselleşen dünyada yaşam boyu öğrenmenin yeri. Küreselleşme, günümüzde değişim ve bilgi üretiminin her an artmasıyla karmaşıklaşan ve tartışmalı bir kavram olmuştur. Brown (1999) küreselleşmenin kavram olarak tanımlanmasının güç olduğunu, çünkü birbirinden farklı 3 anlamının bulunduğunu ifade etmiştir. Bu üç anlam, üç faktör üzerinde toplanmıştır. Birincisi ekonomidir. Sermayenin büyük bir alanda dolaşması ve sınırlar dışına taşınan pazar ortamı ulusların birbirleri ile ticari ilişkilerini güçlendirmiş, bu ilişkiler de ulus-devlet anlayışının azalmasına yol açmıştır. Bir diğer anlam ise zaman ve mekâna göre şekillenmiştir. Zaman ve mekân kavramları özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin etkisini arttırmasıyla anlam değiştirmiştir. Tüm bu gelişmeler doğrultusunda da küreselleşme kaçınılmaz ve etkilerinin her alanda görüldüğü, uyum sağlanması şart bir olgu haline gelmiştir.

Küreselleşmenin etkisi her alanda giderek artmaktadır ve artacaktır. Bu nedenle küreselleşmeye modası hiç geçmeyecek bir kavram olarak bakılmaktadır. Bu kavram geleceğin nasıl olacağına, nasıl değişiklikler gerçekleşeceğine ve bu değişiklikleri nasıl ayak uydurulup, uyum sağlayacakları konusunda, hem bireyler hem de devletler için anahtar bir kavram olmuştur.

Küreselleşmeyi farklı boyutlarıyla da ele almaktadır. Küreselleşme kimileri açısında tehlikeli bir kavram olarak görülmektedir. Bu tehlikenin sebebi ise kapitalizme hizmet ettiği düşüncesidir. Çünkü küreselleşme ile birlikte kapitalizm vahşiliğini arttırarak sürdürecektir. Küçük pazarlar kaybolacak yerini ortak bir pazar anlayışı alacaktır. Bu ortak pazarın en büyük pay sahibi en güçlü olacak zaman içinde küçük pay sahiplerini ezici güce sahip olacaktır. Bu şekilde ulus kavramı yok olacak, buna bağlı olarak kültürel değerler ortadan kalkacak, barış ortamını sağlamak zorlaşacaktır. Zaman içinde küreselleşmeden olumsuz etkilenen milletler, hem ekonomik hem de kültürel yönden sömürüye uğrayacaktır.

Küreselleşmenin doğal olarak etki sınırlarını genişlettiği bir diğer alan da eğitimidir. Artık eğitim okullarla sınırlı kalmamaktadır, aksine gelişen bilgi iletişim teknolojileriyle eğitimin bir sınırının olduğunun söylenmesi de söz konusu olamamaktadır. Değişen eğitim paradigmasında, aşağıda belirtilenler dikkat alınacaktır (Özden, 2002, 17):

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.
- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.

- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Küreselleşen dünyada eğitimin daha başarılı ve verimli olması için eğitim hayatı boyu süren bir aktivitedir. Çünkü günümüzdeki gelişmeler, özellikle de bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi eğitimin sürekli oluşunu kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu doğrultuda da Garner (2002) yaşam boyu öğrenme hakkında şu açıklamalarda bulunmuştur:

- Eğitim sadece bilgilerin aktarılması değildir. Bireyin öğrenmesini kalıcı hale getireci bilgi ve becerileri kazanmayı amaçlayan, bireylere kendilerine en uygun öğretim stillerini seçme imkânı veren, yaşam boyu süren dinamik bir süreçtir. Eğitim için belli bir yer ve zaman sınırlaması yapılamaz. Her yerde ve her zaman gerçekleşebilir. Ancak eğitim kurumları ve diğer tüm organizasyonlar bireyin öğrenmesini sağlayıcı şekilde işbirliği içinde olmalıdır.
- Eğitim 21. yüzyıl becerilere uygun şekilde tasarlanmalıdır. Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, etkili iletişim, problem çözme gibi becerileri bireylere kazandırmayı amaçlamalıdır.
- Eğitim verimini arttırmak ve hayat boyu sürmesini sağlamak içinde devletler ve kurumlar gerekli bütçeleri ayırmalı, doğru planlamalar yapabilmelidir.
- Eğitim politikaları bireyleri, küresel dünyada var olabilecek şekilde hazırlamalıdır. Kendi ülkelerinin vatandaşı olmalarının yanında dünya vatandaşı olabilme anlayışını da kazandırabilmelidir.

Tüm bu gelişmeler eğitimde dönüşümün yaşanmasına zemin hazırlamış ve bundan sonra çağ bireylerden, becerilerinin artmasını, kendi gelişimlerine önem vermelerini, yeteneklerini en verimli şekilde kullanmalarını bekler olmuştur. Çağımızda gerçekleşen bu eğitim dönüşümü ile dünya, analiz ve sentez yeteneği yüksek, eleştirel ve yaratıcı düşünen,

problem çözüme ve iletişim kurmada üst düzey kapasiteli bireyler yetiştirmek mecburiyetinde kalmıştır.

Küresel anlamda gerçekleşen bu dönüşümden yaşam boyu öğrenme de yoğun şekilde etkilenmiştir. Özellikle mesleki anlamda gelişimde destekleyici bir süreç olan yaşam boyu öğrenme, bireyleri, hem kendileri hem de buldukları toplumu güçlendirici bir dinamik haline gelmiştir. Çünkü ancak güçlü bireyler, küreselleşmeden nasibini alan ülkeleri ayakta tutabilecektir.

Küreselleşme ile paralel şekilde yaşam boyu öğrenme ilkelerinin ve programların tasarlanmasına başlanmıştır. Bu konuda en önemli Avrupa Birliği Konseyi (1996) atmıştır. Konsey ortaya şu prensipleri koymuştur:

- Yaşam boyu öğrenmede, kişisel, kültürel, toplumsal, sosyal boyutlar ile ekonomi ve istihdam konuları arasında uygun bir denge kurulmalıdır. Bu boyutlar ayrıca demokratik prensipleri ve insan haklarını da kapsamalıdır.
- Eğitim ve öğretimin her safhası yaşam boyu öğrenme sürecine uygun katkı sağlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenim görenlerin sosyal, kültürel ve ekonomik ilgileri ve ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş, bütün bireylerin gelişimine izin veren, geniş bir dizi öğrenme fırsatları üzerine temellendirilmelidir.
- Başlangıç eğitim ve öğretimi, yaşam boyu öğrenme için temeldir ve bu eğitim ayrıca okuryazarlık ve sayı bilgisi gibi öz temel becerileri, bilginin geniş temelini, insanlara yaşamları boyunca öğrenmeyi teşvik edecek ve denetleyecek yeterliliği, tutumları ve deneyimi kazandırmayı içermelidir.
- Yaşam boyu öğrenme, demokratik toplumda aktif katılımın çoğaltılmasını, sosyal dışlayıcılığın yok edilmesini, kadın-erkek eşitliğinin artırılması için katkıyı,

mevcut insan kaynakları yeteneklerinin en iyi şekilde kullanılmasını sağlamayı, istihdamı yükseltmeyi, bireysel yetenekleri zenginleştirmeyi amaçlamalıdır.

- Yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecinde bireylerin sorgu, girişim ve motivasyonunu arttırmak için aile ilgisini de içeren esnek ve yenilikçi yaklaşımların gelişimini gerektirmektedir.
- Yaşam boyu öğrenme süreci, bütün safhalarda fırsat eşitliğinin artırılması konusunda merkezi bir amaca sahip olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme, öğrenciler olarak bireylerden sorumluluk duygusunun gelişmesini talep etmekte, bu bağlamda yetişkin öğrencilere uygun rehberlik ve danışmanlık hizmetinin sağlanması gereği ortaya çıkmaktadır.
- Genel olarak toplumda kolektifler, bireyler, kurumlar, girişimciler, bölgesel otoriteler, merkezi hükümetler, sosyal ortaklar ile eğitim, öğretim ve diğer öğrenme faaliyetlerine katılım için engeller en aza indirgenmeli, bütün safhalarda yaşam boyu öğrenme için pozitif tutum oluşturulmalı ve onların sorumluluk alanlarının koşulları belirlenmelidir.

Verilen bilgilerden yola çıkarak yaşam boyu öğrenme ile küreselleşme arasındaki ilişkinin çok da olumlu olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü kapitalist düzen içinde yaşam boyu öğrenme, bireyi bir müşteri olarak görerek, eğitimi satılan bir ürünmüş gibi lanse etmektedir. Tüm bunlar bize aslında yaşam boyu öğrenmenin eğitimden çok iktisadi boyutunu göstermektedir. Küreselleşen dünyada yaşam boyu öğrenme, bireyin kendisi için daha konforlu bir hayat sağladığı algısı yaratsa da asıl amaç, bireylerin tüm birikimini kapitalist düzeni daha iyi işletebilmek için kullanabilmektir. Bu araştırmanın merkezinde öğretmenler olduğu için küreselleşen dünyada yaşam boyu öğrenmeyi eleştirel bir gözle ele almak yerine, küreselleşme ile değeri artan yaşam boyu öğrenmenin, öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkisini vurgulamak daha uygun olacaktır.

Şüphesizdir ki, değişen değerler ve yeni eğitim paradigmasında ortaya konulan tüm hususlar öğretmenlik mesleği için geçerli ve çok önemlidir. Küreselleşme ile birlikte yaşam boyu öğrenme yaklaşımının prensipleri de öğretmenlik mesleğinin gereklilik ve yeterliklerini tamamen değiştirmekte ve etkilemektedir. Değişen bu gereklilik ve yeterliklerin öğretmenlerin küreselleşen dünyada mesleklerini daha iyi nasıl yapacaklarını ve nitelikli bir eğitim sağlamak için nasıl daha verimli olabileceklerini anlamaları noktasında birer anahtar olduğu söylenebilir. Bunlar öğretmenliği örgün eğitimden sonra alınan bir diploma olarak sınırlandırmak yerine, beşikten mezara kadar süren bir öğrenme yaşantısını vurgulamaktadır. Bu da bize öğretmenlik mesleği açısından yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliğini göstermektedir.

Günümüz eğitim anlayışının değişmesinde en önemli etkenlerin başında, bilgi ve iletişim teknolojilerini söylemek yanlış olmayacaktır. Bilgi iletişim teknolojilerini en iyi şekilde kullanmanın başlıca gerekliliği de bilgi okuryazarlığıdır. Araştırmanın şimdiki bölümünde bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmedeki yeri hakkında açıklamalar yapılacaktır.

Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak bilgi okuryazarlığı. Şu an içinde bulunduğumuz toplum bilgi toplumu, yaşadığımız çağ ise bilgi çağı olarak ifade edilmektedir. Bu ifadenin ortaya çıkmasındaki temel neden de bilginin en önemli güç haline gelmesidir. Bugün, teknolojinin hızlı gelişimi ile bilgi üretimi sürekli olarak artmaktadır ve daha da hızlanarak artmaya devam edecektir. Bu artış da bize, bilginin bir sermaye olduğunu ve bu sermayenin nitelikli kullanım ile var olan toplumların ve dünyanın küresel düzeyde gelişeceğinin göstergesidir. Bilgiyi bir sermaye olarak kullanacak olanlar da şüphesiz insandır. Bu noktada bilginin en verimli kullanımı ve amaca hizmeti için nitelikli, sürekli öğrenen, 21 yy. becerilerine sahip bireyler gereklidir.

“Bilgi toplumu” bilginin temel güç ve ona sermaye olduğu, ancak amaç değil araç olduğu ve toplumsal yaşamın her aşamasını aydınlatan, yönlendiren başlıca güç olduğu bir hayat biçimi, bir düşünce biçimidir. Bilgi toplumunun oluşabilmesi temelde “bilgi insan” ve organizasyonlarını bu ise “öğrenen birey” ve “öğrenen organizasyonları” gerektirir. Böylece, bilgi toplumunun temel karakteristiği de “öğrenen toplum olarak şekillenmektedir (Fındıkcı, 1998, s.83).

Dünya tarihi incelendiğinde, ortaya çıkan tüm değişimler ve gelişmeler eğitim anlayışında farklılaşmalara neden olmuştur. Günümüzde hepimiz bilginin hızla arttığı ve artan bilgiyi takip edip, güncel kalabilmemiz gerektiğini biliyoruz. Bu noktada neyi öğreneceğimizden çok, nasıl öğreneceğimiz konusunu önem kazanmıştır. Burada bireyler nasıl öğrenecekleri hakkında kendilerine yeni bir anlayış belirleyebilmelidir. Çünkü ancak öğrenmeyi öğrenerek bireyler nitelik kazanabilir ve çağın istediği bilgi üreten birey haline gelebilir.

Bilgi toplumundan önce var olan sanayi toplumu ile bugünün anlayışı arasında büyük farklar vardır. Sanayi toplumunda fiziksel güçleriyle değer kazanan insanlar, bugün yaratıcılıkları ve bilgi üretebilme kapasiteleri ile değer kazanmaktadır. İki çağ arasındaki değişim Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı ve alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici öğretmen
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-yönetim lideri

Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmalarıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören Geliştirme	Hizmet içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

(Aytaç, 1999; akt; Nartgün, 2001, s.132)

Bilgi toplumuna geçiş ve eğitim anlayışı ile alakalı bahsedilen değişimlerden sonra, popüler olan ve tartışmaya açılan bir diğer kavram da bilgi okuryazarlığı olmuştur. Özellikle 1990'lı yıllarda bilgi okuryazarlığı adına yapılan çalışmalar artış göstermiştir.

Bilgi okuryazarlığının ilk tanımı Zurkowski tarafından yapılmıştır. Zurkowski (1974) tanımı yaparken bilgi okuryazarlığı olgusunu taşıyan bireyin niteliklerini vurgulamıştır. Zurkowski'ye (1974) göre bilgi okuryazarı bir birey, günlük hayatta karşılaştığı sorunların çözünü sağlamak için, hangi bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilendir.

Zaman içindeki değişimlere göre bilgi okuryazarlığı kavramının açıklanmasında da farklılaşmalar görülmüştür. 1970'li yıllarda daha çok bilgiye ulaşım ve kullanım becerileri üzerine odaklanılırken daha sonraki tanımlar farklı noktalara da dikkat çekmiştir. Örneğin; Amerika Kütüphaneciler Derneği (ALA) 1989 yılında "bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bunu hissetmek, ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak, elde edilen bilgiyi değerlendirmek ve etkin olarak kullanmaktır" şeklinde bilgi okuryazarlığını tanımlamışlardır (Akt; Kurbanoglu, 2010, s.726).

Lenox ve Walker (1993) bilgi okuryazarı bir bireyin, öncelikle bilgiyi alma eğiliminde ve arzusunda olduğunu belirtmiş, daha sonra da öğrenmek için analitik düşünme becerisine sahip olduklarını, bilgiye ulaşmak için sistematik bir yol izlediklerini, doğru araştırma

yöntemleri kullanabildiklerini ve eleştirel düşünme yeteneklerinin üst düzey olduğunu söylemiştir.

Bu tanımlara alternatif olarak bilgi okuryazarlığını bir disiplin olarak görenler de vardır. Shapiro ve Hughes (1996) bilgi okuryazarlığının, bilgiye ulaşım noktasının yanında, bilginin hangi sosyolojik ve felsefi temellerinin de anlaşılmasına hizmet eden bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu tanımlardan yola çıkarak bilgi okuryazarı bireylerin çeşitli becerilere sahip olması gerektiğini ve ancak bu beceriler sayesinde bilgiye ulaşıp, amaçlarına uygun şekilde kullanabileceklerini söyleyebiliriz. Bruce (1997) bilgi okuryazarlığında yeterlik sağlayabilmek için temel yedi becerinin olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- *Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi:* Bireyler bilgi okuryazarlığı için bilgi teknolojilerini kullanma becerisine sahip olmalıdır. Bireyler bilgiyi nasıl arayacağını ve sonrasında amaçlarına uygun şekilde teknolojiyi kullanmayı bilmelidir.
- *Bilgiye ulaşmakta aracı olan kaynakları kullanma becerisi:* Bilgi okuryazarı bir birey, ihtiyaç duyduğu bir bilgiyi elde edebilmek için tüm kaynaklara ulaşabilecek becerilere sahip olmalıdır.
- *Bilgiye ulaşma sürecini doğru yönetebilme becerisi:* Birey için bilgi okur yazarlığı dinamik bir süreçtir. Bu süreci kendi ihtiyacına ve zaman uygun şekilde yönetebilecek becerilere sahip olmalıdır.
- *Bilgiyi kontrol edebilme becerisi:* Bu becerideki ana faktör bilgiye ulaşmadaki fırsatları ve kaynakları doğru kullanabilmektir.
- *Bireyin bilgi yığını sağlayabilme becerisi:* Bir kişinin bilgi okuryazarı olabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgiyi kendince yorumlamalı, sorgulamalı, bilgi üzerinde eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmeli ve değerlendirme yapabilmelidir. Birey ancak bu şekilde

bilgi birikimini sağlayıp, ihtiyaç duyduğunda bilgileri kullanmaya hazır hale getirebilecektir.

- *Yığılan bilgileri geliştirme ve yenileyebilme becerisi:* Birey bu noktada yaratıcı düşünme becerilerini aktif hale getirip, önceden elde ettiği bilgilere yeni anlamlar yükleyebilmeli ve kendince bir bakış açısı ortaya koyabilmelidir.
- *Akil olabilme becerisi:* Bu bilgi okuryazarlığının en üst düzey becerisi olarak görülebilir. Çünkü diğer becerilere sahip olan bir birey, son olarak bu bilgileri sadece kendi için değil diğer insanlar, toplum ve dünya yararı için de kullanabilecektir. Bunu becerebilen bireyler, evrensel değerlere hakim olacak ve etik sınırlar aşılmadan bilgilerini kullanabilecektir.

Bilgi iletişim teknolojilerinin, 2000'li yıllardaki hızlı gelişimi ve yaygınlaşmasıyla, bilgi okuryazarlığı hakkında yapılan tanımlar ve çalışmalar da artmıştır. Bilgi okuryazarlığının teknoloji, medya ve çevrimiçi boyutu ortaya çıkmış, tek başına okuryazar olmak bir nitelik sayılmamaya başlanmıştır. En önemli nitelik teknoloji aracılığıyla bilgiye erişmek, yeni bilgiler üretmek ve gerektiğinde bu bilgileri paylaşabilmek olmuştur.

Alanyazını dikkate alarak, bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin önemli bir unsuru haline geldiğini söyleyebiliriz. Çünkü öğrenmeyi öğrenmek yaşam boyu öğrenmenin ana unsuru sayılmaktadır. Öğrenmeyi öğrenmek için ise bilgi okuryazarlığı becerilerine tamamen sahip olmak gerekmektedir. Tüm bu gelişmeler bize günümüz bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmede anahtar bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikaları. Yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkışı hakkında bilgi verilirken, AB politikalarına ilişkin kısa açıklamalar da yapılmıştı. Bu bölümde ise ayrıntılı olarak AB politikalarından ayrıntılı olarak bahsedilecek ve ülkemiz politikalarının anlayışı hakkında genel bilgiler verilecektir.

Bilgi çağına geçiş ve bu geçiş ile birlikte eğitim anlayışında gerçekleşen değişimler, AB'nin eğitim politikalarına da yansımıştır. AB bu doğrultuda ortaya, önemli konsey ve komisyon raporları koymuştur.

AB'nin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ortaya koyduğu ilk çalışma Janne Raporu'dur. 1973 yılında yayınlanan bu rapordan sonra, 1993'te Yeşil Bülten yayınlanmıştır. Yeşil Bülten' de yaşam boyu öğrenme mesleki bir olgu olarak vurgulanmıştır. Yeşil Bülten'e göre yaşam boyu öğrenme, insanların iş hayatlarında mesleki anlamda daha donanımlı ve verimli olmalarına destek olmak, bunun yanında da işsizliğin azalmasını sağlamak için gereklidir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin AB'nin ortaya koyduğu "Eğitim İçin Beyaz Kitap: Öğrenen Toplumda Öğrenme ve Öğretme" en önemli kaynaklardan biridir. 1995 yılında ortaya konulan bu kaynağın en büyük özelliği günümüzde öğrenmenin birey tarafından nasıl gerçekleşeceğine dair sorumluluklarının belirtilmesidir. Özellikle, küreselleşme olgusunun ve bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmenin eğitim anlayışına etkilerini vurgulanmıştır. Bununla beraber Avrupa için eğitimin bundan sonra nasıl şekilleneceği hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Sürekli öğrenen bir toplum yaratmak adına beş temel amaç ortaya konulmuştur. Bu amaçlar (EURYDICE, 2000):

- Yeni bilgilerin ortaya çıkması amacıyla destekleyici bir role sahip olmak,
- Örgün eğitim ile meslek hayatı arasında sıkı bir bağ oluşturmak,
- Sosyal ve ekonomik olarak bireyler arasındaki ayrımı azaltmak için, bireylere örgün eğitimde ikinci bir fırsat yaratmak,
- Ana dil dışında başka dillerde de yeterliğe ve beceriye sahip olmaları için bireyleri desteklemek,
- Bireylerin gelişimleri için yapılacak yatırımların payını arttırmak.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin AB'nin yaptığı bu çalışmalardan hemen sonra 1996 senesi "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir.

