



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ \*

### LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Yelkin DİKER COŞKUN\*\*, Melek DEMİREL\*\*\*

**ÖZET:** Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Marmara ve Yeditepe üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur (n= 1545). Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”nden elde edilmiştir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. 27 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”nden aldıkları ortalama puanların ölçek orta puanından düşük olduğu belirlenmiş ve bu durum, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi ile cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme, güdülenme, meraklılık, öz-düzenleme, sebat, yüksek öğretim

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine the lifelong learning tendencies of university students and find out whether these tendencies change in terms of university, class level and gender. This study employed survey method and the study group is composed of 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grade students studying in different faculties of Marmara University and Yeditepe University (n: 1545). The research data is obtained from the “Lifelong Learning Tendency Scale”. According to the explanatory factor analysis results, the scale contains four sub-dimensions as motivation, perseverance, lack of self regulation, and lack of curiosity. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale containing 27 items is calculated as .89. In the results, the average score students gained from “Lifelong Learning Tendency Scale” is found to be lower than the scale medium score, so it is concluded that the lifelong learning tendencies of university students were low. According to the findings, lifelong learning tendencies of the university students differ significantly in terms of university, class level and gender.

**Key words:** Lifelong learning, motivation, curiosity, self-regulation, persistence, higher education

## 1. GİRİŞ

Günümüzde insan ömrünün geçmişe göre daha uzun olması, bilimsel, teknolojik ve kültürel değişmelerin çok hızlı gerçekleşmesi, bilgideki değişimin sürekliliği ve hızı bugünün insanını sürekli bir öğrenme gereksinimi içinde bırakmıştır. Bu gereksinimin sonucu -ve gereği- olarak da günümüzde eğitim, insan yaşamında belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hale gelmiş ve en gelişmiş ülkeler bile eğitim sistemlerini sürekli geliştirme ve eğitimde niteliği artırma arayışı içine girmişlerdir. Bu süreç sonunda bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan “yaşam boyu öğrenme” kavramı ortaya atılmıştır. UNESCO 1996 yılında yaşam boyu öğrenmenin hedeflerini belirtmiş, Avrupa Birliği de 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı olarak açıklamıştır (Chien, 1996). Bu yılın üç ana amacı bulunmaktadır: (1) yaşam boyu öğrenme kavramını teşvik etmek, (2) anlam ve özelliklerini açıklamak, (3) bütün Avrupa vatandaşları için bu kavramın bir gerçeklik olabilirdiğini gözden geçirmek (Akbaş ve Özdemir, 2002). Diğer uluslar arası ortaklıklarla (UNESCO ve OECD) karşılaştırıldığında Avrupa Birliği’nin, özellikle yaşam boyu öğrenme sistemlerinin uygulanmasında uluslar arası alanda daha etkili olduğu görülmektedir (Lee, Thayer ve Madyun, 2008). Yaşam boyu öğrenme, en genel anlamıyla, öğrenme olanaklarının hayatın tümüne

\* İlk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yaptığı doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmaya katkılarından dolayı Prof.Dr.Yaşar Baykul’a teşekkür ederiz.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Yeditepe Üniversitesi, e-posta: ydiker@yeditepe.edu.tr

\*\*\* Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: mdemirel@hacettepe.edu.tr

yayılmasını vurgulayan ve bireyin potansiyeli ile yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda, yaşam boyu öğrenme, sadece sosyalleşmeyi, etkin vatandaşlığı ve kişisel gelişimi değil, aynı zamanda rekabet gücünü ve istihdamı da arttırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme “bilgi, beceri ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri” şeklinde tanımlanmaktadır. (Avrupa Komisyonu, 2006). Diğer bir tanıma göre ise yaşam boyu öğrenme, “insanların yaşamları boyunca kişisel gelişimlerini sağlamak ve yaşam kalitelerini arttırmak için kasıtlı, amaçlı olarak yürüttükleri öğrenmeler” olarak belirtilmiştir (Overly, Mc-Quigg, Silvernail ve Coppedge, 1980; Akt; Dunlap, 2005:6). Candy’ye (2003) göre, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla birlikte kullanılan, formal eğitimin sınırlarının dışına çıkan ve informal eğitimi de içine alan yaşam boyu öğrenme, kişilerin yaşamları boyunca kazandıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesi anlamına gelmekte ve tüm bu bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmaktadır. MEB tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ndeki tanımıyla ise hayat boyu öğrenme, “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri”dir. (MEB, 2009: 7). Bu belgede hayat boyu öğrenmenin amacının “bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine etkin bir şekilde katılımlarına imkan vermek” olduğu da belirtilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, temel becerilerin geliştirilmesi yoluyla kişilere ikinci bir olanak sağlayabilme ve daha ileri düzeyde öğrenim olanakları sunma anlamına da gelmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006:2). Yaşam boyu öğrenme sadece herkesin hayatı boyunca öğrenci olduğunu değil aynı zamanda herkesin hayatı boyunca eğitime devam etme şansına sahip olduğunu da vurgulamaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme, “öğretmen” ve “öğrenme” gibi kavramların tekrar tanımlanmasının ve anlamlarının “hepimiz öğrenenleriz ve hepimiz eğitimci olabiliriz” anlamını taşıyacak şekilde geliştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Lynch, 1977). Yaşam boyu öğrenme anlayışı, öğrenmenin, zaman ve mekan yönünden sınırlanmadığını, öğrenme isteğinin olduğu her yerde gerçekleşebileceğini kabul etmektedir. Yaşam boyu öğrenme, erken çocukluk döneminde aileden öğrenilenleri, okul öncesi eğitimin yanında örgün eğitimin tüm aşamalarını, ileri yaşlılık dönemleri boyunca kazanılan öğrenmeleri, kısaca bireyin yaşamı boyunca kazandığı tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. Örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer bilgi, anlayış ve becerilere yol açan öğrenmeleri içermektedir. (MEGEP, 2006: 13). Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından birisi öğrenme kültürü oluşturmak, diğeri sosyal ve ekonomik yenilenmeyi gerçekleştirmektir (Jarvis, 2010: 12). DPT tarafından hazırlanan Özel İhtisas Komisyon Raporu’nda (2001: 10) yaşam boyu eğitimin üç temel amaca yöneldiği belirtilmektedir. Bunlar, yaşam boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:10). Chapman ve Aspin(1997) de yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını üç temel başlık altında toplamıştır: (1) niteliği yüksek iş gücü oluşturmak/yetiştirmek, (2) daha başarılı bir yaşam için kişisel gelişmeyi sağlamak ve (3) daha güçlü bir toplum oluşturmak.

### 1.1 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Tough (1967), Knowles (1975), O’Connor (1986) gibi bazı yazarlar yaşam boyu öğrenme becerilerini derinlemesine incelemişler, Candy (1991), Hammond ve Collins (1991), Knapper ve Cropley (2000) gibi bazı yazarlar ise yaşam boyu öğrenme becerilerini sadece kategorilere ayırıp gruplamışlardır (Akt: Hart, 2006). Üzerinde durulan becerilerin hepsi üst düzey becerilerini kapsamakla birlikte, belirlendiği kurumlar ya da kişilerin toplumsal, politik ve felsefi yapısından etkilenmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerileri, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda bireyin sahip olduğu temel yeterlikleri içermektedir. Knapper ve Cropley (2000)’e göre yaşam boyu öğrenen birey kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkin olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireydir.

Heimstra'ya (1976: 16) göre yaşam boyu öğrenme, kişisel ilgi, ihtiyaç ve becerilere bağlı olarak bireylerin yaşamları boyunca devam eden öğrenme sürecidir (Akt. Nyiri, 1997). Burada önemli olan kişinin öğrenmeyi "kendisinin" istemesi olduğu için tanımdan da anlaşılacağı gibi kişilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarında ilgi, gereksinim ve becerilerin büyük rolü vardır; zira hiç kimse hoşlanmadığı, gerek duymadığı ya da üstesinden gelemeyeceği konularla sürekli uğraşmak istemez. Heimstra'nın bu ifadesinde de vurgulandığı gibi yaşam boyu öğrenen bireylerde içsel faktörlerin önemi büyüktür. Nyiri (1997), ise yaşam boyu öğrenmeyi tanımlarken bazı anahtar kavramlar kullanmayı tercih etmiştir. Ona göre öncelikle, söz konusu öğrenme süreci *sürekli*dir. Yani, daha önce de belirtildiği gibi öğrenme için sınırlandırılmış bir zaman dilimi söz konusu değildir. İkinci olarak, yaşam boyu öğrenen kişiler öğrenebilecekleri *inancına* sahiptirler; kendilerine güvenleri tamdır ve yanlış yapmaktan korkmazlar. Anahtar kavramlardan sonuncusu ise, kişiyi öğrenmeye teşvik eden düşünce biçimidir. Diğer bir deyişle, yaşam boyu öğrenenler olarak adlandırılan kişiler, öğrenme için *hevesli* olanlar ve buna bağlı olarak da öğrenmekten zevk alabilenlerdir.

Alan yazın incelendiğinde, yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olması gereken temel beceri ve özellikler arasında olarak şunlar görülmektedir: Sürekli biçimde öğrenme arzusu taşıma, kendi öğrenmesi hakkında sorumluluk duyma, öğrenmeyi öğrenme, kavrayarak okuma, temel sayı becerileri, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, etkili öğrenmeyi sağlayabilecek geniş bir strateji repertuarına sahip olma, kendini geliştirme yeteneği, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin biçimde kullanma, öz-düzenleyici öğrenme becerisi, araştırma becerisi ve sosyal beceriler (Adams, 2007; Cornford, 2002:357; Crowther, 2004:130; Koç, 2007:215). Yaşam boyu öğrenme için öngörülen temel yeterlikler Avrupa Konseyi tarafından anadilde ve yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye temel yeterlikler, sayısal (dijital) yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, inisiyatif ve girişimcilik ile kültürel farkındalık olarak belirlenmiştir (Figel, 2007). Selvi (2011), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iki yeterlik alanından oluştuğunu belirtmektedir. İlk yeterlik alanı daha çok öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik becerilerden oluşurken, ikinci yeterlik alanında öğrencilerin etkin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik öğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler yer almaktadır.