AB, 2000 yılında Lizbon'da Avrupa için eğitime yönelik ortak hedefler koymuş ve bu konsey toplantılarında yaşam boyu öğrenmeyle ilgili de önemli adımlar atılmıştır. Avrupa Komisyonu (2000) hedeflere yönelik ilk adım amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Bireyin gelişim için ayrılan bütçede büyük artış sağlamak gereklidir,
- 18-24 yaş aralığındaki ilköğretimden sonra hiçbir örgün eğitim kurumuna gitmemiş kişilerin sayısı 2010 senesinde %50 azalmış olmalıdır,
- Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde bilgiye kolay ulaşım için internet erişimi sağlanmalı, kişilerin yetiştirilme amacına uygun olarak yöntemler belirlenmeli ve kurum ve kuruluşlar bu açıdan AB ile dayanışma içinde olmalıdır,
- Bilgi iletişim teknolojilerini doğru kullanmak için yeterliklere ulaşmak, ikinci bir yabancı dil öğrenmeyi sağlamak, girişimci tarafı yüksek ve sosyal açıdan donanımlı bireyler yetiştirmek için ortak bir dil, amaç ve anlayış geliştirilmeli ve bilgi okuryazarlığının çağa uygun şekilde gerekliliklerinin sağlanması için sertifika programları oluşturulmalıdır,
- Socrates, Youth, Leonardo gibi hareket programlarından daha iyi verim alabilmek ve bu programların işleyişinde sorun olarak görülen noktaları belirlemek için çalışmalar yapılmalıdır.

Avrupa Konseyi hedeflere yönelik yapılması gerekenleri yukarıdaki gibi ifade ettikten sonra, hedeflerini daha somut ve ayrıntılı hale getirerek şu şekilde belirlemiştir (Avrupa Komisyonu, 2001):

- Örgün eğitimden yaygın eğitime kadar bütün eğitimcilerin niteliğinin artırılması,
- Bilgi çağına uygun becerilerin kazandırılması,

- Bilgi iletişim teknolojilerine tüm bireylerim ulaşmasını sağlayıcı düzenlemeler yapılması,
- Bilim ve teknik konulara eğilimin fazlalaşması,
- Var olan ve yaratılan fırsatların en verimli şekilde değerlendirilebilmesi,
- Herkes için kullanabilecek öğrenme ortamlarının yaratılması ve bu ortamların kolay kullanılabilir olmasının sağlanması,
- Eğitimin çekici yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlayarak, bireylerin öğrenme için istekli hale getirilmesi,
- Sosyal anlamda bütünlük sağlamak için aktif yurttaşlık ve eşitlik olgusunun geliştirilmesine ilişkin gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Eğitimin hayatın her alanında gerekli ve vazgeçilmez olmasının hissettirilip, özellikle mesleki ve sosyal hayatla bağının güçlü hale getirilmesi,
- Girişimci ve aktif bireylerin yetiştirilmesi ve desteklenmesi,
- Yabancı dil öğrenimine ilişkin sistemlerin kalitesinin artırılması,
- Eğitsel hareketlilik ve dönüşümün desteklenmesi,
- İşbirliği ruhunun güçlendirilmesidir.

AB'nin küresel anlamda bir güç olabilmek için eğitim anlamında somut olarak ortaya koyduğu hedefler ve değiştirip geliştirmeye çalıştığı eğitim yaklaşımları yaşam boyu öğrenmenin de önünü açıp, önemini arttırmıştır. AB'nin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yapmış olduğu en önemli çalışmalardan biri de, yaşam boyu öğrenmeye yönelik belirlemiş olduğu "8 Anahtar Yeterlik" çerçevesidir. AB bu yeterliklere Eğitim ve Öğretim 2010 çalışma programında yer vermiştir. Bu yeterlikler önceden konulan hedeflere önemli bir ek niteliği taşır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bu yeterlikler, bir sonraki kısımda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Türkiye’de 2005 yılına kadar yaşam boyu öğrenme yönelik, AB’nin yaptığı gibi ayrıntılı ve özel bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilkeler 1973 yılındaki 1739 sayılı kanununla belirlenmiştir. Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında yer yer yaşam boyu öğrenme konusu ele alınsa da, daha çok yetişkin eğitimi konusunun altında işlendiği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaşam boyu öğrenme kavramına ilk kez bir başlık altında yer vermesi 17. Eğitim Şurasında gerçekleşmiştir “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” konusu altında yaşam boyu öğrenme vurgulanmıştır (Güngör, 2007). Bakanlık, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında yayınlanan, “Türkiye’nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi’nde amaç olarak; yaşam boyu öğrenmenin Türkiye için anlam ve önemini açıklamak ve yaşam boyu öğrenme politikalarının nasıl geliştirileceği konusunda paydaş kurumlardaki politika yapıcılara önerilerde bulunmanın gereği üzerinde durmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin politikalar oluşturulurken, Avrupa Birliği Lizbon Stratejileri temel alınmakta, kalite göstergelerini de kapsayan bütünleşik bir yöntemin oluşturulması önerilmektedir.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme alanında en çok çalışma yapan kurum ise Ulusal Ajans’tır. Ulusal Ajans, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tüm girişimleri ve projeleri destekleyen, bu yönde kararlar alan önemli bir kurum haline gelmiştir.

Yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlikler. Yaşadığımız çağda her an yeni bilgiler ortaya çıkmakta, başka bilgiler güncelliğini yitirmekte ve bu değişim içinde bireyin ayakta kalabilecek donanıma ve niteliğe sahip olması güçleşmektedir. Günümüzde birey ayakta kalabilmek için sürekli öğrenen olmak mecburiyetindedir. Çünkü bireylere sadece örgün eğitim kurumlarından aldıkları eğitim yetmemektedir. Bu noktada da karşımızı yaşam boyu öğrenme çıkar. Aslında yaşam boyu öğrenme bir olgudur. Bu olguyu kendince içselleştirebilen

bireyler, kendi kendilerinin öğretmeni olan birer öğrenci durumundadır. Bireylerin kendilerini daha iyi eğitmeleri, gelişlerini sağlamaları ve nitelik kazanmaları için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Çağa uygun olarak teknolojiye erişip bunu en iyi şekilde kullanabilmeli, ana dil ve yabancı dildeki becerilerini geliştirmeli, kendine uygun bir öğrenme yöntemi seçebilmeli, girişimci olabilmeli, sosyal ve kültürel anlamda farkındalığını yüksek tutabilmeli, matematik ve fen anlamında becerilere sahip olabilmeli ve aktif vatandaş olarak yaşadığı topluma katkı sağlayabilmelidir. Tüm bunlar AB'nin ortaya koyduğu 8 anahtar yeterliğin ana hatlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde AB'nin ortaya koyduğu “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlik Çerçevesi” çalışması sonucunda belirlenen 8 anahtar yeterlik ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler. AB'nin ortaya koymuş olduğu bu yeterlikler, daha önce yaşam boyu öğrenmeye ve eğitime yönelik hedeflere bir ilave niteliği taşımaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen bu yeterlikler şu şekilde açıklanmıştır (Figel, 2007):

Ana dilinde iletişim. Ana dilinde iletişim becerisi, düşünceleri, duyguları, olgusal gerçekleri ve fikirleri sözlü ve yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) açıklayabilme ve sosyal ve kültürel bağlamlarda; eğitim öğretim alanında, işte, evde veya boş zamanlarda, dil yoluyla uygun ve yaratıcı bir şekilde etkileşime geçebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

İletişim becerisi, anadilin kazanımından ortaya çıkar ki bu özünde bir bireyin bilişsel becerisi ile dünyayı anlama ve ilişkilendirmesiyle alakalıdır. Ana dilinde iletişim bireyin kelime, dilbilgisi ve dilin işlevleri bilgisine hâkim olmasını gerektirir. Sözlü etkileşimin temel çeşitleri, bir takım edebi ve edebi olmayan metinler, dilin farklı stillerinin genel özellikleri, dilin değişkenliği ve farklı bağlamlarda iletişim hakkında bireyin sahip olduğu farkındalığı içerir.

Bireyler çeşitli iletişimsel durumlarda hem sözlü hem yazılı olarak iletişime geçebilecek becerilere sahip olmalı ve durumun gerekliliklerini gözlemleyip iletişimini duruma göre uyarlayabilmelidirler. Bu beceri ayrıca farklı çeşitlerdeki metinleri kullanabilme ve ayırt edebilmeyi, bilgiyi araştırma, derleme ve işlemeyi, bilgiyi elde edebilmek için destekleri doğru şekilde kullanabilmeyi gerektirir. Ayrıca birey kendi görüşlerini sözlü, yazılı olarak amaca uygun, ikna edici bir şekilde kesin ve açık olarak ifade edebilmelidir.

Ana dilinde iletişime pozitif bir yaklaşım ise eleştirisel ve yapıcı bir diyaloga olan eğilimi, estetik niteliklere olan takdiri, bu takdiri elde etmek için çabalamayı ve başkalarıyla iletişime geçme eğilimini içine alır. Bu da bireylerin dilin diğer insanlar üzerindeki etkisinin farkında olarak, dili olumlu ve sosyal yönden sorumlu bir tutumla kullanabilmesine işaret eder.

Yabancı dilde iletişim. Yabancı dilde iletişim ve anadilde iletişimin temel becerileri genel olarak ortaktır. Temelde kişinin isteğine veya ihtiyacına göre, kavramları, düşünceleri, hisleri, olgusal gerçekleri ve görüşleri yazılı veya sözlü olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlara uygun bir biçimde (eğitim öğretim alanında, işte, evde veya boş zamanlarda) anlama, ilişkilendirme ve ifade etme becerisidir. Yabancı dilde iletişim ayrıca farklı kültürleri anlama ve içselleştirme gibi becerileri de gerektirir. Bireyin yeterlik seviyesi dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasında farklılık gösterebilir. Ayrıca bireyin bu yeterlik seviyesi öğrendiği başka dillere göre de değişebilir. Bireyin sosyal ve kültürel geçmişine, yaşadığı çevreye, ihtiyaç ve ilgilerine göre de yeterlikleri farklılaşabilir.

Yabancı dilde iletişim ve anadilde iletişimin temel becerileri genel olarak ortaktır. Temelde kişinin isteğine veya ihtiyacına göre, kavramları, düşünceleri, hisleri, olgusal gerçekleri ve görüşleri yazılı veya sözlü olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlara uygun bir biçimde (eğitim öğretim alanında, işte, evde veya boş

zamanlarda) anlama, ilişkilendirme ve ifade etme becerisidir. Yabancı dilde iletişim ayrıca farklı kültürleri anlama ve içselleştirme gibi becerileri de gerektirir. Bireyin yeterlik seviyesi dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasında farklılık gösterebilir. Ayrıca bireyin bu yeterlik seviyesi öğrendiği başka dillere göre de değişebilir. Bireyin sosyal ve kültürel geçmişine, yaşadığı çevreye, ihtiyaç ve ilgilerine göre de yeterlikleri farklılaşabilir.

Yabancı dil yeterliğinin sağlanabilmesi için kelime bilgisi ve dilbilgisine sahip olunmalıdır. Sözlü iletişim ve dilin farklı kullanımları hakkında da farkındalık sağlanması gerektir. Sosyal adetler, kültürel durumlar ve dillerin değişkenliği hakkında bilgi sahibi olmak da önemlidir.

Yabancı dillerde iletişimin temel becerileri bireyin ihtiyaçlarına göre sözlü mesajları anlayabilme, konuşmayı başlatma, devam ettirme ve sonuçlandırma metinleri okuma, anlama ve üretme kabiliyetinden oluşur. Bireyler ayrıca yardımları uygun bir şekilde kullanabilmeli ve dilleri informal olarak da hayat boyu öğrenmenin bir parçası haline getirerek öğrenebilmelidir.

Bu yeterliğe dair pozitif yaklaşım ise kültürel farklılıkları takdir etmeyi ve dillere karşı ilgiyi, merakı ve kültürlerarası iletişimi içine alır.

*Matematiksel beceriler ve fen ve teknoloji*deki temel beceriler. Matematiksel beceri, günlük rutinlerde ortaya çıkan problemleri çözebilmek için matematiksel düşünmeyi geliştirme ve uygulama becerisidir. Matematiksel beceride ustalaşmada, önemli faktör bilgi olduğu kadar süreç ve faaliyetlerdir. Matematiksel beceri farklı derecelerde matematiksel düşünme yollarını (mantıksal ve uzaysal düşünme) kullanma isteğini, becerisini ve sunumunu (formülleri modeller, yapılar, grafikler ve tablolar) içerir.

Matematikte gerekli olan bilgi sayılar, ölçüler, yapılar ve temel işlemler bilgisini, temel matematik sunumunu, matematiksel terimleri, kavramları anlamayı ve matematiğin cevaplayabileceği soruların farkında olmayı içine alır.

Matematikte yeterlik sağlanabilmesi için bireylerin, temel matematik ilkelerini bilmesi ve günlük hayatta karşılaşılan durumlar karşısında işlem becerisinin olması gerekmektedir. Bireyler, matematiksel problemleri yapabilmeli, matematiksel dilde iletişim kurabilmeli ve duruma uygun olarak verilen yardımları kullanabilmelidir.

Bu yeterliğe dair pozitif yaklaşım, matematikteki doğruya saygı duymak, sonucu bulmaya yönelik isteklilik ve sonucun gerçekliğine değer biçebilmektir.

Bilimde yeterlilikle ifade edilmek istenen soruları tespit etmek ve kanıta dayalı sonuçlar ortaya çıkarmak için dünyayı açıklamaya yarayan bilgiyi kullanma isteği ve becerisidir. Teknolojide yeterlilik ise bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda bilginin ve metodolojinin kullanımı olarak görülür. Bilimde ve teknolojide yeterli olabilme vatandaşların bireysel faaliyetleri ve sorumlulukları sonucunda ortaya çıkan değişiklikleri anlamayı içerir.

Bilim ve teknoloji ile ilgili temel bilgiler doğal dünyanın temel ilkelerini, temel bilimsel kavramları, ilkeleri ve yöntemleri, teknoloji ve teknolojik ürünleri, süreçleri kapsadığı gibi bilimin ve teknolojinin doğal dünya üzerindeki etkisini anlamayı da içerir.

Bu yetiler bireylerin gelişmeleri, kısıtlamaları ve bilimsel teorilerin, uygulamaların ve teknolojinin toplumda yaratabileceği riskleri bütün ayrıntılarıyla anlamalarına yardımcı olmalıdır.

Beceriler, teknolojik aletleri ve makineleri olduğu gibi bir amaca ulaşmak için bilimsel verileri kullanabilme ve işleyebilme veya kanıta dayalı bir karara, sonuca ulaşabilme yeteneğini de içerir. Bireyler ayrıca bilimsel araştırmanın temel hatlarını ayırt edebilmeli ve bunlara neden olan sebep sonuçları iletebilme becerisine sahip olmalıdırlar.

Beceri, eleştirel değerlendirme ve merak, etik konulara olan ilgi ve hem güvenliğe hem de sürdürülebilirliğe riayet etme ve özellikle de kişi, aile, toplum ve global konularda bilimsel ve teknolojik ilerleme yaklaşımını içerir.

Dijital yeterlik. Dijital beceri kişinin kendi hayatı, sosyal çevresi, işi gibi gündelik bağlamlarda BİT'in doğası, rolü ve sunduğu fırsatları anlama ve bu konularda bilgi sahibi olmasını gerektiren bir beceridir. Bu da metin işleme, hesap çizelgeleri, veri tabanları, bilgi depolama ve yönetme gibi temel bilgisayar uygulamalarını, iş, boş zaman, bilgi paylaşımı için ve ortak çalışmaya dayalı ağlarda, öğrenmede ve araştırmada internetin ve elektronik medya (e-mail, ağ araçları) aracılığıyla iletişimin sağladığı fırsatları, yarattığı riskleri anlamayı kapsar. Bireyler ayrıca BİT'in yaratıcılığı ve yeniliği nasıl destekleyebileceğini anlamalı, mevcut bilginin güvenilirliği ve geçerliği ile ilgili konuların, BİT'in interaktif kullanımının içerdiği yasal ve etik ilkelerin farkında olmalıdır.

Gerekli beceriler bilgiyi araştırma, toplama ve işleme ve eleştirel ve sistematik bir şekilde kullanabilme, ilişkileri değerlendirebilme, bağlantıları ayırt ederek sanal ile gerçeği ayırt edebilme becerileridir. Bireyler üretmek, sunmak ve karmaşık bilgiyi anlayabilmek için araçları kullanabilme yetisine ve internet temelli servisleri araştırıp kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Bireyler ayrıca eleştirel düşüncüyü, yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekleme amacıyla BİT'i kullanabilmelidirler.

BİT kullanımı mevcut bilgiye ve interaktif medyanın sorumluluk bilinciyle kullanılmasına karşı eleştirel ve yansıtıcı bir tutum içerir. Toplumlarla ve ağlarla kültürel, sosyal veya profesyonel amaçlarla meşgul olmaya olan ilgi de bu beceriyi destekler.

Öğrenmeyi öğrenme. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bireyler, kendi öğrenme yaşantılarını gerek bireysel gerekse grup içinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla düzenleyebilmelidirler. Bu yeterlik, bireyin var olan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını, öğrenme eyleminde başarı için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar. Bu, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmayı ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencileri bilgi ve becerilerin, ev, işyeri,

eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimleri üzerine eklenmesi yönünde harekete geçirir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine sahip olmak iş ve kariyer hedefleri bakımından önemlidir. Bu açıdan bilgi, beceri ve niteliğe ihtiyaç duyulur. Öğrenmeyi öğrenmek demek, bireyin kendine uygun stratejileri seçebilmesi, kendindeki eksikleri görebilmesi ve tamamlamaya yönelik hareket edebilmesi, kendi eğitimi için seçenekleri değerlendirebilmesi, yeri geldiğinde de kendine verilen rehberlik ya da destek hizmetini kullanabilmesidir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği kazanmak için öncelikle, okuryazarlık, matematiksel ve BİT'i kullanma gibi temel becerilere sahip olmak gereklidir. Birey, yeni bilgiye erişmeli, bilgiyi edinmeli ve daha sonra bu bilgileri eski bilgileriyle anlamlı şekilde birleştirmelidir. Etkili bir öğrenme yönetimi için, birey ne öğreneceği ile ilgili azmetmeli, buna yoğunlaşmalı, amaçları üzerinde eleştirel ve yansıtıcı düşünebilmelidir. Bireyler, öğrenmeyi otonom olarak yapmak ve kendi disiplinlerini sağlamak için belirle bir zamanı bu işe adanmalıdır. Bununla beraber işbirliği sağlamaya da çalışmalıdırlar. Heterojen gruplarda bulunup, buldukları bu gruplardan fayda sağlamaya çalışmalı, iş birliği halinde olarak öğrendiklerini gruplarla paylaşabilmelidirler. Gerektiği ve uygun bulduğu durumlarda öğrenmeyi organize halde gerçekleştirmeli, birbirlerine destek olabilmelidirler.

Bu beceri ile ilgili pozitif tutum, motivasyonu, öğrenmeyi sürdürebilmek için güveni ve kişinin yaşamı boyunca sağladığı öğrenme başarısını içerir. Öğrenme için arzulama, hayat tecrübesi edinme ve öğrenmeye yönelik seçenekleri arama merakı pozitif tutumun temel unsurlarıdır.

Sosyal yeterlik ve vatandaşlığa ait yeterlikler. Bu yeterlikler, bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkan tanıyacak; gerektiğinde çatışma çözecek özelliklerle donatan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlığa ait yeterlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal

kavram ve yapılara ilişkin bilgi ve demokratik ve aktif katılım kararlılığı ile siyasi yaşama tam olarak katılmaları yönünde donatır.

Sosyal yeterlikler, bireysel ve sosyal refaha bağlı olarak şekillenmiştir. Yani sosyal yeterliğe sahip bireyler, kendisi, ailesi ve yakın çevresi için neyin gerekli olduğunu bilmeli, anlamalı ve bu gereklilikleri en uygun şekilde sağlayabilmelidir. Bunu yapabilecek bilgiye sahip bireyler, kişilerarası ilişkilerde başarı ve sosyal katılım için, farklı toplumlarda ve çevrelerde de kabul görmüştür. Bireylere, gruplara, iş organizasyonlarına, cinsiyet eşitliğine ve toplumsal ve kültürel farklılıklara ilişkin temel kavramların farkında olmak da diğer unsurlar kadar önemli bir paya sahiptir. Avrupa toplumunun, çok kültürlülüğünü ve sosyoekonomik farklılıklarını anlamak ve Avrupa kimliği ile tüm dünya kimlikleri arasında bir köprü kurabilme bilgisine sahip olmak gerekir.

Bu yeterliğin temel becerileri, farklı çevrelerde toleranslı davranarak, farklı ifade ve bakış açılarını saygı göstererek ve empati kurarak anlamaya çalışmak ve bu bireylerle yapıcı bir ilişki kurabilmektir. Bireyler stres ve engellemelerle başa çıkabilmeli, sıkıntılarını yapıcı bir şekilde ifade edebilmeli ve kişisel ve profesyonel etki alanları arasında ayrımı yapabilmelidir.

Bu yeterlik, iş birliği, kararlılık ve insani doğruluk tutumlarına dayanır. Bireyler sosyoekonomik gelişim, kültürlerarası iletişim, çeşitliliğe değer ve başkalarına saygı gibi tutumlarla ilgili olmalıdır. Ayrıca önyargıların üstesinden gelmeyi ve sonrasında anlaşmaya varmayı bilmelidir.

Vatandaşlığa dair yeterliklerin bilgisi, demokrasiye, adalete, eşitliğe, vatandaşlığa, insan haklarına dayanır. Avrupa Birliği Temel Haklar Sözleşmesi ve diğer uluslararası beyannamelerde vatandaşlığa dair bu kavramlar ayrıntılı olarak yer alır. Ayrıca çeşitli kurumlar tarafından yerel, ulusal, dini, Avrupa ve küresel seviyede bunların nasıl uygulanacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Yeterlik, çağdaş olguların yanı sıra ulus,

Avrupa ve dünya tarihindeki temel olguları da içerir. Bunlara ek olarak, amaçlara yönelik farkındalık ve sosyal ve siyasal ilkeler geliştirilmelidir.

Vatandaşlıkla ilgili beceriler, kamu alanındaki insanlarla kurulabilen bağa ve yerel ve geniş topluluklarda karşılaşılan güçlükleri dayanışma göstererek çözmeye bağlıdır.

Bu beceriler, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, toplumlarda ya da yakın ilişkilerde yaşanan yapıcı katılımı içerir. Bunların yanı sıra yerelden ulusal düzeye ve Avrupa seviyesine kadar “oy kullanma” kararını verebilmek de çok önemlidir.

Vatandaşlık yeterliği ile ilgili pozitif tutum, insan haklarına saygı gösterme, demokrasi tabanında eşitliği savunma, farklı din ve etnik grupların değer sistemlerini anlama ve takdir edebilmedir. Yerelden ulusal düzeye, Avrupa’dan tüm dünyaya kadar demokratik katılım gösterebilme de istekli olmak gerekmektedir. Bu isteklilik sorumluluk duygusunu göstermenin yanında, paylaşılan değerler için saygı ve anlayışı da içermelidir. Çünkü ancak bu tutum toplum bağının sağlarının olmasını sağlayacaktır. Bireylerin demokratik tercihlerine saygı gösterebilmek de bu tutum için çok önemlidir. Yapıcı katılım da vatandaşlık görevlerini, sosyal çeşitliliği ve uyumu desteklemeyi, gelişimi sürdürebilir hale getirmeyi ve bizden farklı olanların değerlerine ve mahremiyetlerine saygı için hazır hale gelebilmeyi içerir.

Girişimcilik. Girişimcilik, bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yeterlik, herkesi evde ve toplum yaşantısında sürekli destekler. Kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olan çalışanlar, iş fırsatlarını da yakalayabilirler. Toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen girişimcilerin gereksindikleri diğer özel beceri ve bilgi için de bir temel oluşturur. Bu beceri ve bilgileri etik değerlerin ve iyi denetimin farkındalığını da içermektedir.

Bu yeterlik için; bireysel, profesyonel ve iş için var olan mevcut fırsatları tanımlayabilecek ve bireylerin günlük veya iş hayatında, genel görünümünden ziyade daha

ayrıntılı ve büyük düşünmesini sağlayabilecek bilgiye ihtiyaç vardır. Ayrıca bireyler girişimcilik için etik durumlara ilişkin farkındalığa da sahip olmalıdır. Buradaki etiğe örnek olarak, ticari dürüstlük ve sosyal girişimler söylenebilir.

Girişimcilik için ileri düzey proje yönetimi becerisi gereklidir. Bu becerilere, planlama, organize olabilmek, yönetebilmek, önderlik ve yetki vericilik rolü üstlenebilmek, analiz yapabilmek, iletişim kurabilmek, bilgi alabilmek, değerlendirebilmek ve kaydedebilmek becerileri örnek gösterilebilir. Bununla beraber etkili sunum yapılabilmesi ve bireysel ya da işbirliği şeklinde çalışılabilmelidir. Birey, durumların eksik ve güçlü yanlarını görebilmeli, bu doğrultuda risk alabilmeli ya da bir şeyleri garantileyebilmelidir.

Girişimci bir tutuma sahip olmak, özel hayatta, sosyal hayatta ve iş hayatında girişkenlik, ileri seviyede aktiflik, bağımsızlık ve yenilikçi bir anlayış ile gerçekleşebilir. Girişimcilik ile ilgili tutum hedef koyma ve koyulan hedefin gerçekleşmesi için motivasyonu ve kararlılığı içermektedir.

Kültürel farkındalık ve ifade. Kültürel farkındalık ve ifade, müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlarda dahil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçlarıyla görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir etme olarak ifade edilebilir.

Kültürel bilgi, yerel, ulusal, Avrupa ve son olarak dünyadaki tüm kültürel mirasların farkındalığını içerir. Popüler çağdaş kültürü içeren eserlerin bilgisi, bugün sahip olması gereken temel bilgilerden sayılmaktadır. Bu bilgi, Avrupa'daki ve dünyadaki kültürel ve edebi farklılıkların anlaşılması için bir gerekliliktir. Eserlerin muhafaza edilmesi ve günlük hayatta estetik faktörlerin önem kazanması için kültürel bilgiye ihtiyaç vardır.

Beceriler hem takdir hem de ifade etmeye bağlıdır. Bir sanat eserini takdir etmenin ve eserden zevk almanın yanında, doğuştan gelen kapasitenin kullanımı bu beceri için önemlidir.

Bu beceriler bireyin sahip olduğu yaratıcılığa ve diğer bakış açılarını ifade edebilmeye de ilişkilidir. Bunun yanında kültürel aktivitelerde sosyal ve ekonomik imkanların da farkına varılabilmelidir. Kültürel ifade, yaratıcılık becerisinin gelişimi için temeldir.

Birinin sahip olduğu kültürü ve kimlik duygusunu anlamak ve kültürel ifadenin çeşitliliğine saygı göstermek bu beceri için önemli bir tutumdur. Kültürel farkındalık ve ifade becerisine ilişkin pozitif tutumu, kültürel hayatta katılım sağlayabilme, kendini estetik ve etkili bir şekilde ifade edebilmede isteklilik ve yaratıcılık oluşturur.

BÖLÜM II: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, veri analiz teknikleri hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma hem nitel verileri hem de nicel verilerin kullanıldığı bir çalışma olduğundan, araştırma modelinde, karma araştırma deseni ve bu araştırmada kullanılan yakınsayan paralel desen hakkında bilgi verilmiştir.

Karma araştırma deseni. Karma araştırma deseninde nitel ve nicel veriler birlikte kullanılır. Bu şekilde kullanılmasındaki amaç, araştırma sorularının yanıtını bulmak ve bunu sağlam temellere dayandırabilmektir. Sosyal bilimlerde etkili şekilde kullanılan karma araştırmanın diğer araştırmalardan en büyük farkı zenginliğidir. Çünkü bu araştırmada sadece sayılara ya da sadece kelimelere yer verilmez. Hem sayısal hem de sözel veri, analiz ve ifadelerle araştırma güçlü ve etkili bir hale getirilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırmaya ilişkin bugüne kadar birçok tanımlama ve açıklama yapılmıştır.

Green, Carecelli ve Graham (1989) ise yapılan bilimsel araştırmanın sorulara daha iyi cevap verebilmesi ve daha anlamlı olabilmesi amacıyla nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) diğer bilim adamlarından farklı olarak, karma araştırmayı sadece verilerin bir araya getirilmesi olarak tanımlamamıştır. Karma araştırma bu bilim adamlarına göre, araştırmanın yönteminden, araştırmayı anlatırken kullanılan dile kadar bir bütünleştirmedir ve “üçüncü araştırma paradigması” olarak da ifade edilir. Green (2006)’e göre karma araştırma, sosyal dünyayı açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır. Karma araştırma, nitel ve nicel araştırmalarının ortaya çıkışı ve gelişiminin hemen ardından meydana gelen “üçüncü yöntem bilimsel hareket” olarak tanımlanabilir. (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Karma araştırmanın kullanılmasındaki sebepler. Karma yöntemi kullanan bir araştırmacının bu yöntemi kullanım sebebini açıkça belirlemesi ve ifade etmesi gerekmektedir. Çünkü araştırmayla alakalı her durumun, karma araştırmanın kullanımı için bir sebep olmayabilir. Örneğin; derinlemesine betimleme gerektiren bir durum araştırılıyorsa, bu durumda araştırma katılımcılarıyla yapılan görüşmeler araştırma için ihtiyacı görebilir. Aynı şekilde iki grup arasındaki öğrenme farklılıklarının ilişkisini ortaya koyan bir çalışma için de nicel yöntem yeterli olabilir. Bunları göz önüne alarak Creswell ve Crack (2011) karma araştırmanın kullanılma nedenlerini aşağıdaki başlıklar halinde ifade etmiştir.

Tek bir veri kaynağının yetersiz olmasından doğan ihtiyaç. Nicel veriye dayalı araştırmalarda temel yaklaşım genellemedir. Nitel araştırmalar ise derinlemesine betimleme yaparak ayrıntılara iner. Nicel araştırmalarda çok sayıda kişiye ulaşılır ve bu kişilerin bir ölçme aracına verdiği cevaplar değerlendirilir. Nitel araştırmalarda ise az sayıda katılımcı ile çalışma yürütülür. Buradaki temel amaç, katılımcıların bakış açıları üzerinden durumların incelenmesidir. Ancak zaman içinde bu iki araştırmanın sınırlılıklarının ortaya çıktığı görülmüştür. Tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu anlarda, araştırmacılar iki yöntemi birlikte kullanmaya başlayarak, yaklaşımların güçlü ve zayıf yanlarını dengeleyerek daha iyi bir anlayış ortaya koymuşlardır.

Başlangıçtaki sonuçların açıklanma ihtiyacı. Nicel veriler istatistiksel ve sayısal ifadelerle dayanır. Bu noktada bir araştırmanın bu ifadelerle tam olarak neyi anlatmak istediği anlaşılabilir. Burada nitel veriler araştırmanın daha anlaşılır olmasını sağlar.

Araştırma bulgularını genelleme ihtiyacı. Bazı durumlarda araştırmacılar, araştırmanın ilerleyen aşamalarında ne yapacakları konusunda bilinmezlik yaşayabilirler. Bu durumda araştırmacı nitel araştırmayı kullanabilir. Nitel araştırma, araştırmacıyı bir rehber olur. Araştırmanın hangi kuramsal çerçeve ile yazılacağı, hangi araştırma sorularını cevaplanacağı gibi konularda nitel araştırma araştırmacıya bir yol çizer. Araştırmacı bu aşamadan

sonra nicel araştırmayı kullanarak genelleme yapabilir. Örneğin, araştırmacı görüşme yaparak araştırmada ortaya çıkan önemli temaları belirleyebilir, ardında da yaş, cinsiyet gibi değişkenler ile ilişkisini belirleyebilmek ve genelleme yapabilmek için nicel bir ölçme aracı uygulayabilir.

Bir çalışmayı ikinci bir yöntemle geliştirme ihtiyacı. Bazı araştırmalarda araştırmacı, iki yöntem birden kullanarak araştırmayı daha zengin, güçlü ve anlaşılır hale getirmek isteyebilir. Böyle durumlarda yöntemler birbirinin içine gömülmüş ya da birbiriyle iç içe geçmiş halde olabilir.

Kuramsal çerçeveyi en iyi şekilde kullanma ihtiyacı. Bazı araştırmalarda kuramsal çerçeve hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılmasını destekler nitelikte olabilir. Böyle araştırmalarda nitel ve nicel veriler aynı anda toplanabileceği gibi, biri diğerinin üzerine de inşa edilebilir.

Çoklu araştırma aşamaları boyunca araştırmanın amacını anlama ihtiyacı. Özellikle uzun süreli ve çok sayıda parçayı içinde bulunduran çalışmalarda bütünü oluşturabilmek için nitel ve nicel yöntem bir arada kullanılabilir.

Karma yöntem desen seçimi. Bir araştırmacı, çalışmasında karma yöntem kullanmaya karar verirken birçok aşamadan geçmelidir. Neden karma yöntem seçtiğini, araştırmasının kuramsal çerçevesi üzerinde temellendirebilmelidir. Creswell ve Clark (2011) karma araştırmaların tasarlanmasında aşağıdaki ilkeleri aşağıdaki başlıklar halinde toplamıştır:

- Karma yöntem desenlerinin sabit olabileceğinin ve/veya süreç içinde ortaya çıkabileceğinin farkına varılmalıdır.
- Desene yönelik yaklaşım belirlenmelidir.
- Desen, araştırma problemi, amaç ve sorular ile eşleştirilebilmelidir.
- Karma yöntem kullanma gerekçeleri hakkında açık olunabilmelidir.

Araştırmacı bu ilkeleri yerine getirdikten sonra, hem nitel hem de nicel soruları belirlemeli, açıklamalı, verileri ve sonuçları ayrı ayrı analiz edip yorumlamalıdır. Son aşama da hepsini birleştirip ayrıntılı yorumlama yapabilmelidir (Creswell & Clark, 2011).

Araştırmacının desen seçimi çok aşamalıdır ve karar verme becerisine sahip olmayı gerektirir. Öncelikle araştırmacı nitel ve nicel aşamalar arasında nasıl bir ilişki ve etkileşim olduğunu belirlemelidir. Ardından da nicel aşamanın mı yoksa nitel aşamanın mı daha öncelikli olacağına karar vermelidir. Araştırmacı bu kararı verirken araştırma soruları üzerinde durmalıdır. Araştırma sorularına hangi aşama daha baskın cevap veriyorsa o aşama önceliklidir. Araştırmacı özellikle verileri topladıktan sonra iki aşama arasında zamanlamanın nasıl olacağı kararını verebilmelidir. Ancak zamanlama kararı verilirken veri toplama önemli bir faktör olsa da mutlaka araştırmanın tamamı düşünülerek, bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu durum genel olarak eş zamanlama, sıralı zamanlama ve çok aşamalı zamanlama olarak üçe ayrılır. Son aşama ise verilerin hangi noktada ve nasıl birleştirileceğidir (Creswell & Clark, 2011).

Başlıca karma yöntem desenleri. Bir araştırmacı bir önceki bölümde bahsedilen karar aşamalarını geçtikten sonra hangi deseni kullanacağını belirler. Araştırmacı desenini belirlerken, çalışmasını kolay yönetebilmesi, anlaşılır kılabilmesi ve araştırma sorularını en iyi şekilde cevaplayabilmesi için kendi araştırmasında işlevsel olabilecek deseni seçmelidir.

Karma araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan altı desen aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Creswell & Clark, 2011):

- Yakınsayan Paralel Desen
- Açıklayıcı Sıralı Desen
- Keşfedici Sıralı Desen
- İç içe Desen

- Dönüştürücü Desen
- Çok aşamalı Desen

Bu araştırmada kullanılan desen, yakınsayan paralel desen olduğu için, araştırmanın bu kısmında yakınsayan paralel desen ayrıntılı olarak açıklanacak, diğer desenlerle ilgili bilgiler verilecektir.

Yakınsayan paralel desen. Yakınsayan paralel desen, karma araştırmalarda en sık kullanılan desendir. Bu desenin amacı, araştırmaya ilişkin tamamlayıcı veriler toplamak ve araştırmayı daha iyi hale getirmektir.

Bu desen, süreci destekleme ve doğrulama için, araştırmanın nicel istatistik sonuçlarını nitel bulgularla doğrudan karşılaştırması ve çeliştirmesiyle yöntemleri üçgenlemek istediği zaman kullanılır. Nicel yöntemlerle geniş örnekleme ulaşarak ve genellenebilir sonuçlara yer verebilmek için de kullanılabilir. Kullanılan nitel yöntemlerin amacı ise daha küçük örneklem boyutunun üzerinde çalışarak, ayrıntılara yer verip, derinlemesine betimleme yapmaktır. Bu noktada nitel ve nicel veriler birbirini destekleyebildiği gibi, aralarında farklılıklar da olabilir. Araştırmacı iki yöntem arasındaki tüm ilişkiyi olduğu gibi yansıtarak iki yöntemi birbirlerinin tamamlayıcısı şeklinde görmelidir. Bu desenin diğer amaçları da, nicel sonuçlarla nitel bulguları açıklamak, bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek ve bir sistemdeki çok sayıda seviyeyi karşılaştırmaktır (Creswell & Clark, 2011).

Creswell & Clark (2011) yakınsayan paralel desenin ne zaman seçileceğini aşağıdaki maddeler halinde ifade etmişlerdir:

- Araştırmacının veri toplamak için kısıtlı bir zamanı vardır ve alana bir gidişinde iki tür veriyi de toplamalıdır.

- Araştırmacı, problemi anlamak için hem nicel hem nitel verileri toplama ve analiz etmede

eşit değer olduğunu hisseder.

- Araştırmacının hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri için kabiliyeti vardır.
- Araştırmacı geniş kapsamlı veri toplama ve analiz faaliyetlerini yönetebilir. Bu durumda

bu desen en çok ekip araştırması veya kısıtlı nicel ve nitel veri toplayabilecek alan araştırmacısı için uygundur.

Yakınsayan desen nicel ve nitel verileri toplama, analiz etme ve birleştirmeyi içerdiğinden ve tek seferde sonuçlandırıldığından, araştırmanın ardındaki felsefi varsayımlarla ilgili sıkıntılı hususları ortaya çıkarabilir. Farklı paradigmaları “karmalaştırmaya” çalışmak yerine, bu deseni kullanan araştırmacılara, araştırma çalışmasına bir “şemsiye” paradigması oluşturmak için pragmatizm gibi bir paradigmadan yola çıkarak çalışmalarını tavsiye edilir. Pragmatizmin varsayımları iki yaklaşımı tek ve daha geniş bir şekilde anlamak için de birleştirme çalışmasına rehberlik etmesi açısından oldukça uygundur.

Yakınsayan paralel desen seçen bir araştırmacı çeşitli prosedürleri de yerine getirmek durumundadır. İlk olarak, araştırmacı ilgi konusuna göre hem nicel hem de nitel veri toplar. Veri toplamanın bu iki türü, eş zamanlı fakat ayrıdır, yani biri diğerinin sonuçlarına dayanmaz. Ayrıca çalışmanın araştırma sorularına ulaşmak için eşit önem arz ederler. İkinci olarak, araştırmacı tipik nicel ve nitel analitik prosedürler kullanarak iki araştırmanın verilerini birbirinden ayrı ve bağımsız olarak analiz eder. Bu iki küme sonuç elde edildiğinde, araştırmacı arayüz noktasına ulaşır ve iki küme sonucunu üçüncü bir adımda birleştirmek için çalışır. Bu birleştirme aşaması doğrudan birbirinden ayrı sonuçları karşılaştırma veya yeni analizler sırasında iki veri türünü ilişkilendirmeyi kolaylaştırmak için sonuçları dönüştürmekten oluşur. Son adımda, araştırmacı iki sonuç kümesinin hangi ölçüde ve hangi

yollarda birleştğini, birbirlerinden ayrıldığını birbirleriyle ilişkili olduğunu yorumlar ve/veya çalışmanın genel amacına cevap olacak şekilde daha iyi bir anlama oluşturmak için bunları birleştirir (Creswell & Clark, 2011).

Yakınsayan desenin güçlü ve zayıf yanları mevcuttur. Bu desenin güçlü yanları şu şekilde sıralanabilir:

- Desen sezgisel algı oluşturur. Karışık yöntemlerde yeni olan araştırmacılar genellikle bu yöntemi seçerler.
- Yaklaşık olarak aynı zamanda ve araştırmanın tek bir aşamasında toplanan iki tür veriden oluşan etkili bir desendir.
- Geleneksel olarak her bir veri türü ile bağlantılı olan teknikler kullanılarak her bir tür veri birbirinden ayrı ve bağımsız olarak toplanabilir. Bu da, desenin hem nicel hem de nitel uzmanlığı olan bireylerden oluşan takımların dâhil edilebileceği bir takım araştırmasına uygun bir hale gelebilmesini sağlar.