Yaşam boyu öğrenen bireyin bilişsel ve duyuşsal özellikleri irdelendiğinde güdülenme, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi faktörler dikkat çekmektedir. Bireyin herhangi bir öğrenme sürecine etkin katılımı için gerekli olan ve gereksinim ve arzuların davranışa yol açması ve yönlendirmesi (Slavin, 1994: 347) olarak tanımlanan *güdülenme*, öğrenme sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireyin bir diğer özelliği *öğrenmede kararlılık (sebat)* halinin devamıdır. Zira öğrenme, kişinin güdülenme derecesi kadar bu güdülenmenin sürdürülebilmesine ve farklı biçimlerde devam edebilmesine de bağlıdır. Güdülenmiş öğrenciler engellerle karşılaşsalar bile bir görevi tamamlama konusunda ısrarcıdır, çünkü başarı hemen elde edilmez ve pek çok öğrenme durumu zaman alıcıdır (Schunk ve Pintrich, 2002). Sebat, öğrenme eyleminde her türlü engel, umutsuzluk ya da çelişkili durumlar karşısında hedefi elde etme başarısına odaklanabilme ve bunu sürdürme direncini gösterebilme olarak tanımlanabilir (Derrick, 2001). Yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan bir diğer itici güç ise *meraktır*. Merak, genel olarak bilgi edinmeye olan ihtiyaç ya da arzu olarak tanımlanmaktadır. Maw ve Maw'a (1968) göre meraklı bir birey çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karşıt uygulamalara olumlu tepki verir, çevresi ve kendisi hakkında daha çok şey öğrenmeye gereksinim duyar, yeni deneyimlere girer ve çevresini çok iyi inceler, herhangi bir konuyu araştırırken ısrarcıdır (Akt. Köymen, 2002: 127). Yaşam boyu öğrenme ile ilintili bir diğer özellik ise *öğrenmeyi düzenlemedir*. Öğrenmeyi düzenleme, öğrenen kişinin kazandığı bilgi ve becerileri kendi düşünce ve davranışlarıyla kontrol edebilmesidir ve yaşam boyu öğrenme için temel oluşturmaktadır. (Zimmerman 1986, Akt. Smith, 2001:2). Yaşam boyu öğrenmenin temel hedefi bireylere özgün eğitim sonrasında bireysel olarak eğitimlerine devam etmelerini sağlayacak yeterlikleri kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme, yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve bir sonucu olarak görülmektedir.

## 1.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Yüksek Öğretim

Avrupa Konseyi (2007), yükseköğretimin dört ana amacı olduğunu dile getirmektedir (Berganve Damian, 2010; Akt: Günay, 2011): (1) sürdürülebilir istihdam için hazırlama; (2) demokratik toplumda aktif yurttaşlar olarak hayata hazırlama, (3) kişisel gelişme, (4) öğrenme, öğretme ve araştırma yoluyla geniş ve ileri bilgi tabanını koruma ve geliştirme. Yükseköğretimin yapısı ve ilgili programlar bu amaçlar doğrultusunda tasarlanmalıdır. Yüksek öğretim kurumları, yaşam boyu öğrenme için gerekli beceri ve yeterlikleri geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Üniversitelerin bu işlevi yerine getirebilmesi, hem araştırma faaliyetlerine, hem de genel kültür eğitimine verilen önemle yakından ilişkilidir. Bu konuyla ilgili, 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları bir araya gelerek "Bologna Bildirisi" olarak bilinen ortak bir bildiri yayınlamışlardır. Bologna Bildirisi (1999) ile, yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmede yüksek öğretimin önemli katkısı olduğunun altı çizilmekte ve yaşam boyu öğrenmenin yüksek öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Avrupa Birliği ülkeleri tarafından ortaya konan Bologna süreci ile yüksek öğretimin kurumlarının toplumda yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmede katkı sağlaması gerektiğinin altı çizilmiş ve öğrenci merkezli yaşam boyu öğretim ortamlarının hazırlanmasında ve desteklenmesinde üniversitelere düşen büyük sorumluluklar olduğu vurgulanmıştır.

Üniversite eğitimi doğası gereği bireysel tercihlerin önem taşıdığı, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma gibi öğrenen özelliklerinin baskın olduğu bir süreçtir. Appleby (2001), lisans eğitimi sürecinde, alan öğretiminin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin de öğrenilebileceğini belirtmiştir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde gerçekleştirebilecekleri ve öğrenmeye karşı istek ve olumlu tutum oluşturabilecekleri örtük programların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Örtük programın uygulanmasında en önemli yol, özellikle değerlendirme sürecinde öğrencilerin “eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi yorumlama, başka bir forma çevirme, yeni bir duruma transfer etme” gibi becerileri işe koşmalarını sağlamaktır. Çünkü sadece bilgi yığınlarını ezberleyerek bir meslek sahibi olmak iş başarısı için yeterli değildir (Knapper ve Cropley, 2000). Harpe ve Radloff (2000), yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için üniversite programlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri, öğrenme için neye, neden ihtiyaçları olduğuna karar verebilecekleri ve araştırma sorumluluğunu alabilecekleri etkinliklerle düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, aşağıda belirtilen özellikler üniversite eğitimi için çok önemli görülmektedir: (1) öğrenci-merkezli öğrenmeyi gerçekleştirmek; (2) öğrencileri hem formal eğitim süresince, hem de mezuniyetlerinden sonra kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak davranış ve becerilere odaklayan öğretim ortamı sağlamak; (3) öğrenmenin, üniversitenin akademik olan ya da olmayan birçok ortamında ve hatta toplumda, işyerinde ve ailede gerçekleştiğini kabul etmek (Knapper ve Cropley, 2000).