Bu desenin zayıf yanlarını da şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Özellikle eş zamanlı veri toplanmasından ve her bir tipe eşit ağırlık verilmesinden kaynaklanan sebeplerle fazla çaba ve uzmanlık gerektirir.
- Araştırmacı iki farklı veri setini birleştirirken, farklı örneklemeler ve örneklem büyüklüklerinin getireceği sonuçları önceden hesaba katmalıdır.
- Birbirinden farklı iki veri setini birleştirmek ve onlardan anlamlı sonuçlar elde etmek zor olabilir. Araştırmacı çalışmalarını, nitel ve nicel verilerin aynı kavrama işaret edeceği şekilde tasarlamalıdır.
- Nitel ve nicel sonuçlar birbirini desteklemeyince, araştırmacı bunu nasıl çözerim sorusuyla karşı karşıya kalabilir. Çelişkiler bazen yeni şeyler keşfetmenin yolunu açabilse de bu farklılıkların çözümü fazladan veri toplamayı gerektirecek zorlukları içerebilir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale Merkez’de görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 11 ilkokulda çalışan 155 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Okullar ve okullarda bulunan sınıf öğretmeni sayılarına ilişkin veriler Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çanakkale İl Merkezinde Bulunan 11 Okulda Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayıları

İlçe	Kurum Türü	Kurum Kodu	Kurum	Yerleşim Yeri	Branşı	Öğretmen Sayısı	E	K
MERKEZ	İlkokul	701032	İstiklal İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	12	5	7
MERKEZ	İlkokul	701125	Kepez Atatürk İlkokulu	Belde	Sınıf Öğretmenliği	23	10	13
MERKEZ	İlkokul	701166	Özlem Kayalı İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	23	10	13
MERKEZ	İlkokul	701197	18 Mart İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	20	13	7
MERKEZ	İlkokul	701235	Arıburun İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	7	2	5
MERKEZ	İlkokul	703439	Anafartalar İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	16	7	9
MERKEZ	İlkokul	703483	Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	24	13	11
MERKEZ	İlkokul	703762	Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	18	8	10
MERKEZ	İlkokul	705989	Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu	Belde	Sınıf Öğretmenliği	14	7	7
MERKEZ	İlkokul	706115	Atatürk İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	12	6	6
MERKEZ	İlkokul	706266	Mustafa Kemal İlkokulu	Şehir	Sınıf Öğretmenliği	21	10	13

Örnekleme oluşturan okullarda görev yapan toplam sınıf öğretmeni sayısı 190'dır. 190 öğretmenden 155'ine "Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği" uygulanmıştır. Tablo 3'de farklı hedef kitle büyüklükleri ve hata düzeyleri için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Farklı Hedef Kitle Büyüklükleri Ve Hata Düzeyleri İçin İhtiyaç Duyulan Örneklem Büyüklükleri

$\alpha = 0,05$ için örneklem büyüklükleri

$\pm 3\%$ örnekleme hatası $\pm 5\%$ örnekleme hatası $\pm 10\%$ örnekleme hatası

(d)

(d)

(d)

Hedef Kitle Büyüklüğü (N)	$\pm 3\%$ örnekleme hatası		$\pm 5\%$ örnekleme hatası		$\pm 10\%$ örnekleme hatası	
	P=0,5 q=0.5	P=0,8 q=0.2	p=0,5 q=0.5	P=0,8 q=0.2	P=0,5 q=0.5	P=0,8 q=0.2
100	92	87	80	71	49	38
250	203	183	152	124	70	49
500	341	289	217	165	81	55
750	441	358	254	186	85	57
1.000	516	506	278	198	88	58
2.500	748	537	333	224	93	60
5.000	880	601	357	234	94	61
10.000	864	639	370	240	95	61
25.000	1023	665	375	244	96	61
50.000	1045	674	381	245	96	61
100.000	1056	678	383	245	96	61
1.000.000	1066	682	384	246	96	61
100.000.000	1067	683	384	246	96	61

Tablo 3 ((Baş, 2001, s. 46, Akt; Sönmezer ve Eryaman, 2008)

Araştırma kapsamına alınan 155 sınıf öğretmeni, 152 eşik sınırının üzerinde olduğu için araştırmanın ihtiyaç duyulan örnekleme ulaştığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda 10 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ile seçilmiştir. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.109). Araştırmanın nitel boyutundaki 10 katılımcının cinsiyet dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	n
Kadın	5
Erkek	5

(N=10)

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri dört kıdem yılı aralığından seçilmiştir. Tablo 5’te kıdem dağılımı verilmiştir.

Tablo 5
Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Dağılımları

Kıdem Yılı	n
1-10	2
11-20	2
21-30	3
31 ve üzeri	3

(N=10)

1-10 kıdem yılı aralığından 1 erkek ve 1 kadın öğretmen, 11-20 kıdem yılı aralığından 1 erkek ve 1 kadın öğretmen, 21-30 kıdem yılı aralığından 2 erkek 1 kadın, 31 ve üzeri kıdem yılı aralığından ise 2 kadın 1 erkek sınıf öğretmeni seçilmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul Türü	n
Eğitim Fakültesi	3
Eğitim Enstitüsü	1
Eğitim Yüksek Okulu	2
Öğretmen Okulu	1
2+2 Lisans Tamamlama	1
Yüksek Lisans	1
Ziraat Fakültesi	1

(N=10)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel boyutta ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği. Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (YBÖYÖ)’nin geliştirilmesi sürecinde sırasıyla dört adım dikkate alınmıştır. Öncelikle araştırma problemini tanımlamak ve bu probleme yönelik amaçlar oluşturmak için “yaşam boyu öğrenme yaklaşımı” ile “yaşam boyu öğrenme yeterlikleri”ne yönelik literatür detaylı olarak taranmış ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik 8 başlık belirlenmiştir. Araştırmanın problem durumu belirlendikten sonra ikinci aşamada, alanında uzman olan

akademisyenler (N=17) ve öğretmenlerle (N=10) görüşmeler yapılarak “yaşam boyu öğrenme yeterlikleri” ile ilgili düşünceleri tartışılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden (N=10) “yaşam boyu öğrenme yeterlikleri”ne yönelik düşüncelerini ifade eden birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında literatür taraması, uzmanlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ankete yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Özellikle madde havuzu oluşturulurken öğretmenlerin yazmış oldukları kompozisyonlar üzerinde içerik analizi yaparak anket için soru ifadelerinin oluşturulmasına da özen gösterilmiştir. Çalışmanın dördüncü aşamasında oluşturulan madde havuzu ise uzmanlara (N=17) tekrar incelettirilerek, her maddeye ilişkin görüşleri yeniden alınmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği olup, “Tam”, “Çok”, “Orta”, “Az” ve “Hiç” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Ayrıca ölçek içerisinde yer alan ifadeler “Tam” seçeneğinden “Hiç” seçeneğine doğru 5’ten 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ölçeğin gerek bütün gerekse alt boyutlar açısından güvenilir ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, ss. 459-460).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 10 soru yer almaktadır. 8 soru Avrupa Birliği’nin belirlediği anahtar yeterlikler temel alınarak hazırlanmıştır. Sorular şu şekildedir:

- Sizce öğretmenlik mesleğinde iletişimin yeri nedir? İletişim becerilerinizi arttırmak ve etkili iletişim kurmak için ekstra bir çaba içine giriyor musunuz?
- İkinci bir dil biliyor musunuz? İkinci bir dil öğrenmek için çaba içerisine girdiniz mi?
- Fen ve teknolojiadaki gelişmeleri yakından takip ediyor musunuz? Bu gelişmeleri günlük hayatta karşılaştığınız problemleri çözmek için kullanıyor musunuz?
- Günde hangi sıklıkta ve hangi amaçla interneti kullanıyorsunuz? E-posta ve sosyal medyayı eğitim amaçlı mesleki anlamda kullanıyor musunuz?

- Kendinize en uygun gördüğünüz öğrenme stili nedir? Neden?
- Herhangi bir STK'ya ya da mesleki örgüte üye misiniz? Ne düzeyde ve sıklıkta bu kuruluşların etkinliklerine katılıyorsunuz? Bu kuruluşlara üyelikleriniz mesleki ve bireysel gelişim ve öğrenmenizi nasıl etkiliyor?
- Bir proje geliştirdiğinizi düşünün. Bu projeyi hayata geçirmek için ne gibi girişimlerde bulunursunuz?
- Fikirlerinizi hangi sanat türüyle daha etkili ifade edebilirsiniz? Neden?

Diğer 2 soru ise sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüş ve eğilimlerini belirlemeye yönelik sorulmuştur. Sorular şu şekildedir.

- Kendinizi bireysel ve mesleki anlamda geliştirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Hem bireysel hem de mesleki gelişime dair bir örnek verebilir misiniz?
- Emeklilik hayaliniz nedir?

Verilerin Toplanması

Veriler, 2013-2014 eğitim öğretim yılının bitmesinin ardından yapılan seminer döneminde toplanmıştır. “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği” 23-25 Haziran 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır. Görüşmeler, önceden öğretmenlerden randevu alınarak, evlerinde ya da okullarında boş bir oda ya da sınıfta, yalnızca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Konuşmalar görüşme sırasında ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra da yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının ne seviyede olduğu ortalama ve standart sapma

değerleriyle verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının belirlenmesinde t-test, kıdem değişkenine göre belirlenmesinde ise ANOVA kullanılmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla bireylerden elde edilen doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya analizin asıl hedefi bulgulara ilk elden ulaşabilmek ve elde edilen bulguları düzenli bir şekilde yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224).

BÖLÜM III: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ölçeği ile toplanan nicel verilerin analiz sonuçları ortaya konulmuş, ardında görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarından alıntılarla katılımcıların görüşleri betimsel analizle yorumlanmıştır.

Nicel Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları için Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmış, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Ölçek, Çanakkale Merkez’de bulunan ilkokullarda çalışan 155 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu bulunduktan sonra, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre de yeterlik algıları analiz edilmiştir. 155 sınıf öğretmenin cinsiyete göre sayı dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	n
Kadın	84
Erkek	71

(N=155)

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının kıdem açısından değişip değişmediğini bulmak için, dört farklı kıdem yılı aralığı belirlenmiştir.

Kıdem yılı aralıkları ve bu kıdemlere sahip olan öğretmen sayıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8
Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Dağılımı

Kıdem Yılı	n
1-10	33
11-20	25
21-30	55
31 ve üzeri	42

(*N=155*)

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre ele alınarak, tablolar halinde gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları ölçeği uygulanmış, ölçeğin güvenirliği 0,939 olarak bulunmuştur. Güvenirlik 0,700 üzerinde olduğu için ölçek güvenilir sayılabilir. Her bir madde için yapılan histogram grafiği analizi sonucunda verilerde normal dağılım sağlanmıştır. Bu nedenle parametrik testlerin yapılması uygun bulunmuştur.

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları 6 alt boyutta incelenmiştir. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9
Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	\bar{X}	Ss
Öz Yönetim Yeterlikleri	3,968	,49
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	4,051	,49
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	4,038	,52
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	4,059	,68
Dijital Yeterlikler	4,049	,84
Karar Verebilme Yeterlikleri	3,979	,60
Toplam	4,024	,62

(N=155)

Tablo 9’de görüldüğü gibi ölçeği tamamı ele alındığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik genel yeterlik algısının ($\bar{X} = 4,024$) yüksek olduğu ve genel algıyı oluşturan alt boyutların da bir birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek yeterlik algısına sahip alt boyutun ($\bar{X} = 4.059$) bilgiyi elde etme yeterlikleri, en düşük yeterlik algısına sahip alt boyutun ise ($\bar{X} = 3,968$) öz yönetim yeterlikleri olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için t-test uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	p
Öz Yönetim Yeterlikleri	Kadın	3,93	,524	,892
	Erkek	3,98	,478	
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Kadın	4,05	,502	,804
	Erkek	4,06	,496	
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	Kadın	4,01	,639	,597
	Erkek	4,05	,518	
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	Kadın	4,04	,625	,875
	Erkek	4,05	,602	
Dijital Yeterlikler	Kadın	4,04	,892	,539
	Erkek	4,07	,796	
Karar Verebilme Yeterlikleri	Kadın	3,97	,615	,726
	Erkek	3,98	,527	

Tablo 10'a göre yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme ve karar verebilme yeterlik algılarının bir birine yakın olduğu söylenebilir. Öz yönetim, inisiyatif ve girişimcilik ve dijital yeterlik algıları arasında diğer yeterliklere göre daha fazla fark olsa da bu fark anlamlı görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Kıdem	\bar{X}	Ss	f	Sıra
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	1-10	3,74	,836	4,938*	1<2<4<3
	11-20	3,91	,617		
	21-30	4,24	,443		
	31 ve üzeri	4,05	,587		
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	1-10	4,01	,494	5,245*	4<2<1<3
	11-20	3,92	,693		
	21-30	4,15	,427		
	31 ve üzeri	3,56	,875		
Dijital Yeterlikler	1-10	4,19	,456	5,889*	4<2<1<3
	11-20	3,91	,734		
	21-30	4,05	,521		
	31 ve üzeri	3,61	,895		

(* $p < .05$) Sayılar kıdem yılı anlamına gelmektedir: 1 = 1-10 yıl arası; 2 = 11-20 yıl arası; 3 = 21-30 yıl arası; 31 yıl ve üzeri, "<" ve ">" işareti farklılığı göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının üç alt boyutunda, kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde fark bulunmuştur. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri ve dijital yeterlikler alt boyutlarında mesleki kıdem açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri açısından, 21-30 yıl arası mesleği kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına, 1-10 yıl arası öğretmenlerin ise en düşük yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. 31 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ise 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olanlara göre daha yüksek öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Bilgiyi elde etme yeterlikleri açısından, 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına, 31 yıl ve üzeri kıdem sahibi olan öğretmenlerin ise en düşük yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan

öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterlikleri açısından 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Dijital yeterlikler açısından, 1-10 yıl arası mesleki kıdem sahibi olan öğretmenlerin en yüksek, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ise, 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak yeterlik alanlarının üçünde kıdeme bağlı olarak değişkenlikler tespit edilmiştir. Bu üç yeterlikte ortalama olarak 21-30 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Nitel Bulgular ve Yorum

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 10 soruya yer verilmiştir. 8 sorunun temelini AB'nin ortaya koyduğu 8 Anahtar Yeterlik oluşturmaktadır. 2 soru ise öğretmenlerin görüş ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamaya yöneliktir. Araştırmanın nitel bulguları ve yorumu aşağıdaki başlıklar halinde verilmiştir.

Ana dilinde iletişim becerisine ilişkin nitel bulgular ve yorum. Sınıf öğretmenlerine, ana dilinde iletişim becerilerine ilişkin aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- *Öğretmenlik mesleğinde iletişimin yeri nedir?*
- *İletişim becerilerinizi arttırmak ve etkili iletişim kurmak için kursa ya da hizmet içi eğitime gitmek gibi ekstra bir çaba içine giriyor musunuz?*

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi iletişimin öğretmenlik mesleği için çok önemli olduğunu ifade etmiştir. 8 öğretmen iletişimi sadece öğrenme-öğretme süreciyle sınırlı tutmuştur. Kalan 2 öğretmenden 1 tanesi veli iletişimine, diğer öğretmen hem veli hem de sivil toplum kuruluşlarıyla olan iletişime de değinmiştir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Ben mesleğe başladığım ilk yıldan beri öğrencilerle yapılan yani kurulan diyalog ve onları motive etmenin öğrenme-öğretme sürecinde özellikle akademik başarılarına çok etki ettiğini düşünüyorum. Zaten bu duyuşsal yönleri geliştigi için akademik yönleri de gelişmiş oluyor, başarıya da ulaşmış oluyorlar. Ben açıkçası öğretmenin en büyük silahı olarak görüyorum bunu, iletişimi. Bir öğretmen öğrencisiyle ne kadar iyi iletişim kurabilirse o kadar etkili yönetir öğretim, eğitim-öğretim sürecini.”

Semih Öğretmen’in aldığı yüksek lisans eğitiminden dolayı akademik bir dille iletişimin önemini anlattığı yorumu yapılabilir ancak Semih Öğretmen de iletişimi öğrenme-öğretme süreciyle sınırlı tuttuğu ve çevre, veli, meslektaşlar ile kurulan iletişimini göz ardı ettiği görülebilir.

14 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Zehra Öğretmen:

“Çok önemli. Çünkü çocuklarla iletişim kurmak ayrı bir özveri istiyor. Bunun için çok önemli olduğunu düşünüyorum.”

Zehra Öğretmen’in, iletişimi sadece sınıf ortamı açısından değerlendirdiği ve öğretmenlik mesleğinde çevre, veli, meslektaşlar ile kurulan iletişime, öğrenme-öğretme süreci kadar önem vermediği görülmektedir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“İletişimin yeri çok önemli. İletişim kurmadan bu mesleği yapmak mümkün değil. Tüm öğretmenlerde bu iletişim becerilerinin olduğuna inanıyorum ama kimisinde biraz daha fazla. Kimisinde biraz da kendisinden kaynaklanan sorunlar oluyor. Öğretmenin iletişim kurmada herhalde şey oluyor. Veli ile iletişimde falan problem çıkıyor. Yoksa öğretmenlerin iletişim kurmada başka sorunları olduğunu sanmıyorum.”

Selçuk Öğretmen'in, öğretmenlerin tamamını yeterli gördüğü, öğrenme-öğretme sürecinde sorun yaşamadıklarını ve yaşadıkları sorunların veliyle iletişimde olduğunu düşündüğü görülmektedir. Kıdem yılı Selçuk Öğretmen'den düşük olan öğretmenlerin çoğu, görüşme esnasında veliyle iletişime değinmemiştir. Selçuk Öğretmen'in bu konuya değinmesi ile deneyimli oluşu ilişkilendirilebilir.

36 yıldır görev yapan ve öğretmen okulu mezunu olan Sabri Öğretmen:

“Çok önemli. Hem öğrenciyle, hem veliyle hem de sivil toplum örgütleriyle iletişim kurmanın yararı çoktur.”

Sabri Öğretmen'in iletişimin, sadece öğrenme-öğretme sürecindeki önemine değinmediği görülmektedir. Sabri Öğretmen'in sivil toplum örgütlerini vurgulamasından, okul ile sınırlı kalmayan aktif bir öğretmen olduğu ve bu görüşünün deneyimleri sonucu geliştiği yorumu yapılabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 1 tanesi hizmet içi eğitimde diksiyon kursu aldığını ifade etmiştir. Kalan 9 öğretmen, etkili iletişimle alakalı hizmet içi eğitim almadıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin hiçbiri iletişimle ilgili bir kursa gitmemiştir.

6 senedir görev yapan ve yüksek lisans öğrencisi olan Emel Öğretmen:

“Evet. Gitmiştim. İkinci yılımda gitmiştim sanırım. Diksiyon kursuna gitmiştim. Hizmet içi eğitim. Çok fazla bir şey kattığını söyleyemeyeceğim. Çünkü etkili olarak gitmedik. Toparlanma açısından çok fazla insan yoktu. Çok etkili bir kurs değildi.”

Emel Öğretmen'in söylemlerinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime aktif olarak katılmadığı ve hizmet içi eğitimin çok verimli geçmediği görülmektedir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Etkili iletişim aslında, sınıf öğretmenin teatral bir yeteneği olması lazım sınıfta uyguladığı. Etkili iletişim açısından ben bir eğitim almadım. Yüksek lisansta

gördüğümüz dersler bir de bu benim ilgi alanıma girdiği için aynı zamanda tez konumda etkili dönüt verme ile alakalı olduğu için birçok makale okudum kendi araştırmalarımla, kendi çabalarımla. Açıkçası bu seminerde yaptığımız çalışmalarda konu olarak bunlar olabilir fakat bunlar etkili bir şekilde sunulmadığından, aktarılmadığından ben hizmet içi eğitimlerin hiçbir işe yaradığını düşünmüyorum bu konuda. Aslında öğretmenler bu konuda talep beyan ediyorlar, bunu talep ediyorlar keşke akademisyenler gelse bunu bizi aktarsalar diye fakat aktaranlar da genellikle milli eğitimde görevlendirilen müfettişler, onlar da yeni müfredatı bildikleri kadar sadece aktarabiliyorlar. Ama akademik bir dilde akademisyenler tarafından aktarılsa bu çok daha verimli olur.”