## 1.3 Araştırmanın Amacı

Üniversite öğrencilerinin öğrenme profiline ortaya çıkarılmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü üniversite öğrencilerinin ilgi, tutum, yetenek, beklenti ve yönelimlerinin saptanması ile sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapılabilir ve elde edilen veriler ilgili programların geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından değişip değişmediğinin ortaya konması amaçlanmış ve şu alt problemlere yanıtlar aranmıştır: Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; (1) hangi düzeydedir? (2) öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmekte midir? (3) sınıf düzeylerine göre değişmekte midir? (4) cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama yöntemi (*betimsel yöntem*) kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77; Kaptan, 1998: 59).

## 2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu yönetsel, akademik ve sosyal bakımından farklı özelliklere sahip Marmara ve Yeditepe üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 1545 öğrenciden oluşmaktadır. Üniversitelerin seçiminde farklı yapılanma ve gelişmişlik düzeylerinde olmaları ve sosyal, fen, sağlık, güzel sanatlar alanlarını temsil edecek ortak fakülte ve bölümlere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin %69,5'i (n:1075) Marmara Üniversitesi'nde, %30,5'i (n=470) ise Yeditepe Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Katılımcıların % 58,5'i kız (n=828), % 41,5'i (n=591) erkektir. Grubun % 56,7'si (n=875) birinci sınıf, %43,3'ü (n=670) ise dördüncü sınıf öğrencisidir.

## 2.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, altılı Likert dereceleme türünde hazırlanan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği" ile elde edilmiş ve maddelere verilen yanıtlar "çok uyuyor", "kısmen uyuyor", "çok az uyuyor", "çok az uymuyor", "kısmen uymuyor", "hiç uymuyor" şeklinde derecelendirilmiştir. 74 maddeden oluşan ön deneme formunun kapsam geçerliği uzman kanılarıyla sağlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için yapılan bir diğer çalışma ise aynı kapsamı ölçtüğü bilinen bir başka ölçekle korelasyonunu incelemek olmuştur. Çalışmada uygunluk geçerliği için Erwin (1998) tarafından geliştirilen "Meraklılık İndeksi" (Akt. Fulcher, 2004) Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmış ve bu ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile ilişkisini gösteren Pearson korelasyon katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ölçeğinin taslak formu oluşturulduktan sonra Türkiye genelinde farklı özelliklere sahip yedi üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 700 öğrenci üzerinde ön deneme yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda düzgün yanıtlanmayan 58 form iptal edilmiş ve 642 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla varimax rotasyonu ile temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 74 maddesinin öz değeri 12'den büyük olan dört temel alt boyuta sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddelerin yaşam boyu öğrenen özelliklerini olumlu ve olumsuz yönde niteleyen dört farklı alt boyut altında toplandığı saptanmıştır. Birinci faktör "güdülenme" boyutunu (6 madde), ikinci faktör "sebat", boyutunu (6 madde), üçüncü faktör "öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk" boyutunu (6 madde), dördüncü faktör ise "merak yoksunluğu" boyutunu (9 madde) açıklamaktadır. Faktör analizi sonunda ortaya çıkan bu boyutlar, ilgili alan yazında daha önce ortaya konmuş olan tanımlamalarla benzerlik göstermektedir (Crick ve Claxton, 2004; Litzinger, Wise, Simpson ve Joshi, 2001; Harpe ve Radloff, 2000).

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 74 maddeden oluşan ön deneme ölçeğinin güvenilirliği ( $\alpha$ ) .93 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer çalışma ise ölçek puanı olarak en üst ve en alt % 27'lik grup ortalamaları farkına dayanan madde analizinin yapılmasıdır. Böylece elde edilen t değeri sonuçlarına göre maddelerden manidar olmayanlar ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan bir diğer çalışma madde analizlerinin yapılması ve madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanmasıdır. Bu çalışma sonunda her bir maddenin ölçek güvenilirliğini etkileme düzeyi belirlenmiş ve madde-toplam korelasyonu r: 0,30'un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Nihai ölçeği oluşturan 27 maddelik ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .89 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm analizlerin sonuçları, ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2010). Ölçekte yer alan maddelerden bazıları alt boyutlara göre şu şekildedir:

Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur. (Madde.5-Güdülenme)

Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım. (Madde.12-Sebat)

Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum. (Madde.17-Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk)

Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim. (Madde.20-Merak yoksunluğu)

## 2.3 Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçek ortanca puanı, sonuçların normal dağılım gösterdiği sayılına dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçekteki cümleler, olumlu uç ile olumsuz uç arasında puanlandırıldıkları için, bir katılımcının tutum puanı ölçekleme boyutunun ortalarında bir yere düşerse, bu kişinin tutumunun ortalarda veya tam oluşmadığı söylenebilir (Turgut ve Baykul, 1992). Buna göre 6'lı likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınan ortalama puanların üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

### 3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin genel betimsel bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler**

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği	n	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Ölçeğin Tümü	1545	31,00	126,00	89,09	15,28
1. Alt boyut: Güdülenme	1545	5,00	21,00	10,31	2,81
2. Alt boyut: Sebat	1545	4,00	23,00	12,29	3,10
3. Alt boyut: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1545	7,00	36,00	28,06	7,02
4. Alt boyut: Merak Yoksunluğu	1545	2,00	54,00	38,41	10,56

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın (31,00) en yüksek puanın (126,00); ölçek ortalamasının ise ( $\bar{X}$  =89,09) olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (94,5) altındadır. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla güdülenme ( $\bar{X}$  =10,31), sebat ( $\bar{X}$  =12,29), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ( $\bar{X}$  =28,06) ve merak yoksunluğu ( $\bar{X}$  =38,41) olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde, elde edilen puan ortalamalarının, ölçek orta puanının altında olması nedeniyle, öğrencilerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimi içerisinde olmadığı, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde öğrenmeye açık olmadıkları, yeni bilgi ve beceriler öğrenmeyi yaşamlarının vazgeçilmez bir özelliği (tutku) olarak görmedikleri söylenebilir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin, öğrencilerin bireysel hedefleri arasında öncelikli olarak yer almadığı, kendileri için zorunlu olmayan, isteklerine bağlı öğrenme durumlarında karşılarına çıkan engeller karşısında amaçlarına ulaşmada kararlılık göstermedikleri ve öğrenmeyi düzenleme konusunda eksiklikleri bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bir profil betimlemesi yapıldığında; yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük, öğrenmeye güdülenme açısından yetersiz, ilgili öğrenme faaliyetlerine katılma ve devamlılık gösterme açısından göreceli çaba içerisinde ve isteğe bağlı öğrenme durumlarını sonuçlandırmada kararlılık göstermeyen özellikte oldukları söylenebilir. Ölçeğin ilk iki boyutu yaşam boyu öğrenme isteği ve çabası ile ilgili duyuşsal örgütlenmeyi, son iki boyutu ise yaşam boyu öğrenme nedenlerine ve durumlarına ilişkin düzenleme yapma eğilimini belirleme

amacındadır. Bloom, Hastings ve Madaus (1971: 229) duyuşsal özelliklerin farklı örüntülere sahip olduğunu belirtmektedir. Buna göre duyuşsal örüntüler bireyde farkında olma durumundan, kişinin davranışını yönlendirmeye kadar uzanan geniş bir spektrumda ele alınabilir. Bu açıdan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine değer verdikleri, ancak bu etkinliklere katılma ve devam ettirme çabası içinde olmadıkları, merak güdüsünü harekete geçiren öğrenme yaşantılarını tercih ettikleri, ancak bu duyuşsal özellikleri yaşamın başka alanlarıyla ilişkilendirme eğiliminde olmadıkları söylenebilir.

### 3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının üniversitelere göre t testi sonucu yer almaktadır.

**Tablo 2: Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonucu**

Öğrenim Görülen Üniversite	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Marmara Üniversitesi	1075	90,51	13,92	1051	5,79	,000
Yeditepe Üniversitesi	470	85,51	17,72			

p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde Marmara Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamanın ( $\bar{X}=90,51$ ), Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından ( $\bar{X}=85,51$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Yine de her iki üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalaması, ölçek orta puanının (94,5) altındadır. Araştırma evreni düşünüldüğünde birbirinden nitelik ve nicelik olarak oldukça farklı özellikteki üniversitelerin öğrencilere farklı bilişsel ve duyuşsal özellikler kazandırmış olmaları olasıdır. Bu alt probleme ilişkin bulgular bu olasılığı vurgular niteliktedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Marmara Üniversitesi’nde öğrenim görenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(5,79), p<(0,00)$ ]. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılık manidar olarak yorumlanamayabilir. Çünkü her iki üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puanları birbirine çok yakın ortalamalara sahiptir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme açısından benzer özelliklerde öğrenci profiline sahip olduğu söylenebilir. Üniversitelerin idari yapılanmaları farklı olsa bile genel olarak verilen akademik eğitim ve bu eğitimin geleneksel özelliklerinin değişmediği düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda her iki üniversite arasında çıkan fark, temelde bir farklılık olarak kabul edilse de öğrenme-öğretme süreçlerinin, akademik ve sosyal ortamın farklılaşmasının yaşam boyu öğrenme becerilerini tamamen olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemediği söylenebilir.

### 3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 3’de öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre t testi sonucu yer almaktadır.