Semih Öğretmenin söylemlerinden, yüksek lisans tez konusu ile bağlantılı olduğu iletişim ile ilgili araştırmalar yaptığı görülmektedir. Semih Öğretmen de hizmet içi eğitimleri faydasız görmektedir. Daha faydalı olabilmesi için ise çabaladığı söylenebilir. Semih Öğretmen’in, yüksek lisans yapması ve iletişim becerilerini arttırmak için girişimde bulunduğu göz önüne alınarak, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterliklerini geliştirmeye çalıştığı yorumu yapılabilir.

15 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Burak Öğretmen:

“Hiçbir kursa gitmedim o şekilde kurslara katılmadım. Düşündüm ama köylerde bize gerekli formaliteler ulaşmadığı için tabi haberimiz olmadı bu konuda da yalnız kaldık. Tabi önümüze böyle imkânlar açılrsa katılmayı düşünürüz.” (26.06.2014 ses kaydı).

Burak Öğretmen’in kurslara ve hizmet içi eğitime katılamamasının sebebini, Çanakkale’den önce uzun yıllar köylerde görev yapmasına bağladığı ve sitem ettiği görülmektedir. Ancak söylemlerinden yola çıkarak bu konuda istekli olduğu yorumu yapılabilir.

27 senedir görev yapan ve ziraat fakültesi mezunu olan Umut Öğretmen:

“Ben almadım ama kendim kişisel gelişim kitapları okudum. 20 tane falan. Mesela ben güzel konuşmayla ya da hitabetle ilgili düşündüm ama uygun bir şey bulamadım. Mümin Sekman’ın kitaplarını okuyorum. İletişim ve kişisel gelişimle ilgili. Liderlikle ilgili. Öğretmen de sınıfta bir liderdir, toplumda liderdir.” (27.06.2014 ses kaydı).

Umut Öğretmen’in de diğer öğretmenler gibi hizmet içi eğitimde iletişime dair bir eğitim almadığı ama kendi imkanlarıyla bir kurs arama ihtiyacı hissettiği görülmektedir. Umut Öğretmen’in bir kursa gitmemesinin eksikliğini iletişim ile ilgili kitaplar okuyarak kapatmaya çalışmasından, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterliklerini geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Yabancı dilde iletişim becerilerine ilişkin nitel bulgular ve yorum. Sınıf öğretmenlerine, yabancı dilde iletişim becerilerine ilişkin;

- *İkinci bir dil biliyor musunuz?*
- *İkinci bir dil öğrenmek için hiç çaba içerisine girdiniz mi?*

soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin hepsi, ikinci bir dili tam olarak bilmediklerini ifade etmiştir. 2 öğretmen ikinci bir dil olarak Fransızca, 8 öğretmen ise İngilizce eğitimi aldıklarını ancak kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin hepsi, hizmet içi eğitimde ikinci bir yabancı dil almadıklarını belirtmiştir. 6 öğretmen ikinci bir yabancı dil öğrenme çabasına girmediklerini, 4 öğretmen ise İngilizce öğrenmek için çaba gösterdiklerini ifade etmiştir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Hem Anadolu Lisesi mezunuyum oradan bir alt yapım var bir de kursa gittim bunun için. Yüksek lisans sürecinde denedim bunu. Şimdi YDS sınavlarına hazırlanırken biraz gramer kısmını da hallettim. En azından diyaloga geçecek kadar bir İngilizcem

var. Hizmet içi eğitiminde İngilizce görmedik fakat eğitim fakültesinde İngilizce dersimiz vardı, yetersizdi. Zaten bizim şu dört artı dörtten sonra başladı İngilizce dersleri fakat dediğim gibi o karşılaştırmalı eğitim sistemlerinde gördüğümüz diğer ülkelerdeki İngilizceye ya da yabancı dile verilen önemi gördükten sonra bizimkinin çok önemi yok.”

Bu söylemde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimde ikinci bir yabancı dile yeteri kadar önem verilmediği görülebilir. Semih Öğretmen’in ülkemizde verilen yabancı dil eğitiminin verimliliğine inanmadığı, bu yüzden de öğrenme isteğinin azaldığı yorumu yapılabilir.

28 yıldır görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“Aslında uğraştım bu işle ben biraz. Kursa da gittim. Bozcaada’da iken gittim üç ay falan. O zaman okuduklarımın çoğunu anlıyordum o kurs sayesinde ama konuşma işin içine girince biraz farklı oluyor. Yani okumayla konuşma arasında epey fark var. Aslında birçok şey ihtiyaçtan kaynaklanıyor. Eğer insanlar ihtiyaç hissederseniz öğrenmesi daha kolay oluyor. Yani altında yatan ihtiyaç.”

Selçuk Öğretmen ‘in İngilizce öğrenmek için çaba gösterdiği ancak çabalarına rağmen tam olarak öğrenemediği görülmektedir. Selçuk Öğretmen’in, öğretmenlerin ancak ihtiyaç hissetme durumunda yeni bir dil öğrenebileceği düşüncesinde olduğu yorumu yapılabilir. Selçuk Öğretmen görüşme sırasında, Güneydoğu’da çalıştığını ve çalıştığı süre zarfında ana dili Kürtçe ve Süryanice olan öğrencilere Türkçe öğrettiğini söylemiştir. Bu noktada Selçuk Öğretmen’e *“Siz Güneydoğu’da görev yaparken, Kürtçe, Süryanice bilen çocuklarla çalışırken hiç onların dilini öğrenmeyi düşündünüz mü?”* sorusunu yöneltilmiştir. Selçuk Öğretmen:

“Ne yazık ki düşünmedim. %1 öğrenen anca çıkıyor. Hakim kültürden kaynaklanıyor. Dünyanın her yerinde böyle bu. Hakim kültür yüzünden öğrenme ihtiyacı hissetmiyorsun. Ama öğrenmenin yararlı olacağını düşünüyorum.”

Selçuk Öğretmen’in bu söyleminden yola çıkarak insanların sahip olduğu hakim kültür algısının, başka kültürlerle ait öğelerin öğrenilmesinde bir engel olduğu yorumu yapılabilir.

33 yıldır görev yapan, eğitim enstitüsü bitiren ancak bununla yetinmeyip 2 sene de açık öğretim fakültesi okuyarak lisans mezunu olan Dila Öğretmen:

“Öğrenmek için çok çabam oldu ama orta seviyede kaldı İngilizcem. Çok mücadele ettim ama bunlar için bahane üretmiyorum. İlk öğretmenliğe başladığım yıllarda çok uğraştım. Evlilik ve çocuk olayları ket vurdu. Derdimi anlatabilirim ama süper anlamda konuşamam.” (25. 06. 2014 ses kaydı).

Dila Öğretmen’in, İngilizce öğrenmek için çabaladığı ancak üstlendiği eş ve anne rolü yüzünden istediği yeterliğe ulaşamadığı görülmektedir.

32 yıldır görev yapan ve öğretmen okulu mezunu olan Melis Öğretmen:

“Kursa gitmedim, kendim internet üzerinden çalışıyorum. Kendim ihtiyaç olarak görüyorum. Bazen öğrencime yardım ediyorum. Bir şey soruyorlar, “çocuğum ben bilmiyorum” dediğim zaman eksiklik hissediyorum. O yüzden çalışıyorum.”

Melis Öğretmen’in kendi çabasıyla internet aracılığıyla İngilizce öğrenmesinden, yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliliğini arttırdığı yorumu yapılabilir. Bununla beraber dijital yeterliklerinin de geliştiği görülmektedir. Ancak Melis Öğretmen’in İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duymasının altında yatan asıl nedenin, bireysel gelişimden ziyade öğrenciler karşısında duyduğu eksiklik duygusu olduğu söylenebilir.

Fen ve teknoloji yeterliğine ilişkin nitel bulgular ve yorum. Fen ve teknoloji yeterliğine ilişkin öğretmenlere;

- *Fen ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip edip, bu gelişmeleri günlük hayatta karşılaştığınız problemleri çözmek için kullanıyor musunuz?*

sorusu yöneltmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca 1 tanesi fen ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip etmediğini söylemiştir. Kalan 9 öğretmen ise yakından takip ettiğini ifade etmiştir. Fen ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip ettiğini söyleyen öğretmenlerden 2 tanesi bu konuda eğitim almış, 7 tanesi ise herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerin hiçbiri fen ve teknolojideki gelişmeleri, günlük hayattaki problemleri çözmeye ilişkilendirememiştir.

6 senedir görev yapan ve yüksek lisans öğrencisi olan Emel Öğretmen:

“Çok fazla takip ettiğimi söyleyemem. İlgimi çekmiyor. Fen ve teknoloji noktası. Eşime de söylerim. Ben teknoloji özürliyümdür. O benden daha ilgili. Şu an bebeğim olduğu için daha çok bebekle ilgili şeyleri takip ediyorum.”

Emel Öğretmen’in kendini “teknoloji özürlü” olarak tanımlamasından yola çıkarak, fen ve teknolojiye dair olumsuz bir tutum geliştirdiği ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliğinin olumsuz yönde etkilendiği yorumu yapılabilir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Evet, bu konuda ilgi alanıma girdiği için TUBİTAK’ın Astro ÇOMÜ kampına gittim. Orada çok şey öğrendim genelde astroloji üzerine şeylerdi bunlar. Benim ilgi alanıma giriyor belki de sayısal çıkışlıym ondan da olabilir. Bu yüzden ilgileniyorum o alanla da.”

Semih Öğretmen’in kendi çabasıyla ilgilendiği alanlardaki etkinliklere katılması, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu görüş sahibi olduğu ve yeterliğini arttırmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

26 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Nilüfer Öğretmen:

“Edebildiğim kadar ediyorum. İnternette, gazeteden, dergilerden. O şekilde. Sınıfta kullanıyorum. Projeksiyonu, internetteki eğitim sitelerini. Özellikle Morpa, Okulistik, Vitamin. Bu sene çok kullanmadım Vitamin. Önceki sene kullandım ama. Bilgiyi hazır sunuyor. Kolay oluyor güzel oluyor. Çocukların da ilgisini de çekiyor. Sürekli kullanımı iyi olmuyor ama özellikle hayat bilgisinde güzel oluyor. Morpa’yı izlemek, dinlemek, arkasından da değerlendirme sorusu oluyor. Çok seviyorlar.”

Nilüfer Öğretmen’in eğitim programlarını vurgulamasından, fen ve teknolojiyi sadece sınıf ortamı için takip ettiği görülmektedir. Nilüfer Öğretmen’e görüşmenin devamında “İşinizi kolaylaştırması sizin kişisel ve mesleki gelişiminiz için iyi mi kötü mü?” sorusu yöneltilmiştir. Nilüfer Öğretmen:

“Öğretmenin iş yükü azalmış oluyor. Derse hazırlanma açısından ertesi gün. Orada hazır nasılsa diyorsun. Yine yapmaya çalışıyorsun, yapıyorsun bir şeyler ama tabi ki kolayla alışınca.”

Nilüfer Öğretmen’in bu söyleminden yola çıkarak, bu tarz eğitim programlarının öğretmenleri hazırcılığa ittiği, öğrenmeye yönelik isteklerini azalttığı ve öğretmenlerin bu durumun farkında olmalarına rağmen kullanmaya devam ettikleri yorumu yapılabilir.

36 yıldır görev yapan ve öğretmen okulu mezunu Sabri Öğretmen:

“Takip ediyorum. 1998 yılında Marmara Üniversitesi’nden bilgisayar eğitimi formatörlüğü eğitimine gittim. Oradan belge aldım. O günlerde bilgisayar Türkiye’de yeni yeni yayılıyordu. Hem okul çapında öğretmenlere hem halka eğitim seminerleri yaptım. Kurslar yaptım. Emniyetinden, öğretmenine kadar, postanesinden, sivil toplum örgütlerine kadar çok amaçlı, çok yönlü kurslar açtım. Belge verdim. Ben yararlı olduğuma inanıyorum. Bilgisayarın yayılmasına ön ayak oldum.”

Sabri Öğretmen'in teknolojideki gelişmeleri takip etmekle kalmayıp, bu yönde toplumsal faydayı da gözeterek aktif bir birey olduğu görülmektedir. Sabri Öğretmen'in böyle bir eğitime gitmesi, yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dijital yeterliğe ilişkin nitel bulgular ve yorum. Dijital yeterliğe ilişkin öğretmenlere;

- *Günde hangi sıklıkta ve hangi amaçla interneti kullanıyorsunuz?*
- *E-posta ve sosyal medyayı eğitim amaçlı mesleki anlamda kullanıyorsunuz musunuz?*

soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin hepsi, interneti hem eğitim hem de bireysel amaçlı olarak günün her anında kullandıklarını ifade etmişlerdir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“Öncelikle haber amacıyla kullanıyorum. Şimdi internette her şey var yani hazırcılık. Ama kendim hazırlayacaksam Office gibi programlar da kullanıyorum. Pek sunu yapmıyorum birkaç yıldır. Çünkü her şey hazır. Eğitim amacıyla kullanıyorum. Zaten öğrencinin her şeyi internette. Notları, aile durumu, aklına gelebilecek her şey internette. İster istemez kullanıyorum.”

Selçuk Öğretmen'in söylemlerinden yola çıkarak, dijital yeterliklere sahip olduğu söylenebilir ancak bu soruya vermiş olduğu cevaplardan daha çok mesleki görevlerini gerçekleştirmek için teknolojiye kullandığı görülmektedir.

6 senedir görev yapan ve yüksek lisans öğrencisi olan Emel Öğretmen:

“Şu an ikinci bir üniversite okuyorum. Daha çok onun sayfasını takip ediyorum. 2 yıllık ön lisans programı okuyorum. Çocuk gelişimi bölümü okuyorum. Sınıf öğretmenliğinden atandım ama ileride daha rahat olabilmek için başka dallara budaklanmaya başladım. Facebook'tan onun sayfasını takip ediyorum.”

Emel Öğretmen'in kendi eğitimi için interneti kullandığı görülmektedir. Emel Öğretmen'in ikinci bir üniversite okuması yaşam boyu öğrenme eğiliminden çok, mesleğinde tam olarak mutlu olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin 6'sı sosyal medya ve e-postayı eğitim amaçlı kullandığını ifade etmiştir. 2 öğretmen sadece e-posta kullandığını, 2 öğretmen ise ikisini de kullanmadığını söylemiştir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Kullanıyorum. Ben sosyal medyayı bir dönem kullandım işte duyurular yapmak için velilere, özellikle velilerle etkileşime geçmek için. Bir de öğrencilerle birlikte yaptığımız etkinlikleri orada paylaştık fotoğraflarını videolarını, aynı zamanda ödev duyurularını, onlara verdiğimiz görev duyurularını, sınav duyurularını falan da oradan yaptık. Fakat benim çalıştığım mahallelerde herkesin evinde internet yok. Herkesin evinde internet olduğu takdirde sosyal medyayı kullanmak daha yararlı olacak. Ulaşamıyorsunuz çünkü öbür türlü, yine not kağıtları ile devam ediyorsunuz.”

Semih Öğretmen'in, eğitim amacıyla sosyal medya ve e-posta kullanmaya istekli olduğu ancak dijital eşitsizlikten ötürü bunu tam olarak hayata geçiremediği görülmektedir.

26 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Nilüfer Öğretmen

“Benim Facebook'um, Twitter'im hiçbir şeyim yok. Onlara girmiyorum. Mailime bakıyorum. Hemen hemen her gün bakarım. Eğitim amaçlı kullanıyoruz. Okulumuzdan bize dosyalar direk maille geliyor. O yazıyı görmedim ya da bir şeylerden haberim olmadı deme şansınız yok. Maile attım görseydin diyorlar. Bakıyorsun, görüyorsun, öğreniyorsun. Cevaplanacaksa cevaplıyorsun, Yapılacaksa yapıyorsun.”

Nilüfer Öğretmen'in e-postayı eğitim amaçlı kullandığını söylese de, aslında Milli Eğitim Bakanlığı ile alakalı resmi işlerde kullandığı görülmektedir.

27 senedir görev yapan ve ziraat fakültesi mezunu olan Umut Öğretmen:

“E-postayı kullanıyorum. Sosyal medyada yaptıklarımızdan dolayı sıkıntılar yaşayabiliyoruz, farklı yorumlanabiliyoruz. Ondan dolayı da etkin kullanamıyoruz.”

Umut Öğretmen’in sosyal medyada fikirlerini özgürce ifade edememesi yüzünden yakındığı görülmektedir. Öğretmenlerin fikirlerinden kaynaklı olarak yanlış algılanma korkusu, sosyal medyayı etkin olarak kullanamamalarına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun da öğretmenlerin dijital yeterliklerini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin nitel bulgular ve yorum. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek için;

- *Kendinize en uygun gördüğünüz öğrenme stili nedir?*

sorusu yöneltmiştir.

Öğretmenlerden 6’sı yaparak yaşayarak öğrenme, 3’ü görsellerle öğrenme cevabını vermiştir. Öğretmenlerden 1 tanesi bu soruyu cevaplayamamıştır.

14 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Zehra Öğretmen:

“Hiç düşünmedim. Daha çok öğrettiğim için. O şekilde bir şey öğreneceğimi hiç düşünmedim.”

Zehra Öğretmen’in kendini sadece öğretici olarak gördüğü ve “öğrenen öğretmen” olamadığı yorumu yapılabilir.

27 senedir görev yapan ve ziraat fakültesi mezunu olan Umut Öğretmen:

“Uygulamalı olmasını düşünüyorum. Önce gerekli bilgilerin verilip, uygulanabilirliği de gösterilmeli. Teoride kalmamalı. Y yaparak yaşayarak da diyebiliriz. O ortam drama edilebilir. Uygulaması mutlaka olmalı. Biz teorik olarak hocalar kitabi bilgileri veriyor ama bunun ortamlarda uygulandığını göstermeleri daha önemli.”

Umut Öğretmen'in bilgilerin teoriden uygulamaya geçişindeki problemlerin farkında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Umut Öğretmen'i, nasıl daha iyi öğrenebileceği hakkında fikri olan bir öğretmen olarak tanımlayabiliriz.

6 senedir görev yapan ve yüksek lisans öğrencisi olan Emel Öğretmen:

“Ben görselciyim. Bir şeyin yapılışını görürüm, kendim uygularım. Hafızaya yerleştiriyorum.”

Emel Öğretmen her ne kadar görsel olarak iyi öğreneceğini ifade etse de aslında bir karmaşa yaşadığı görülmektedir. *“Kendim uygularım”* cümlesi daha çok yaparak yaşayarak öğrenmeyi çağrıştırmaktadır. Emel Öğretmen'in yüksek lisans öğrencisi olmasına rağmen böyle bir karmaşaya düşmesinden, öğrenmeyi öğrenmekten çok öğretmeye odaklandığı yorumu yapılabilir.

15 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Burak Öğretmen:

“Görsel olarak. Görsel. Evet, en çok en güzel odur ötekiler insanı uyutuyor. Daha önce o tür şeylere katıldık, seminerlere katıldık zaman doldurmaktan başka bir şey değil.”

Burak Öğretmen'in, hizmet içi eğitimle alakalı olumsuz fikirleri görülmektedir. Buradan hareketle Burak Öğretmen'in öğrenmeye ilişkin inancının azaldığı yorumu yapılabilir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Şimdi buluş yolu, yaparak yaşayarak öğrenme benim için baya aktif. Ben bunu biraz evvel de söyledim Astro ÇOMÜ'de bize önce teorik dersler verdiler. Teorik derslerde uyudum açıkçası, hatta birkaç dersten kaçtım dışarda gezindim biraz, diğer arkadaşların da aynı olduğunu gördüm. Fakat ne zamanki bizim önümüze materyalleri koydular ve bizden bir şeyler üretmemizi istediler sadece materyaller elimizdeydi biz

özgün olarak onları tasarladık. Tasarlarken bir sınıf öğretmeni olarak, çünkü orada yirmiye yakın öğretmendik yirmi öğretmenin beşi sınıf öğretmeni idi geri kalanı Fizik ve Fen Bilgisi öğretmeni idi, bu sınıf öğretmenlerinin özellikle çok aktif olduğunu gördüm gruplarda. Her gruba bir sınıf öğretmeni düşmüştü. Orada liderlik demeyeyim de kendi sınıfımıza her şeyi somutlaştırarak anlattığımızdan orada da o materyallerle somutlaştırma olduğundan çok başarılı olduk. Bu yüzden bana bu yöntem biraz daha etkiliymiş gibi geliyor. “

Semih Öğretmen'in böyle bir aktivite içinde yer alması, liderlik vasfına sahip olduğunu ifade etmesinde ve sınıfta uyguladığı yöntemlerle kendinin de daha iyi öğrenebildiğinin farkında olmasından, öğrenmeyi öğrenme yeterliğine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklere ilişkin nitel bulgular ve yorum.