**Tablo 3: Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonucu**

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
1. sınıf	875	88,31	16,20	1507	-2,290	,022
4. sınıf	670	90,13	13,96			

p&lt;0,05

Tablo 3 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamasının ( $\bar{X}=88,31$ ), dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalamadan ( $\bar{X}=90,13$ ) düşük olduğu görülmektedir. Yine de her iki sınıf düzeyinin puan ortalaması, ölçek orta puanının (94,5) altındadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması sonucunda birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [ $t(-2,290), p(0,05)$ ] Bununla birlikte, ortalamalar birbirine çok yakın olduğu için pratikte bu farkın görülemeyebileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri ilköğretim ve orta öğretim aşamalarında kazandıkları temel bilgi ve becerilerin üzerine, seçtikleri alanlarda mesleki eğitim almak için öğrenim görmektedir. Ancak ülkemizde temel eğitim sürecinde kazanılmış olması beklenen öğrenme becerileri, öğrenme hevesliliği, kitap okumaktan zevk alış, kişisel gelişim etkinliklerine katılma gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerde eksiklikler bulunmaktadır. Bu sayılanlar aslında yaşam boyu öğrenme felsefesinin de temelini oluşturan özelliklerdir. Yaşam boyu öğrenme, karşılaşılan bir sorunun çözümünde ya da herhangi bir karar alınmasında gereksinim duyulan bilgilerin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve amaçlara uygun biçimde kullanılması becerilerini gerektirir. (Polat, 2005). Öğrencilerin temel eğitimde sahip olamadığı bu özellikler ile ülkemizde üniversite eğitiminde yaşanan sorunlar bir arada ele alındığında, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının yüzeysel oluşunun ve sadece bir meslek edinme ile sınırlı kalmasının nedenleri anlaşılabilir. Yine de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde az da olsa bir yükselme gözlenmiş olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir. Atacanlı (2007) tarafından yapılan araştırmada Tıp Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme tercihlerinin yıllara göre belirgin bir değişim göstermediği ve öğrenme tercihlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### 3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 4’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ölçek puanlarının cinsiyete göre t testi sonucu yer almaktadır.

**Tablo 4: Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonucu**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	829	90,61	15,30	1417	4,56	,000
Erkek	716	86,89	15,11			

p&lt;0,05

Tablo 4 incelendiğinde kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}=90,61$ ), erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puan ortalamasından ( $\bar{X}=86,89$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Yine de her iki gruptaki öğrencilerin puan ortalaması, ölçek orta puanının (94,5) altındadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılması



sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir [ $t(4,56), p<(0,05]$ ]. Önceki değişkenlerle (üniversite ve sınıf düzeyi) ilgili analizlerde olduğu gibi cinsiyet değişkeni açısından da ortalamalar arasındaki farkın az olduğu gözlenmektedir. Jenkins (2004), yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle kadınlar tarafından ihtiyaç duyulan bir özellik olduğunu ve genel olarak kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanmadığını, bu nedenle temel eğitim açıklarını kapatmak için yaşam boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması toplumsal cinsiyet algılarıyla birlikte de düşünülebilir. Günümüzde yükseköğretim kademesinde elde edilen başarı kadınlara toplum ve iş yaşamında olumlu katkılar getirmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin sürekli öğrenme ve kendini geliştirme yönünde güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalar cinsiyet değişkenine ilişkin farklı bulgular ortaya koymuştur. Ekinci (2008) tarafından yürütülen araştırmada kız ve erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme özelliklerini benzer biçimde işe koştuklarını ve cinsiyetin tercih edilen öğrenme yaklaşımlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atacanlı (2007) da öğrencilerin öğrenme tercihi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

#### 4. SONUÇ

Günümüz bilgi toplumlarında öğrenmenin gerçekleşmesi bilgi toplumunun devamlılığı için bir önkoşuldur ve günümüz eğitim anlayışının en büyük amacı bağımsız bir şekilde yaşam boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmektir (Breivik, 2000). Bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan yaşam boyu öğrenme, insanlara bilgilerini güncelleştirme; yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama; ufuklarını genişletme; kişisel, mesleki ve entellektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı tanır (Akkoyunlu, 2008). Peters (2009: 223) yaşam boyu öğrenmenin hızlı bir biçimde tüm eğitim ortamlarında kendini göstereceğini ve geleneksel kurumların buna ayak uydurmak zorunda kalacağını belirtmektedir. Ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilginin üretildiği ve insan kaynaklarının yetiştirildiği yüksek öğretim kurumları da “yaşam boyu öğrenen” birey yetiştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Toplumsal refahın artması ve yaşam standartlarının yükseltilmesinde yükseköğretim kurumlarının katkıları yadsınamaz. Bir toplumda yükseköğretim görmüş bireylerin sayısı arttıkça, yaşam boyu öğrenme kavramı toplum hayatına girmiş ve toplumsal değişim de o ölçüde hız kazanmış olmaktadır (Gediklioğlu, 2005).

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ölçeğinden elde edilen ortalama puanların ölçek orta puanından düşük olduğu belirlenmiş ve bu durum, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya yeterince istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlemede ve sürdürmede zorlandıkları ve yaşam boyu öğrenmenin önemli bir belirleyicisi olan meraklılığın öğrencilerde çok belirgin olarak bulunmadığı düşünülmektedir. Scheuch, Shouping ve Gaston (2009), öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu becerilerin kazandırılabilmesi için programların disiplinler arası ve yaratıcı etkinlikleri içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Kara ve Kürüm (2007) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi, bilginin hızla artması ve kişilerin yaşanan gelişmelere uyum sağlaması açısından önemli ve gerekli gördükleri, ancak kavramın anlamı ve kapsamı ile ilgili kimi yanılgılarının olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi ile cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Yapılan t testi sonucunda üniversite değişkeni açısından Marmara Üniversitesi [ $t(5,79), p<(0,00]$ ], sınıf düzeyi değişkeni açısından da dördüncü sınıf öğrencileri [ $t(-2,290), p<(0,05]$ ] lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının da istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler

yönünde yüksek olduğu saptanmıştır [ $t(4,56), p(0,05)$ ]. Bununla birlikte, ortalamalar birbirine çok yakın olduğu için pratikte bu farkların görülemeyebileceği söylenebilir. Yine de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde üniversite son sınıfta az da olsa bir yükselme gözlenmiş olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir.

Öz olarak belirtilen araştırma bulguları ışığında ülkemizde yüksek öğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenme paradigmasının daha etkin hale getirilmesi gerektiği ve öğretme-öğrenme süreçlerinin de bu bulgular ışında düzenlenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyici uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Bu amaçla özellikle öğrencilerin sürekli öğrenme kaynaklarına (kütüphane, internet, e-okul uygulamaları, kurs ve seminerler vb.) kolayca erişebileceği kampüs içi ve dışı sistemler oluşturulmalı ve öğrencilerin bu kaynakları etkin biçimde kullanmaları sağlanmalı; üniversiteye yeni başlayan öğrencilere üniversite bilgi kaynaklarının kullanımına dönük oryantasyon çalışmalarına ağırlık verilmeli; öğretim, öğrenen merkezli olmalı ve her alanda uygulamaya ağırlık verilmelidir. Üniversiteler bir mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırırken aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmekte; başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme, üniversitelerin sistem içerisindeki yeni işlevini de belirlemektedir. Öğrencilerin hızla gelişen alanlarında mezun olduktan sonra da güncel kalmalarının tek yolunun yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri olduğu unutulmamalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2001). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. 23 Temmuz 2009 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> adresinden alınmıştır.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8. Uluslar arası Eğitim Teknolojisi Konferansında sunulan bildiri. 29 Ocak 2009 tarihinde <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc> adresinden alınmıştır.
- Appleby, D. (2001). *The covert curriculum: The lifelong learning skills you can learn in college*. Retrieved May, 3, 2009 from [http://www.hammiverse.com/apbio/student\\_success\\_resources/lifelong\\_learning\\_skills.pdf](http://www.hammiverse.com/apbio/student_success_resources/lifelong_learning_skills.pdf)
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Avrupa Komisyonu. (2003). *What is lifelong learning?* Retrieved May 5 2010, from [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/what\\_islll\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/what_islll_en.html)
- Bloom, B. S., Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Breivik, P.S. (2000). *Information literacy for the sceptical library director*. IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia. Retrieved October, 4, 2009 from [www.iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik\\_full.html](http://www.iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik_full.html)
- 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.
- Chapman, J. & Aspin, D. (1999). Schools and the learning community: Laying the basis for learning across the lifespan. In Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. and Sawono, Y. (Eds). *International handbook on lifelong learning*. Dordecht: Kluwer Press International.
- Chien, M. (1996). *Power and knowledge in education: A critical exploration of lifelong learning*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368.
- Crick, D., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education*, 11 (3).
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125-136.
- Derrick, M. G. (2001). *Creating environments conducive for lifelong learning*. Retrieved May 15 2011 from [http://www.pgme.utoronto.ca/Assets/PGME+Digital+Assets/pd+\\$126+faculty+resources/ref4.pdf](http://www.pgme.utoronto.ca/Assets/PGME+Digital+Assets/pd+$126+faculty+resources/ref4.pdf)
- Diker (Coşkun), Y. ve Demirel, M. (2010). "Lifelong learning tendency scale: The study of validity and reliability", *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- DPT. (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu*. 5 Aralık 2009 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skill during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (1), 5-33.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi

- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved May 25 2009 from [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/lif-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lif-learning/keycomp_en.pdf)
- Fulcher, K. H. (2004). *Towards measuring lifelong learning: The curiosity index*. Unpublished doctoral dissertation. James Madison University.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Harpe, B., & Radloff, A. (2000). "Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning." *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. Canada: Royal Roads University.
- Jarvis, P. (2010). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. USA: Routledge Publishing.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. Centre for the Economics of Education. U.K. London School of Economics and Political Science. Retrieved September 12 2009 from <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp39.pdf>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kara (Atık), D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının "yaşam boyu öğrenme" kavramına yükledikleri anlam.(Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 1-13
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knapper, C. & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Koç, G. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Ö.Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (209-222). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. Bulunduğu eser: Şimşek, A. (Ed.). *Sınıfta demokrasi*, (ss.111-145). Eğitim Sen Yayınları. 9 Haziran 2009 tarihinde <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1610.pdf> adresinden alınmıştır.
- Lee, M., Thayer, T. & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. *Comparative Education*, 44 (4), 445-463.
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., Simpson, T. & Joshi, S. (2001). *Assesing readiness for lifelong learning*. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education.
- Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personel*. Unesco Institute for Education, Hamburg.
- MEB. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-Yüksek planlama kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP. (2006). *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*. 12 Ocak 2011 tarihinde <http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/HayatBoyuuOgrenmePolitikaBelgesiEkim2006.pdf> adresinden alınmıştır.
- Nyiri, R. B. (1997). *The relationship between effective teaching, lifelong learning, and the implementation of current best practices*. U.S.A.: Duquesne University.
- Peck, B. T. (1996). European lifelong learning initiatives. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 645-647.
- Peters, M. A. (2009). Education, creativity and the economy of passions: New forms of educational çapitalism. *Thesis Eleven*, 96(1): 40-63. Retrieved April 3 2010 from <http://the.sagepub.com/cgi/content/abstract/96/1/40>.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi. Retrieved February 22, 2010, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000311/031176eo.pdf>
- Schunk, D. H. & Pintrich, P. R. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Scheuch, K., Shouping, H. & Gaston, G.J. (2009.) The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Slavin, R. (1994). *Educational psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Smith, D. N. (2001). Collaborative research: Policy and the management of knowledge creation in UK universities. *Higher Education Quarterly*. 55 (2), 131-157.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: *Hacettepe Üniversitesi örneği*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçeleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