Öğretmenlere, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklerine ilişkin;

- *Herhangi bir STK'ya ya da mesleki örgüte üye misiniz?*
- *Bu kuruluşlara üyelikleriniz mesleki ve bireysel gelişim ve öğrenmenizi nasıl etkiliyor?*

soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin yalnızca 2'si sendika dışında bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden 7'si sendika üyesidir. 2 öğretmen sendika ya da başka bir sivil toplum kuruluşu üyesi değildir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Ben Toplum Gönüllüsüyüm, toplum gönüllülüğü koordinatörlüğü de yaptım aynı zamanda Eğitim Gönüllülüğü de yaptım Mardin'de. Açıkçası benim STK'ların içinde yer almama rağmen bütün STK'lara eşit mesafedeyim. Benim için sınıfın ya da projenin

yararına bize katkıda bulunmaları yeterli. O yüzden ben hepsiyle birlikte etkileşime geçip o projenin yürümesini sağladım. Bugüne kadar da hepsinden yardım geldi farklı farklı kesimlerden de olsa. Açıkçası STK'ların bu konuda çok daha özverili olduğunu düşünüyorum yani bizi anlıyorlar.”

Semih Öğretmen'in söylemlerinden, STK'ya üyeliğinin nedeninin toplumsal fayda ve etkileşim sağlamak olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Semih Öğretmen'in sosyal ve vatandaşlık yeterliğine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“Ben sendikaya üyeyim. Aynı zamanda Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'ne üyeyim. Aynı zamanda da Atatürkçü Düşünce Derneği üyesiyim. Ben sivil toplum kuruluşlarının, bir toplum için, demokrasi için olmazsa olmaz koşullarından biri olarak sayıyorum. Oy vermektten daha önemli benim için. Şu an da aktif değilim ama üye olduğum derneklerin bütün etkinliklerine katılmaya çalışıyorum. Ben üniversite yıllarında değil ortaokul yıllarında başladım bu işlere. Yani eğer hak arama mücadelesi varsa, demokrasi için bir adım ileri atılacaksa hep destek verdim.”

Selçuk Öğretmen'in STK'ları ve sendikaları, demokrasinin olmazsa olmaz bir parçası olarak gördüğü ve aktif olarak görev yaptığı görülmektedir. Buradan hareketle Selçuk Öğretmen'in sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliklerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

32 yıldır görev yapan ve öğretmen okulu mezunu olan Melis Öğretmen:

“Hayır. Tasvip etmiyorum. Valla daha önce üyeydim. Hiçbir şey görmedim, bir yardım görmedim. Tasvip etmiyorum. “

Melis Öğretmen'in, STK'ları tasvip etmemesinin nedeninin, yardım alamamasından kaynaklandığı görülmektedir. Ancak Melis Öğretmen'in tek taraflı düşünmesinden ve STK'ları toplumsal açıdan faydalı görmemesinden sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliğinin tam olmadığı yorumu yapılabilir.

14 yıldır görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu Zehra Öğretmen:

“Üniversitedeyken çok aktiftim. Toplum Gönüllüleri’ndeydim. Şu an çok ilgilenmiyorum ama TEMA’nın bazı projeleri var. Onlarla ilgili bir seminer aldık. O ilgimi çekti. Çocuklarla da yapabileceğim bir şeyler. Onları yeni dönemin başında araştırıp, faaliyetler yapmayı planlıyorum. Ama şöyle bir şey var üniversitedeyken daha farklıydık sonuçta. Şu an çocuklarım var. İlgilenmem gereken bir ev var. Sorumluluklarım var. Aynı zamanda çalışıyorum. O yüzden bu tarz bir şeyin eksikliğini içten hissetsem de buna ayıracak vaktim olmadığını bilincindeyim. Bayan olmak zor. Hem çalışıp, 25 tane çocuğum dediğim öğrencim var. Onların her şeyiyle ilgilenmek zorundayım. İki kızım da var. Onlarla ilgilenmek zorundayım. Yani o yüzden bazen zor olabiliyor.”

Zehra Öğretmen’in, sosyal ve vatandaşlık yeterliliğine tam olarak sahip olmadığını farkında olduğu görülmektedir. Zehra Öğretmen bir sivil toplum kuruluşunda faal olmak istemesine rağmen olamadığını ifade etmektedir. Bunun nedeni, kadınlardaki eş ve anne rolü olarak yorumlanabilir. Sendika veya herhangi bir STK’ya üye olan öğretmenler, mesleki ve bireysel gelişimlerinde kuruluşların etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“İnsanlarla olan iletişim, insanları tanıma anlamında çok fazla katkısı oldu sendikada çalışırken. Ne yazık ki çok acı şeylerle de karşılaştım. İnsanlar o kadar duyarsız ki onları gördükçe şevkim kırıldı. Öğretmenlerin 400.000’e yakını sendika üyesi değil fakat sendika üyesi olanların yarısı da bir hak aramak için falan üye olmuş değil. Örneğin bir okulda, “bu sendika sana uygun değil” dediğimizde bir bayan öğretmene, 5 dakika geç kaldığımda müdür bana bir şey demiyor dedi.”

Selçuk Öğretmen sendikaları bireysel ve mesleki açıdan etkili gördüğünü ancak sendikaların başka amaçlar için kullanıldığını ifade etmektedir. Bu da sendikaları demokratik

katılımın olamazsa olmaz parçası olarak gören öğretmenlerin, sosyal ve vatandaşlık görevlerini yapmasını olumsuz şekilde etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Ben STK’larda koordinatörlük yaptığımda bununla ilgili eğitimlerde AB’den bahsetmişlerdi o zamanlar. Haftada iki saat haftada dört saat STK’larda çalışma zorunluluğu değil de gönüllüğü vardı. Bizde açıkçası bu çok yeterli değil. Birçok öğretmen arkadaşım atandıktan sonra Milli Eğitim’in o’ların ideallerine, projelerine cevap vermediğini söylüyorlar. Benimle eğer bir bağlantıları varsa ben STK’lara yönelmelerini sağlıyorum. Buraya geldiğimde, Mardin’de, Gebze’de, İstanbul’da hep STK’larla yaptım bu işi. Bu yüzden STK’lar bu işte gerçekten aktif fakat STK’ları ne kadar kullanıyor öğretmenler açıkçası bu durum çok zayıf. AB projeleri var AB Bakanlığının fakat bunun çok yoğun evrak yükü var hem de dil gerektiren. Bu evrak yükünü geçseniz de belli konu başlıkları var her zaman size cevap vermiyor. Bir de öğrenci değişimi programları genellikle ilkokulu ilgilendirmiyor. Mesleki eğitim genellikle AB projelerinin içinde yer alıyor ve özel eğitim. Hatta ben bununla ilgili toplantılarına gittim sene de iki üç defa katılıyorum onların toplantılarına fakat sınıf öğretmenleri orada pek cazip görülüyor onlar için, o yüzden projelerimizi geçiremiyoruz.”

Semih Öğretmen’in STK’larda aktif görev yaptığı ve diğer öğretmenleri de bu konuda etkin kılmaya çalıştığı görülmektedir. Bu durum, Semih Öğretmen’in sosyal ve vatandaşlık yeterliliğine yüksek ölçüde sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber Semih Öğretmen’in AB projelerinde sınıf öğretmenlerine yeterince yer verilmemesinden ve bunun öğretmen gelişimini olumsuz yönde etkilediğinden yakındığı görülmektedir.

Girişimcilik yeterliliğine ilişkin nitel bulgular ve yorum. Sınıf öğretmenlerine, girişimcilik yeterliliğine ilişkin;

- *Bir proje geliştirdiğinizi düşün. Projenin hayata geçebilmesi için ne gibi girişimlerde bulunurdunuz?*

sorusu yöneltmiştir.

Öğretmenlerin 6'sı STK'lara başvuracaklarını ifade etmiştir. 3 öğretmen buldukları kentin maddi durumu yüksek olan kişilerden yardım isteyeceğini söylemiştir. Bir öğretmen ise kendi öz kaynaklarıyla gerçekleştireceğini belirtmiştir. 2 öğretmen projenin maddi boyutu dışında proje için çalışacak gönüllüleri bulma konusunda da fikir beyan etmiştir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“Onun için sivil toplum kuruluşlarından yardım isterdim. Ama bu çok yaygınlaşmış. Ben TEMA’da da çalıştım. Bütün her şey yardım isteme üzerine kurulmuş. Öncelikle üye olanların bir şeyler yapması gerekiyor. Örneğin aidatı 10 liraysa, 50 lira olması gerekiyor. Öncelikle üye olan kişiler katkı sunmalı. Yani öncelikle üyeler, üye oldukları sivil toplum kuruluşlarına inanmalı. Bir şey beklemek için önce benim maddi ve manevi katkı sunmam gerekir. Sonra bir şeyler bekleyebilirim.”

Selçuk Öğretmen’in, STK’lardan yardım beklemek için önce STK’lara yararlı olma fikri, hem girişimcilik hem de sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri açısından olumlu olarak yorumlanabilir.

6 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Emel Öğretmen:

“Çok güzel. Kesinlikle kendi memleketimdeki insanlara başvururdum. Çünkü ciddi ciddi eğitime destek veriyorlar. Maddi kaynak bakımından sıkıntı yaşamayacağımı sanmıyorum. Bulurum her türlü. İş adamlarımız çok fazla. Sonra gözlemlerdim, kimler benimle aynı ipte yürüyebilecek, aynı mantıkta çalışabilecek. Daha doğrusu sorumluluk sahibi insanlar seçerdim.”

Emel Öğretmen’in, STK’ları değil de memleketindeki insanlardan maddi kaynak temin etme fikri, hiçbir STK’ya üye olmamış olmasıyla bağdaştırılabilir. Maddi kaynaklara

ulaşma konusunda kendine güvenmesi ve proje için çalışacak insanlara değinmesi girişimcilik yeterlikleri açısından olumlu yorumlanabilir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih ğretmen:

“şimdi ben niversitedeyken de STK’larla çalışıyordum sivil toplum kuruluşlarıyla. 2007’den bu yıla kadar her sene de STK’lardan yardım alarak ben bunları yaptım. Açıkçası Milli Eğitimin hem bütçesi kısıtlı hem bu projeleri anlatması mümkün olmuyor hem de bürokratik işlemler gerektiriyor. Siz bu bürokratik işlemleri takip edip bunlarda ısrarcı olursanız artık hevesiniz kalmıyor belli bir yerden sonra. Senenin ortasında yapmak istediğiniz şeye senenin başında başvurursanız senenin sonunda bile ona cevap alabilmek zor. Belli bir dilekçeye cevap verme süresi var o ona gönderiyor öbürü ona gönderiyor. Fakat siz bunu STK’larla iletişime geçtiğiniz takdirde en geç bir ay içinde bir yanıt alıyorsunuz. Ben bugüne kadar yaptığım projelerin hepsini STK’larla yaptım.”

Semih ğretmen’in daha önce projeler geliştirmiş olması ve bunları hayata geçirmek için ne yapacağını tam olarak bilmesi girişimcilik yeterliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Semih ğretmen’in proje ile ilgili prosedürlerden yakınması, prosedürlerin öğretmenlerin isteğini kırııcı bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel farkındalık ve ifade yeterliğine ilişkin nitel bulgular ve yorum. Bu yeterliğe ilişkin sınıf ğretmenlerine;

- *Fikirlerinizi bir sanat dalıyla ifade edecek olsanız hangisini seçerdiniz?*

sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya 1 ğretmen dans, 1 ğretmen drama, 3 ğretmen müzik, 3 ğretmen edebiyat, 2 ğretmen ise resim yanıtını vermiştir.

26 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Nilüfer ğretmen:

“Resmi severim. Belki o olabilir. Sergi gezmeyi severim. Bu sene gitmek istedim gidemedim. Ama resmi severim, sergileri de.”

Nilüfer Öğretmen’in resmi sevdiği ama ilgisi olduğu resim hakkında herhangi bir eğitim alma çabası içine girmediği görülmektedir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Edebiyat evet biraz daha bireysel yetenek olarak edebi alanda yetenekli olduğumu düşünürüm açıkçası, özellikle şiir açısından hem de bir şeyler yazmayı karalamayı severim. Mardin’deki öğrencilerimin gerçek yaşamından öyküler çıkarım bir kitap yazmayı düşünüyorum. Umarım şu akademik hedeflerimde bir boşluk yakaladığım zaman bunu gerçekleştireceğim, bir beş sene içerisinde bunu gerçekleştirmek istiyorum.”

Semih Öğretmen’in, edebiyatı seçmesi, kitap yazma fikrine sahip olması ve bu konuda kendine duyduğu güven kültürel farkındalığı ve ifade yeterliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

15 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Burak Öğretmen:

“İfadelerimi bir sanat dalıyla anlatmam gerekirse müziği tercih ederim. Kendi çapımda saz çalarım derlemeler çalmaya çalışırım. Daha önce oldu koro çalışmalarımız oldu. Sazı nasıl öğrendim, ilkokuldaki öğretmenim mandolini elime tutuşturmasıyla oldu oradan mandolinden ufak ufak kendimizin de bir kulak yatkınlığı vardı herhâlde kendi çapımda geliştirdim sayılır. Mutlaka şimdi ben eksik olduğum yerler var mesela kısa sap bağlamayı ben çok severim çalmayı hatta onunla ilgili iyi kurslar almayı isterim düşünürüm yani. Yabancı dil kursu dediniz orada hayır dedim ama saz kursuna hayır diyemem çünkü seviyorum.”

Burak Öğretmen'in, saz çalması, bunu yıllar içinde geliştirmeye çalışması kültürel farkındalığının ve ifade yeterliğinin güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Burak Öğretmen'in müzikle ilgili kursa gitmek istemesi ancak yabancı dil kursuna gitmek istememesi, eksiklik hissettiği konularda değil sevdiği alanlarda öğrenmek isteyen bir öğretmen olduğu şeklinde yorumlanabilir.

14 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan Zehra Öğretmen:

“Müzik eşliğinde dans. Ana sınıftan üniversiteye kadar halk oyunlarındaydım.

Sonra onu da bıraktım. Çalışma temposu, çocuklarımla ilgilenmek. İşte o yüzden fırsat kalmadı açıkçası.”

Zehra Öğretmen'in dans ile ilgili faaliyetleri devam ettirmemesi, sahip olduğu anne ve eş rolü ile ilişkilendirilebilir. Bu rollerin kadın öğretmenlerde, yaşam boyu öğrenme yeterliğinin sağlanmasını güçleştirdiği yorumu yapılabilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve görüşlerine ilişkin nitel bulgular ve yorum.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerine ve görüşlerine ilişkin;

- *Bireysel ve mesleki anlamda kendinizi geliştirecek ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?*
- *Emeklilik hayaliniz nedir?*

soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin “*Bireysel ve mesleki anlamda kendinizi geliştirecek ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?*” verdiği cevaplardan hareketle, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yaşam boyu eğilimlerinin daha yüksek ve görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Her ne kadar deneyimlerinden dolayı kıdem yılı yüksek öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha fazla kendilerini geliştirici çalışmalar yapmış olsa da hala istekli oldukları gözlenmiştir.

7 senedir görev yapan ve yüksek lisans mezunu olan Semih Öğretmen:

“Son senelerde ben sınıf öğretmeni olduğum için resim ve müzik açısından çok yetersiz olduğumu düşündüğümünden geçen sene bir koroya katıldım. Bu koroda en azından müzik yönümü biraz geliştirmeye çalıştım. Aynı zamanda bir de resim kursuna gittim. Resme yeteneğim olmadığını düşünüyordum. Çocuklara en azından birkaç yetenek alanı sergilemem gerekiyor. Mesela sınıftaki öğrencilerden iki tanesi resim alanında çok yetenekli fakat benim onları yönlendirecek gücüm, kapasitem yoktu.”

Semih Öğretmen’in bu söylemlerinden yola çıkılarak, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğiliminin yüksek olduğu ancak bu eğilimin kendini gerçekleştirmekten ziyade, öğrencilere faydalı olma isteğinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“Bilgi Teknolojileriyle ilgili yaptım. Müzik de çok geri hissediyordum kendimi. Flüt çalıyordum da onu da bıraktım. Bu sene fotoğrafçılık kursuna gittim. Fotoğrafçılık kulübündeydim okulda. Madem bu kulübü seçtim, eğitim de almam gerekir dedim. Belediyenin bir sanat evi var. Ebru, resim müzik her şey var. Üç ay gittim.”

Selçuk Öğretmen’in bu söylemi, kendini tanıdığını, eksiklerini tamamlamaya çalıştığını, ihtiyaçlarına uygun şekilde kendini gerçekleştirmeye çalıştığını göstermektedir.

6 senedir görev yapan ve yüksek lisans öğrencisi olan Emel Öğretmen:

“Yapamıyorum. Çünkü bebek var.”

14 senedir görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu Zehra Öğretmen:

“Devamlı olarak yapmadım ama belli zamanlarda belli gelişim dergilerine üye oluyorum. Bir senelik falan. Onları takip ediyorum ama sürekli değil. Sistemi

oturtamıyorum. Hem okul hem ev. Bunaldığım anlar oluyor. O yüzden anca belli aralıklarla yapabiliyorum.”

26 yıldır görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Nilüfer Öğretmen:

“Hizmet içi kurslara katıldım. Elimden geldiğince. Ama dört beş yıldır katılmıyorum.”

Bu söylemlerden hareketle kadın öğretmenlerin yüklendiği sorumlulukların, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerini olumsuz yönde etkilediği ve kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha az istekli oldukları yorumu yapılabilir.

“Emeklilik hayaliniz nedir?” sorusuna ilişkin öğretmen söylemlerinden genel olarak, öğretmenlerin emekliliğe karşı olumsuz bir duruşa sahip olduğu ve ekonomik nedenlerle emekli olmayı düşünmedikleri yorumu yapılabilir.

28 senedir görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Selçuk Öğretmen:

“Arıcılık kursuna gitmek istiyorum. Balıkçılık da yapmak istiyorum aslında. Özellikle arıcılığın seneye kursuna gideceğim. Balık iyi tutuyorum da sandal ehliyeti almayı düşünüyorum. Ama özellikle en büyük emeklilik hayalim fidan yetiştirmek. Bu büyük hayallerimden birisi. Eğer başarabilirsem fidanları dağıtmaya düşünüyorum. Kendi köyüme. Biraz imkanım olursa da çam ormanı yapmayı düşünüyorum. Zengin olmak için falan değil. En büyük zenginlik, sağlık olduğu için.”

Selçuk Öğretmen’in emekliliği öğrenerek geçirmek istediği görülmektedir. Selçuk Öğretmen’in emeklilikte, hem kendi için hem de toplum için planlar yapması ve bu planların eğitime dayalı olması, bize yaşam boyu öğrenmeye karşı eğiliminin olumlu olduğunu göstermektedir.

27 senedir görev yapan ve ziraat fakültesi mezunu olan Umut Öğretmen:

“Emekli olabilmek bir hayal bu ülkede. Ama tabii ben de emekli olunca sivil toplum kuruluşlarında görev alıp, tekrar aktif olarak görev yapmayı düşünebilirim. Toplum yararına olan dernekler.”

Umut Öğretmen’in devlet politikalarından kaynaklı olumsuz görüşleri olsa da, toplum faydası için derneklerde aktif olarak görev yapmayı istemesi bize yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğiliminin olumlu olduğunu göstermektedir.

32 yıldır görev yapan ve öğretmen okulu mezunu olan Melis Öğretmen:

“Emekli olmayı düşünüyordum da tatilde boşlukta hissediyorum kendimi. Yine değişik eğitim kurumlarında yer almayı düşünüyorum.”

26 yıldır görev yapan ve eğitim yüksekokulu mezunu olan Nilüfer Öğretmen:

“Emekli olmayı düşünmediğimden onu da düşünmedim.”

İki kadın öğretmenin de emekli olmayı düşünmediği, bir kadın öğretmenin ise boşlukta hissettiği için çalışmak istediği görülmektedir. Bu söylemlerden yola çıkarak, kadın öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu yorumu yapılabilir.

BÖLÜM IV: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve yaşam boyu öğrenmeye ilişki görüşlerini almaktır. Bu çalışmanın temelini AB'nin ortaya koymuş olduğu yaşam boyu öğrenmeye yönelik sekiz anahtar yeterlik oluşturmaktadır. Bu nedenle hem nitel veriler hem de nicel veriler bu yeterlikler üzerine temellendirilerek toplanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, tezin nitel ve nicel verilerinin analiziyle ortaya çıkan sonuçlar tartışılarak yorumlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin daha çok eğitim politikalarıyla ilgili yapılan çalışmalarda (Cornford, 2002; Dehmel, 2006; Pepin, 2007; Cansever, 2009; Budak, 2009; Arcuria, 2011; Sağlam, Özdoğru ve Çıray, 2011; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Epçaçan, 2013) ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında da öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların (Gustafson, 1992; Code, 2001; Harwood, 2007; Coşkun ve Demirel, 2012; İzci ve Koç, 2012; Gencel, 2013) varlığı da mevcuttur.

Knapper and Cropley (2000) yaşam boyu öğrenmenin, insanın hayatta kaldığı müddetçe öğrenmesini sağlamak için gerekliliğini vurgulamıştır. Reinsch (2007) yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak, eğitim sisteminin mutlaka yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirmesinin mecburiyetini vurgulamıştır. Alanyazın da incelendiğinde, çalışmaların bilgi çağı toplumlarının yaşam boyu öğrenme becerilerine ve yeterliklerine sahip, kendini her anlamda yenileyebilen ve her an bildiklerini güncelleyip üstüne yeni bilgiler koyabilen bireylere gereksinim duydukları belirtilmiştir (Atkin 2000;

Bagnall 2006; Baptiste 1999; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken 2010). Yaşam boyu öğrenmeyi gereği ile gerçekleştirebilmek ve yüksek verim sağlayabilmek için gerekli olan beceriler belirtilmiştir. (Selvi, 2011). Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan becerileri de Avrupa Komisyonu (2007) “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 belirlemiştir. Avrupa Komisyonu’nun ortaya koymuş olduğu bu yeterliklerle paralel olarak, Candy (2003) hayatın her alanında ve anında dili kullanabilme yeterliliğinin önemini vurgulamıştır. Bunun yanında Bruce (1997) bir yabancı dili etkili şekilde kullanmanın, yabancı dilde görüş ve duyguları, günlük hayatta ve kültürel anlamda aktarabilmenin önemine dikkat çekmiştir. Adams (2007) öğrenme isteği içinde olan ve çabalayan, bunun yanında üst düzey düşünme becerisine sahip olan, etkili bir şekilde iletişim kurabilen bireylerin genel anlamda yaşam boyu öğrenme için uygun bireyler olduğunu belirtmiştir. Wain (2000) bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, bilgi iletişim teknolojilerini doğru kullanmaları, aktif bir vatandaş ve sosyal duyarlılığa sahip olmaları, girişimci ve her anlamda risk alabilmeleri, sanat aracılığıyla fikir ve hislerini etkili bir biçimde anlatabilmeleri gerekliliğini ifade etmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili var olan tanımlar ve açıklamalar bize, bireyin beşikten mezara kadar öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için belirli becerilere ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve görüş içerisinde olması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada okulların önemi büyüktür. Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilmek için okullara, doğal olarak da öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmeleri için de daha önceden de bahsettiğimiz yeterliklere sahip olması şarttır. Öğretmenlere bu becerileri ve olumlu tutum ve görüşleri hizmet öncesinde kazandırmak ideal olanıdır (Çermik ve Turan, 1997).

Sonuç

Alanyazın incelendiğinde, halen görevde olan öğretmenler ile yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar az olduğu görülmüştür. İdeal olan öğretmenlere beceri ve olumlu tutumları hizmet öncesinde kazandırmak olsa da, sürekli bir değişim içinde olan günümüz dünyasında öğretmenlerin her gelişmeyi takip edemedikleri açıkça ortadır. Bu noktada, meslekte olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ne derecede sahip olduğunu öğrenmek ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek, eğitim politikalarına yön vermek ve öğretmenlik mesleğine devam eden öğretmenlere, çağın gereklerini uygun şekilde hedeflenen beceri ve tutumları kazandırmak için eğitim vermek gerekmektedir. Çünkü “öğrenen öğretmen” rolüne tam anlamıyla bürünen eğitimci, eğitim sistemimize kuşkusuz olumlu yönde etki edecektir.

Merkez’de bulunan ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden, yakınsayan paralel desen ile yapıldığı için 155 sınıf öğretmenine, yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ise 10 öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Araştırmada uygulanan yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ölçeği nicel verilerine göre, öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Alt boyutlar arasındaki farklar azdır. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyut, bilgiyi elde etme iken en yetersiz gördükleri alt boyut öz yönetimdir.

Öğretmenlerin yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmamasına rağmen en büyük farkın, öz yönetim, inisiyatif ve girişimcilik, dijital yeterlik alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Kıdem değişkenine göre ise üç boyutta anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutlar öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilmedir. Öğrenmeyi öğrenme alt

boyutunda 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin, en yüksek yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu boyutta en düşük yeterlik algısı 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerdir. Dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilme alt boyutunda ise en yüksek yeterlik algısına 21-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülürken, bu boyutlarda en düşük algının 31 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmedeki sekiz soru, Avrupa Parlamentosu tarafından yayınlanan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” raporuna göre oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark çıkmasa da, görüşmelerin betimsel analizi doğrultusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının daha pozitif olduğu söylenebilir.

Nitel bulgulardan yola çıkarak, kıdem yılı değişkeni açısından da 21-30 yıllık öğretmenlerin yeterliklerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum da nicel bulgularla paralellik göstermektedir.

İletişim becerilerine yönelik sorulan soruda, öğretmenlerin tamamının kendilerini iletişim açısından yeterli gördüğü ancak iletişimi çoğunlukla sınıf ortamıyla sınırlı tuttukları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sadece öğrenci ile iletişim de kendilerini yeterli gördükleri ancak yaşam boyu öğrenme için iletişim yeterliğini tam olarak sağlayamadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, yabancı dilde iletişim becerileri açısından olumlu bir sonuca varılamamıştır. Öğretmenlerin tamamı ikinci bir dili tam olarak bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 4’ü kendi çabalarıyla İngilizce öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Buradan öğretmenlerin dil açısından eksikliklerinin farkında olduğu ve kendi

imkanlarıyla bu eksikliği gidermeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlik yetiştirme politikalarında ve hizmet içi eğitimlerde de yabancı dil öğretiminin eksikliği ortaya çıkmaktadır.

Fen ve teknoloji yeterlikleri açısından sorulan soruda öğretmenlerin kendilerinden çok öğrencilere daha verimli olabilmek için fen ve teknolojiyi takip ettikleri görülmüştür. Ancak öğretmenler fen bilimlerinden çok teknoloji kavramına odaklanmıştır. Öğretmenlerin büyük kısmında, teknoloji kelimesi ilk önce interneti çağrıştırmıştır. Öğretmenler, interneti aktif olarak kullandıklarını ve günümüz gelişmelerini yakından takip edebilmek için interneti kullanmaktan hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin günümüz gelişmelerini takip ettikleri ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Dijital yeterlikler için sorulan sorudan hareketle, öğretmenlerin genel olarak dijital yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutundaki bulgulardan varılan sonuç da nitel sonucu destekler niteliktedir. Ancak sosyal medya ve e-postayı eğitim amaçlı kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlik sağlayabilmesinde en büyük etkenin, günümüz şartlarına uyum sağlama ve gelişmeleri takip etmeği isteği olduğu söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin nitel sonuçlar, nicel sonuçlarla paralellik göstermektedir. Kıdem yılı düşük öğretmenlerin, öğrenmeyi öğrenme konusunda fazla fikir beyan edemedikleri görülmüştür. Kıdem yılı yüksek öğretmenler ise kendilerine yakın gördükleri öğrenme stilini söyleyerek hizmet içi eğitimlerin verimsizliğinden şikayet etmişlerdir. Buradan kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin düşük öğretmenlere göre daha yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, sosyal ve vatandaşlık yeterliklerine ilişkin yeterliklerinin cinsiyet açısından önemli farklar gösterdiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin tamamı sendika dışında

hiçbir sivil toplum kuruluşuna üye olmadıklarını, erkek öğretmenler ise sendika dışında başka kuruluşlara da üye olduklarını ifade etmişlerdir. Erkek öğretmenler, bireysel gelişimden çok toplumsal faydayı gözettileri ve demokratik bir toplum için gerekli gördüklerini dile getirmişlerdir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek sosyal ve vatandaşlık yeterliklerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlarda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamasa da, girişimcilik yeterliğine ilişkin nitel bulgulardan, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kültürel farkındalık ve kendini ifade edebilme yönünden öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yeterliklerini geliştirebilmek için fazla çabaya girmediklerini ve meslek hayatlarının ilk yıllarında çalıştıkları yerlerden ötürü kendilerini tam anlamıyla geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle bayan öğretmenlerin sahip oldukları eş ve anne rolünden ötürü bu yeterliklerini geliştiremedikleri sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklere tam olarak sahip olabilmeleri ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini arttırabilmek için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Anahtar yeterliklere tam anlamda sahip olmaları için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
- Öğretmenlere ikinci bir dil öğrenmeleri teşvik edici uygulamalar geliştirilebilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik derslere yer verilebilir.
- Öğretmen eğitimi programlarında özellikle ikinci bir dil eğitimine büyük önem verilebilir.

- Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farkı azaltmak amacıyla kadınların yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini arttırmak amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Dijital ortamdan daha iyi yararlanabilmeleri için bilgi okuryazarlığı konusunda öğretmenlere eğitim verilebilir.
- Öğretmenlerin sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yeterliklerini geliştirmek amacıyla STK'lar ile etkileşimi artırıcı çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretmenlerin girişimcilik yeterliklerini arttırmak için projeler oluşturmalarını teşvik edici uygulamalar yapılabilir ve eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin ilgi alanlarına göre yeni öğrenme ortamları oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 156 , 112-126.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme *8th International Educational Technology Conference (IETC2008)*, 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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.
- Arcuria, P. (2011). Assessing Postsecondary Students' Orientation toward Lifelong Learning. Master Thesis. Arizona State University, December 2011.
- Aspin D.N. & Chapman J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19.
- 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: 1 Eylül 2014.
- Avrupa Komisyonu. (2007). Directorate-general for education and culture. Key competences for lifelong learning European reference framework, Brussels, Belgium, ec lifelong

learning programme. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll_learning/keycomp_en.pdf adresinden 28.08.2014 tarihinde alınmıştır.

Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan, F., Yıldız, A. (Ed.), "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar". I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde, (2-14). Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.

Bagnall, R. G. (2006). Lifelong learning and the limits of tolerance. *Int. J. Lifelong Education*, 25(3), 257-269.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA. Prentice Hall.

Baptiste, I. (1999). Beyond lifelong learning: A call to civically responsible change. *Int. J. Lifelong Education*, 18(2), 94-102.

Brown, T. (1999). Challenging globalization and discourse and phenomenon. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 257-278.

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*.

Candy, P.C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. National Board of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.

- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalarauyum srecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 22-232.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (2), 99-122.
- Code, L. (2001). Lifelong Larning In Master's Education. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Memorial University of Newfoundland, December, 2001.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective llifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368.
- Coşkun, Y. M. ve Demirel, M. (2012). niversite oğrencilerinin yaşam boyu oğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Çermik, H. ve Turan, S. (1997). Geleceğin oğretmeni: filozof sosyal işçi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 105-107.
- Dehmel, A. (2006). Making a european area of lifelong learning a reality? some critical reflections on the european union's lifelong learning policies. *Comperative Education*, 42(1), 49-62.
- DPT (2006). *IX. Kalkınma Planı, Eğitim zel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara.

- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 353-379.
- European Council (EC). (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education. *The Bologna Declaration of 19 June 1999. The European Higher Education Area*.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretim. *Bilgi ve Toplum*, 1, 83-92.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Changing values and new education paradigm. *Journal of Social Sciences of the Afyon Kocatepe University*, 9(1), 89-102.
- 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.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2):309 -325.
- Harwood, A. (2007). Lifelong Learning: The Integration of Experiential Learning, Quality of Life Work in Communities, and Higher Education. Phd Thesis. The University of Montana, Spring 2007.
- Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. Oxford: Capstone Publishing.

- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge.
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. (3rd ed.) London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Lenox, M. F. ve Walker, M. L. (1993). Information literacy in the educational process. *The Educational Forum*, 57(2), 312-324.
- MEB (2006). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. *Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*. Ankara: MEB.
- MEB (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publications.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Pepin, L. (2007). The history of eu cooperation in the field of education and training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Rausch, A.S. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability, and visibility. *International Journal of Lifelong Education*. 22 (5), 518-532.
- Sağlam, M. Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Shapiro, J. J., ve Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, 31(2).
<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html> adresinden 17.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Sönmezer, M. G. & Eryaman, M. Y. (2008). A comparative analysis of job satisfaction levels of public and private school teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 20-33.
- 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.

- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torres, R.M. (2001). *Lifelong Learning in the North, Education for All in the South*, International Conference on Lifelong Learning, Beijing. Web: www.unesco.org/education/uie/news/beijing.shtml adresinden 15.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Turan, S., (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87–98.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçęi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *Int. J. Lifelong Educ.*, 19(1), 36-53.
- White, J.P. (1982). *The aims of education re-stated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Related Paper No:5. Washington: National Commission on Libraries and Information Services.

Ekler

Ek A- Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği

Ek B- Görüşmeler İçin Toplanan Ses Kayıtlarının Deşifre Örnekleri

Ek C- Ölçek İzni

Ek A- Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği

Sayın Öğretmen, Bu bölümde “Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öz Yönetim Yeterlikleri					
1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme					
2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme					
3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme					
4.Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme					
5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme					
6.Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
7.Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme					
8.Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme					
9.Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme					
10.Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme					
11.Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme					
12.Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme					
13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme					

14.Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme					
15.Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme					
16.Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme					
17.Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme					
18.İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme					
19.Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme					
20.Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme					
21.Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme					
22.Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme					
23.Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme					
24.Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme					
25.Öğrenme sürecinde empati kurabilme					
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri					
26.Her hangi bir konuda karar verebilme					
27.Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme					
28.Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme					
29.Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme					
30.Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme					
31.Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme					

İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri					
32.Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme					
33.Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme					
34.Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme					
35.Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme					
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği					
36.Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme					
37.Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme					
38.Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme					
39.İnternet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma					
40.Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme					
41.Bilgiyi elde etme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme					
Dijital Yeterlikler					
42.Bilgiyi saklamada bilgisayarı kullanabilme					
43.İnterneti kullanabilme					
44.Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme					
45.Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme					
46.chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme					
47.Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme					
48.Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme					

49.Mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme					
50.Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme					
51.Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme					

Ek B- Görüşmeler İçin Toplanan Ses Kayıtlarının Deşifre Örnekleri

Örnek 1

Araştırmacı: Öncelikle size kaç yıllık öğretmen olduğunuzu sormak istiyorum.

Selçuk Öğretmen: 28

Araştırmacı: Şu an kaçınıcı sınıfları okutuyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Üçüncü sınıfları.

Araştırmacı: Sizce öğretmenlik mesleğinde iletişimin yeri nedir?

Selçuk Öğretmen: İletişimin yeri çok önemli. İletişim kurmadan bu mesleği yapmak mümkün değil. Tüm öğretmenlerde bu iletişim becerilerinin olduğuna inanıyorum ama kimisinde biraz daha fazla. Kimisinde biraz da kendisinden kaynaklanan sorunlar oluyor. Öğretmenin iletişim kurmada herhalde şey oluyor. Veli ile iletişimde falan problem falan çıkıyor. Yoksa öğretmenlerin iletişim kurmada başka bir sorunları olduğunu sanmıyorum.

Araştırmacı: Peki siz bu zaman kadar iletişim becerilerinizi arttırmak için ya da etkili iletişim kurmak için herhangi bir ekstra çaba içine girdiniz mi? Bir kursa gitmek gibi.

Selçuk Öğretmen: Yok kursa gitmedim.

Araştırmacı: Hizmet içi eğitimde aldınız mı hiç?

Selçuk Öğretmen: Hizmet içi eğitimde de almadım.

Araştırmacı: İkinci bir dil biliyor musunuz?

Selçuk Öğretmen: Biliyorum sayılmaz. Yani herkes gibi İngilizce eğitim gördüm ama dil olarak biliyorum diyemem ona.

Araştırmacı: İngilizce eğitimi nerede gördünüz?

Selçuk Öğretmen: Lisede ve üniversitede gördüm fakat okuduklarımın çoğunu anlayabiliyorum.

Araştırmacı: Sizce günümüzde ikinci bir dil bilmek ne demek?

Selçuk Öğretmen: Valla günümüzde değil geçmişte de ikinci bir dil bilmek çok önemliydi. Yani söylenen bir söz var. Bir dil bir insan demektir. İkinci dil çok önemli onun için. Mutlaka olması gerekiyor.

Araştırmacı: Kendi imkânlarınızla bir kursa gitmeyi hiç düşündünüz mü?

Selçuk Öğretmen: Düşündüm. Aslında uğraştım bu işle ben biraz. Kursa da gittim. Bozcaada'da iken gittim üç ay falan. O zaman okuduklarımın çoğunu anlıyordum o kurs sayesinde ama konuşma işin içine girince biraz farklı oluyor. Yani okumayla konuşma arasında epey fark var. Aslında birçok şey ihtiyaçtan kaynaklanıyor. Eğer insanlar ihtiyaç hissedерlerse öğrenmesi daha kolay oluyor. Yani altında yatan ihtiyaç.

Araştırmacı: Peki siz öğretmenlik mesleğinde ikinci bir dil bilmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünmüyor musunuz?

Selçuk Öğretmen: Ne yazık ki çok ihtiyaç duyulmuyor ikinci bir dile. Eğer öğretmenler aldıkları eğitimde bu dilin onlara daha geniş ufuklar açabileceğine inanırlarsa, inanın birçok insan bu dili öğrenir. Hatta İngilizceden başka diller de öğrenir.

Araştırmacı: Sizce öğretmenlerin ikinci bir dilin onlarda geniş ufuklar açabileceğini düşünmesi için ne yapılması gerekli?

Selçuk Öğretmen: Bence öğretmenlerde kariyer olması gerekli. İdarecilik diyelim, başöğretmenlik diyelim. Ne dersiniz deyin. Basamaklar koyarsanız öğretmenler daha çok öğrenmeye ihtiyaç duyacaktır. Ya da yurtdışına değiş tokuş programları yaygınlaştırılırsa öğretmenler daha fazla ihtiyaç hissedeceklerdir. Zaten ülkemizde bu ikinci dil konusunda sakatlık var. İnsanlar 15 sene eğitim görüyor ikinci bir dili öğrenemiyor. Biz Güneydoğu'da çalışırken, yabancı dili Kürtçe olan, Arapça olan ya da Süryanice olan çocuklara bir senede Türkçeyi öğrettik. İlk başta anlamıyorlardı ama yazmayı öğrettim. Üçüncü ve dördüncü sınıfta da anlama gelişiyor.

Araştırmacı: Siz Güneydoğu'da görev yaparken, Kürtçe, Süryanice bilen çocuklarla çalışırken hiç onların dilini öğrenmeyi düşündünüz mü?

Selçuk Öğretmen: Ne yazık ki düşünmedim. % 1 öğrenen anca çıkıyor.

Araştırmacı: Neden öğrenmiyorlar sizce?

Selçuk Öğretmen: Hakim kültürden kaynaklanıyor. Dünyanın her yerinde böyle bu.

Araştırmacı: şu an gitseniz öğrenir misiniz?

Selçuk Öğretmen: Yine aynı durumun olacağını düşünüyorum. Hakim kültür yüzünden öğrenme ihtiyacı hissetmiyorsun. Ama öğrenmenin yararlı olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı: Fen ve teknolojiadaki gelişmeleri yakından takip ediyor musunuz?

Selçuk Öğretmen: Evet, takip etmeye çalışıyorum. Biraz duyarlıyım bu konuda.

Araştırmacı: Günlük hayatta karşılaştığınız problemlerin çözümünde bu gelişmeleri kullanıyor musunuz?

Selçuk Öğretmen: Zaten okul ile ilgili her şeyi internetten hallediyoruz. Çanakkale Merkez'de problem yok. Tüm okullarda projeksiyon var. Hemen hemen tüm sınıflar teknolojiyi kullanıyor. Görsel anlatım için özellikle. Morpa da bedava olduğu için öğretmenlere herkes kullanıyor.

Araştırmacı: Peki Morpa için ne düşünüyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Öğretmenleri kolaycılığa itiyor. Her şey olduğu için öğrenmeye gereksinim duydurmuyor. Ben de aynı. Daha önce ben çok güzel sunumlar yapıyordum. şimdi sunu yapma ihtiyacı duymuyorum. Çünkü her şey hazır. Tembelleştiriyor öğretmenleri. Nasıl teknoloji yeni kuşağı tembelleştirdiyse yani oyun oynamıyorlarsa sokağa çıkıp, oyun kültürü yok oluyorsa bence öğretmenleri köreltiyor. Bu kadar da teknoloji kullanmak iyi değil.

Araştırmacı: Yani siz işinizi daha çok kolaylaştırdığını bu yüzden kendinizi geliştirmek için daha az çaba içine girdiğinizi mi düşünüyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Yani bu kadar teknoloji, Morpa gibi. Hem öğretmenin hem öğrencinin yaratıcılığını yok ediyor.

Araştırmacı: Günde hangi sıklıkla ve hangi amaçla interneti kullanıyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Öncelikle haber amacıyla kullanıyorum. Şimdi internette her şey var yani hazırcılık. Ama kendim hazırlayacaksam Office gibi programlar da kullanıyorum. Pek sunu yapmıyorum birkaç yıldır. Çünkü her şey hazır. Eğitim amacıyla kullanıyorum. Zaten öğrencinin her şeyi internette. Notları, aile durumu, aklına gelebilecek her şey internette. İster istemez kullanıyorum.

Araştırmacı: E-posta ve sosyal medyayı nasıl kullanıyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Facebook'u kullanıyorum ama son günlerde ona da canım sıkılmaya başladı, çok girmiyorum. İki üç günde bir giriyorum.

Araştırmacı: Facebook'u eğitim amaçlı kullanıyor musunuz?

Selçuk Öğretmen: Yok kullanmıyorum. Daha çok Youtube. Ben velilerle de paylaşmıyorum Facebook'u. Ödev amacıyla kullanabilirim aslında ama pek ihtiyaç hissetmiyorum.

Araştırmacı: Youtube'u nasıl kullanıyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Youtube'da eğitim amaçlı çok şey var. Müzik, video.

Araştırmacı: Kendinize en uygun öğrenme stili nedir?

Selçuk Öğretmen: En uygun öğrenme stili herkes için yaparak yaşayarak öğrenmedir. Ama ne yazık ki okullarda da fazla uygulanmıyor. Bizim öğretmenler yıllardır bilgisayar eğitimine gitti gerçekten. 1995'lerde başladı, 1998'de iyice yaygınlaştı bilgisayar kullanımı ile ilgili. Tüm öğretmenler gitti, %95'i diyeyim. Bu işte başarılı oldular. Öğretmenlerde bilgisayar kullanımı diğer memurlara göre daha yaygındı. Biraz da zorunluluktaydı. Bu eğitimi biz yaparak yaşayarak öğrendik. Bir şeyi yapmadan öğreniyorsan, unutuyorsun zaten.

Araştırmacı: Peki siz herhangi bir sivil toplum kuruluşuna ya da mesleki örgüte üye misiniz?

Selçuk Öğretmen: Ben sendikaya üyeyim. Aynı zamanda Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'ne üyeyim. Aynı zamanda da Atatürkçü Düşünce Derneği üyesiyim. Bensivil toplum kuruluşlarının, bir toplum için, demokrasi için olmazsa olmaz koşullarından biri olarak sayıyorum. Oy vermekten daha önemli benim için.

Araştırmacı: Siz şu an aktif olarak görev alıyor musunuz?

Selçuk Öğretmen: şu an da aktif değilim ama üye olduğum derneklerin bütün etkinliklerine katılmaya çalışıyorum.

Araştırmacı: Üniversite yıllarınızda da üye miydiniz? Yoksa öğretmen olduktan sonra mı başladınız?

Selçuk Öğretmen: Ben üniversite yıllarında değil ortaokul yıllarında başladım bu işlere. Yani eğer hak arama mücadelesi varsa, demokrasi için bir adım ileri atılacaksa hep destek verdim.

Araştırmacı: Siz bunu bir vatandaşlık görevi olarak mı sayıyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Evet, ben vatandaşlık görevinin olmazsa olmazı olarak görüyorum.

Araştırmacı: Sivil toplum kuruluşları mesleki ve bireysel gelişiminize katkıda bulundu mu sizce?

Selçuk Öğretmen: Tabi. İnsanlarla olan iletişim, insanları tanıma anlamında çok fazla katkısı oldu sendikada çalışırken. Ne yazık ki çok acı şeylerle de karşılaştım. İnsanlar o kadar duyarsız ki onları gördükçe şevkim kırıldı. Öğretmenlerin 400.000'e yakını sendika üyesi değil fakat sendika üyesi olanların yarısı da bir hak aramak için falan üye olmuş değil. Örneğin bir okulda, "bu sendika sana uygun değil" dediğimizde bir bayan öğretmene, " 5 dakika geç kaldığımda müdür bana bir şey demiyor" dedi.

Araştırmacı: Yani siz sendikaya üye olanların, bireysel ve mesleki gelişim için değil nemalanmak için mi üye olduğunu düşünüyorsunuz?

Selçuk Öğretmen: Türkiye’de sendikacılığın %70’i öyle zaten. Bu da demokrasimizin neden böyle olduğunu ortaya çıkarıyor zaten.

Araştırmacı: Bir proje geliştirdiğinizi düşünün. Ancak hayata geçirmek için maddi kaynak yok. Projeyi hayata geçirmek için ne yaptınız? Ne gibi girişimlerde bulunurdunuz?

Selçuk Öğretmen: Onun için sivil toplum kuruluşlarından yardım isterdim. Ama bu çok yaygınlaşmış. Ben TEMA’da da çalıştım. Bütün her şey yardım isteme üzerine kurulmuş. Öncelikle üye olanların bir şeyler yapması gerekiyor. Örneğin aidatı 10 liraysa, 50 lira olması gerekiyor. Öncelikle üye olan kişiler katkı sunmalı. Yani öncelikle üyeler, üye oldukları sivil toplum kuruluşlarına inanmalı. Bir şey beklemek için önce benim maddi ve manevi katkı sunmam gerekir. Sonra bir şeyler bekleyebilirim.

Araştırmacı: Fikirlerinizi hangi sanat türüyle daha etkili ifade edebilirsiniz?

Selçuk Öğretmen: Ben biraz şiir yazıyorum. Yani edebiyatla ilgileniyorum. Ama ben de şöyle bir durum var. Bir işi yapacaksam sonuna kadar yapmam gerekir. Yani zaman ayırmam gerekir.

Araştırmacı: Var mı sevdiğiniz yazar?

Selçuk Öğretmen: Çok. Can Yücel, Nazım Hikmet, Pablo Neruda, Şeyh Galip, Fuzuli. Şairlerin bazıları görüşüme aykırı da olsa severek okurum.

Araştırmacı: Eğitim alanında bir eser okudunuz mu?

Selçuk Öğretmen: Tınaz Titiz’i severim. Adam müthiş kafa yormuş. Her öğretmenin onun bir kitabını okumasını isterim. Doğan Cüceloğlu da güzel. Eğitim ve iletişim konusunda. Yabancı yazarları da okuyorum. Zorunlu eğitime hayır diyen anarşistleri. Gerçekten eğitimle ilgili çok ilginç şeyler var dünyada. Çoğuna da katılıyorum. Çoğu devlet kendine sadık birey

yetiştirmeye alışıyor. Ama önce zgr birey yetiştirmeli. Özgür olsun ki sağlam toplumlar oluşsun.

Araştırmacı: Son olarak size şunu sormak istiyorum. Bireysel ve mesleki anlamda kendinizi geliştirecek çalışmalar yapıyor musunuz? rnek verebilerseniz.

Selçuk ğretmen: Bilgi Teknolojileriyle ilgili yaptım. Müzik de çok geri hissediyordum kendimi. Flüt alıyordum da onu da bıraktım. Bu sene fotoğrafçılık kursuna gittim. Fotoğrafçılık kulübünde ydim okulda. Madem bu kulübü seçtim, eğitim de almam gerekir dedim. Belediyenin bir sanat evi var. Ebru, resim müzik her şey var. Üç ay gittim. Bir de emekliliğe hazırlıyorum kendimi. Amatör olarak fotoğraf çekmek istiyorum.

Araştırmacı: Emeklilikte başka ne yapmak istersiniz?

Selçuk ğretmen: Arıcılık kursuna gitmek istiyorum. Balıkçılık da yapmak istiyorum aslında.

Araştırmacı: Ama bunların eğitimini alarak yapmak istiyorsunuz anladığım kadarıyla. Yani gideyim bugün bir balık tutayım değil.

Selçuk ğretmen: Yok. Özellikle arıcılığın seneye kursuna gideceğim. Balık iyi tutuyorum da sandal ehliyeti almayı düşünüyorum. Ama özellikle en büyük emeklilik hayalim fidan yetiştirmek. Bu büyük hayallerimden birisi. Eğer başarabilirsem fidanları dağıtmaya düşünüyorum. Kendi köyüme. Biraz imkanım olursa da am ormanı yapmayı düşünüyorum. Zengin olmak için falan değil. En büyük zenginlik, sağlık olduğu için.

Örnek 2

Araştırmacı: Kaç senelik öğretmensiniz?

Nilüfer Öğretmen: 26

Araştırmacı: Kaçınıcı sınıfları okutuyorsunuz?

Nilüfer Öğretmen: Birinci sınıfları

Araştırmacı: Sizce öğretmenlik mesleğinde iletişim yeri nedir?

Nilüfer Öğretmen: İletişim önemli. Hem öğrenci ile iletişim kurmak, artı veli ile iletişim kurmak. İkisi de çok önemli. İletişimin ne kadar iyi olursa sınıf ortamı da o kadar iyi olur.

Araştırmacı: Siz bu becerilerinizi arttırmak için, hiç kursa gittiğiniz oldu mu?

Nilüfer Öğretmen: Ben hizmet içi eğitimlere çok katıldım ama iletişim ile ilgili hatırlamıyorum. Bilgisayardır, hızlı okuma, sınıf yönetimi birçok gittim ama. İletişim de sınıf yönetimi içine giriyor aslında ama kesin olarak hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Peki hizmet içi eğitim değil de kendiniz bir kursa gitmeyi düşündünüz mü? Diksiyon kursu gibi.

Nilüfer Öğretmen: Düşünmedim.

Araştırmacı: İkinci bir dil biliyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: İngilizce o kadar çok çok iyi değil ama ikinci sınıflarda İngilizce var geçen seneden beri. İngilizce dersini rahat verebilirim. Üç-dört seviyesi de verebilirim ama öyle çatır çatır İngilizce konuşup yazan değilim tabi.

Araştırmacı: Sizce günlük hayatta İngilizce bilmek ya da başka bir dil bilmek ne demek?

Nilüfer Öğretmen: Önemlidir. Olması güzel. Bazı üniversitelerde tabi dille ilgili olanlarda daha çok kinciye de öğretiyorlar. Üniversitelerde mutlaka bir dil öğretilmesi lazım. Bizim zamanımızda yoktu. Sadece ders olarak görüyorduk ama işte o İngilizce her ne kadar çok da görsek çok çok iyi öğrenemedik. Yalnızca lise bire başladığım sene İngilizce derslerini

haftada 8 saate çıkardı Milli eğitim ve çok da başarılı oldu o. Ama bir sene sürdü. Hemen yapboz. 8 ders İngilizce görüyorduk hafta. Düşün Anadolu Lisesi gibi. Düz liseydi ve çok çok iyi oldu. O sene öğrendim İngilizceyi zaten ve unutmadım da. Keşke devam etseydi. Üniversiteye gel 2-3 ders İngilizce.

Araştırmacı: Daha çok liseden kalma bilgilerle mi?

Nilüfer Öğretmen: Evet, evet onun üstüne. Ama daha sonra İngilizce kursuna da gittim.

Araştırmacı: Özel mi gittiniz yoksa hizmet içi eğitim mi?

Nilüfer Öğretmen: Halk eğitim açtı.

Araştırmacı: Ne kadar süre devam ettiniz?

Nilüfer Öğretmen: Üç ay falan.

Araştırmacı: Tatmin oldunuz mu peki o kurstan?

Nilüfer Öğretmen: Devam etmek gerekirdi.

Araştırmacı: Üst seviyesine neden gitmediniz?

Nilüfer Öğretmen: Gitmek gerekirdi de açmadılar.

Araştırmacı: Fen ve teknolojiadaki gelişmeleri takip ediyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Edebildiğim kadar ediyorum. İnternette, gazeteden, dergilerden. O şekilde.

Araştırmacı: Günlük hayata aktarabiliyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Sınıfta kullanıyorum. Projeksiyonu, internetteki eğitim sitelerini. Özellikle Morpa, Okulistik, Vitamin.

Araştırmacı: Bu eğitim programları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Nilüfer Öğretmen: Bilgiyi hazır sunuyor. Kolay oluyor güzel oluyor. Çocukların da ilgisini de çekiyor. Sürekli kullanımı iyi olmuyor ama özellikle hayat bilgisinde güzel oluyor. Morpa'yı izlemek, dinlemek, arkasından da değerlendirme sorusu oluyor. Çok seviyorlar.

Araştırmacı: Size ama pek iş bırakmamış oluyor

Nilüfer Öğretmen: İşimizi kolaylaştırıyor tabi.

Araştırmacı: Peki işinizi kolaylaştırması sizin kişisel ve mesleki gelişiminiz için iyi mi kötü mü?

Nilüfer Öğretmen: Öğretmenin iş yükü azalmış oluyor. Derse hazırlanma açısından ertesi gün. Orada hazır nasılsa diyorsun. Yine yapmaya çalışıyorsun, yapıyorsun bir şeyler ama tabi ki kolaya alışınca.

Araştırmacı: Peki günde hangi sıklıkla ve hangi amaçla interneti kullanıyorsunuz? Özellikle sosyal medya ve e-posta

Nilüfer Öğretmen: Benim Facebook'um, Twitter'im hiçbir şeyim yok. Onlara girmiyorum. Mailime bakıyorum. Hemen hemen her gün bakarım.

Araştırmacı: Mail'i eğitim amaçlı kullanıyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Eğitim amaçlı kullanıyoruz. Okulumuzdan bize dosyalar direk maille geliyor.

Araştırmacı: Buna alışmak kolay oldu mu sizin için?

Nilüfer Öğretmen: Kolay

Araştırmacı: Memnun musunuz?

Nilüfer Öğretmen: O yazıyı görmedim ya da bir şeylerden haberim olmadı deme şansınız yok. Maile attım görseydin diyorlar. Bakıyorsun, görüyorsun, öğreniyorsun. Cevaplanacaksa cevaplıyorsun, Yapılacaksa yapıyorsun.

Araştırmacı: Siz kendinize en uygun hangi öğrenme stilini görüyorsunuz? Yani bugün diyelim ki bir kursa gittiniz ya da eğitim alacaksınız. Size nasıl öğretilse daha mutlu olursunuz.

Nilüfer Öğretmen: Yaptırarak. Yapararak yaşayarak. Deneme yanılma

Araştırmacı: Neden?

Nilüfer Öğretmen: Daha kalıcı, unutulmuyor.

Araştırmacı: Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna ya da mesleki örgüte üye misiniz?

Nilüfer Öğretmen: Sivil toplum kuruluşuna üye değilim. Sendikaya üyeyim sadece.

Araştırmacı: Neden sivil toplum kuruluşuna üye olmadınız? Ya da üye olmayı düşündünüz mü?

Nilüfer Öğretmen: Düşünmedim. Evde bir üye var.

Araştırmacı: Eşiniz üye herhalde. Bu biraz da kadın olmakla mı alakalı?

Nilüfer Öğretmen: Olabilir.

Araştırmacı: Çocuğunuz var mı?

Nilüfer Öğretmen: Bir tane var.

Araştırmacı: Onla ilgilenmeyi belki sivil toplum kuruluşlarına vakit ayırmaktan daha değerli görmüş olabilir misiniz?

Nilüfer Öğretmen: Doğru söylüyorsunuz.

Araştırmacı: İkisini bir arada götürebilir miydiniz sizce?

Nilüfer Öğretmen: Götürülebilir. Ben öğrencilere, okula vakit ayırmayı seviyorum. Oğlum büyük evde değil. Evde mi işim var? Yok. Ben okuldan çıkış saatinde de çıkmam zaten. Geç çıkarım. Oradaki işlerimi yaparım, yarına hazırlanacakları yaparım. O gün öğrencilerle yapmış olduğum çalışmalara bakar onları değerlendiririm. Resim yapmışlarsa onları toplarım, onlar gittikten sonra panoya yerleştiririm. Ders içinde o işleri yapmam.

Araştırmacı: Sendikanın mesleki ve bireysel gelişiminize, yeni şeyler öğrenmenize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Tabii ki. Değişiklikler, yapılacak şeyler mesaj geliyor. Haberimiz oluyor. Diğer okullarda yine aynı sendika üye arkadaşları tanıma şansımız oluyor.

Siz bir proje geliştirdiğinizi düşünün. Fakat maddi kaynak lazım hayata geçirmek için. Bulamıyorsunuz. Okul karşılamıyor, milli eğitim desteklemiyor diyelim. Ne yapardınız bu durumda? Nasıl bir girişimde bulunurdunuz?

Nilüfer Öğretmen: Sivil toplum kuruluşlarına başvurabilirdim.

Araştırmacı: Peki hiç proje geliştirdiniz mi?

Nilüfer Öğretmen: Geliştirmedim.

Araştırmacı: AB hibe programlarından haberiniz var mı? Bu tarz şeyler duydunuz mu? Milli eğitimin de birimleri var.

Nilüfer Öğretmen: Duymuşumdur, okumuşumdur mutlaka. Çünkü sürekli geliyor yazılar. Biliyorum onları da.

Araştırmacı: Siz takip ediyor musunuz özellikle böyle şeyleri? Yani aklınıza geldi mi hiçbir proje geliştirmek, girişimde bulunmak?

Nilüfer Öğretmen: Hayır gelmedi. Gelen yazılardan takip ediyorum aslında. Bazılarına öğretmenler katılıyor, bazılarına öğrenciler.

Araştırmacı: Onlara katılıyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Hayır.

Araştırmacı: Fikirlerinizi bir sanat dalıyla ifade etmek istiyorsunuz diyelim. Hangisini seçerdiniz?

Nilüfer Öğretmen: Hiç düşünmedim.

Araştırmacı: Neden?

Nilüfer Öğretmen: Resmi severim. Belki o olabilir.

Araştırmacı: Resimle ilgili bir aktivitede bulundunuz mu? Kurs ya da sergi gibi.

Nilüfer Öğretmen: Sergi gezmeyi severim.

Araştırmacı: En son ne zaman gittiniz sergiye? Hatırlıyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Bu sene gitmek istedim gidemedim. Ama resmi severim, sergileri de.

Araştırmacı: Mesleki ve bireysel gelişiminize dair yaptıklarınıza örnek verebilir misiniz?

Nilüfer Öğretmen: Hizmet içi kurslara katıldım. Elimden geldiğince. Ama dört beş yıldır katılmıyorum.

Araştırmacı: Bireysel olarak. Sırf kedinizi gerçekleştirmek için bir şeyler yaptınız mı?

Nilüfer Öğretmen: Sadece internetten yayınlarla.

Araştırmacı: Siz artık ben buyum mu diyorsunuz? Yani her istediğinizi elde ettiniz mi? Kendimi gerçekleştirdim diyebiliyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Sayılır.

Araştırmacı: Emeklilikte ne yapmak istiyorsunuz?

Nilüfer Öğretmen: Emekli olmayı düşünmediğimden onu da düşünmedim

Araştırmacı: Kaç sene daha çalışmayı düşünüyorsunuz?

Nilüfer Öğretmen: Dört beş sene daha.

Araştırmacı: Neden?

Nilüfer Öğretmen: Şimdi birlere başladım. Onları bir dörtten çıkarayım. Ondan sonra.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin öğretmen değiştirmesini istemediğiniz için mi?

Nilüfer Öğretmen: Evet hem ondan hem de çalışma gücünü, enerjiyi kendimde bulduğum için.

Araştırmacı: Mutlusunuz değil mi?

Nilüfer Öğretmen: Evet, evet.

Araştırmacı: Mesleğinizin sizi dinç tuttuğunu düşünüyor musunuz?

Nilüfer Öğretmen: Tabi ki. Sürekli onu düşünüyorsun. Ben bir de okuldan çıkınca okul işi bitmiyor. Eğitim bitmiyor. Okuldan seninle geliyor. Aklında o çocuğa bunu mu yapsak daha iyi olur? Onu nasıl daha ileriye götürebiliriz? Onun bu davranışını nasıl düzeltebiliriz? Sürekli orada aklım. Kendi çocuğum da evde olmadığı için. O olsa ona yöneleceğim. Daha çok onların üzerine yoğunlaşıyorsunuz.

Araştırmacı: Belki de siz şu an öğrencileriniz için en verimli zamanıdasınız.

Nilüfer Öğretmen: Öyle. Evde senden ilgi bekleyen çocuğun yok. Yine düşünüyorsun da eskisi kadar değil

Ek C-Ölçek İzni



 Yanıtla  Tümünü Yanıtla  İlet



18.2.2014 Salı 10:48

cigdem hursen <cigdemhursen@gmail.com>

Kime: zeynepyildirim1@windowslive.com

 İletti  Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği.docx (20 KB)

Sayın Zeynep Yıldırım

Ölçeği ekte gönderiyorum.

Saygılarımla,

--

Yard. Doç. Dr. Cigdem Hursen

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Yakın Doğu Üniversitesi

Lefkoşa

KIBRIS

E.posta: cigdemhursen@gmail.com

Tel: +90392 6802000 Dahili: 110

 Cigdem Hursen hakkında daha fazla bilgi alın.