### Extended Abstract

The necessity to cope with the rapid changes in science and technology in the 21st century and the necessity to adjust to the prerequisites of the knowledge society brought about the need for lifelong learning. Lifelong learning can be defined as the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetime and to apply

them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments (Peck, 1996: 645). According to Knapper and Cropley (2000), lifelong learners plan their own learning, assess their own learning, are active rather than passive learners, learn in both formal and informal settings, learn from their peers, teachers, mentors etc., integrate knowledge from different subject areas when required and use different learning strategies for different situations. Schools create lifelong learning societies and in this sense their importance is not to be underestimated. The length and the quality of the education at educational institutions assume a critical role for the ability and motivation, which are targeted at prospective learning situations. Accordingly, the strategy of lifelong learning should also include school years. A supportive learning culture in the university is vital to the development of the lifelong learner. Universities have explicitly incorporated lifelong learning into their educational philosophies either via their mission statements, goals, strategies, and/or graduate outcomes.

In order to define the learning profiles of the university students, it is thought to be beneficial to determine their lifelong learning tendencies. Because by determining their interests, attitudes, skills, expectancies and tendencies, a reliable need analysis could be carried out and the findings could be used to develop related programs. The aim of this study is to determine the lifelong learning tendencies of university students and find out whether these tendencies change in terms of university, class level and gender. This study employed survey method and the study group is composed of 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grade students studying in different faculties of Marmara University and Yeditepe University (N: 1545). When determining the universities for the study some characteristics were taken into consideration such as their having different structural and developmental levels and common departments and faculties representing social, science, health and art fields. The research data is obtained from the “Lifelong Learning Tendency Scale” (LLTS).

The pre-trial form of Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS) containing 74 items is administered to 642 university students and explanatory factor analysis is conducted so as to determine the construct validity. On the data, items that are not significant according to the t value results are deleted from the scale and item-total correlations are also calculated. For concurrent validity, “Curiosity Index” is used and Pearson correlation coefficient having relation with the lack of curiosity sub-dimension of LLTS is found as .76. Consequently, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the ultimate scale containing 27 items and four sub-dimensions (motivation, perseverance, lack of self regulation, and lack of curiosity) is calculated as .89. All the analyses conducted made it clear that LLTS is valid and reliable as a scale to determine lifelong learning tendencies.

In this research, it is found that the average scores students got from “Lifelong Learning Tendency Scale” are lower than the scale medium scores so it is evaluated that the lifelong learning tendencies of university students are low. When the profile of students’ life long learning tendencies are portrayed, it can be said that their life long learning tendencies are low, and motivation for learning is inadequate, they are in relative struggle for participating learning and persisting, and also they are not determined enough in voluntary learning situations. So, it can be concluded that students are not dedicated enough to lifelong learning and participating activities related to life long learning, they have difficulties in organizing and maintaining lifelong learning activities and they do not have curiosity, which is an important indicative of lifelong learning. There were statistically significant differences between the lifelong learning tendencies of the students according to the university they study, and their class level and gender. In the result of t test, according to the university variable, significant differences are found in favor of Marmara University [ $t(5,79), p(0,00)$ ] and according to the class level variable, significant differences are found in favor of the 4th class [ $t(-2,290), p(0,05)$ ] students. Although this difference is statistically significant, it should be interpreted carefully. Because the lifelong learning scale scores of the students of both universities are very close. It can be said that they have similar student profiles in terms of lifelong learning. It is thought that even the administrative structures of the universities are different, the academic education in general and the traditional characteristics of it do not change. As a result of this research it can be said that even the difference found between the two universities is statistically meaningful, having different teaching-learning processes, and academic and social environment do not actually affect lifelong learning skills of the

students in a positive or negative way. The increase in the lifelong learning tendencies of students at the 4th class should be evaluated positively, although it is low. Statistically significant difference, in favor of female students, is found between the average scores of male and female students [ $t(4,56), p<(0,05]$ . However as the averages are close, this difference is so subtle that it cannot be seen in practice. The high lifelong learning tendencies of female students can be explained by the social gender perceptions of the society.

In sum, in the light of stated research findings, lifelong learning paradigm in higher education institutions should be more active in our country and teaching-learning process should be organized in the light of these findings. Convenient environment supporting lifelong learning opportunities should be organized at universities. For this reason, there should be opportunities that enable students reach continuous learning resources easily (libraries, internet, e-school organizations, course and seminars) via both on campus and off campus systems and students should be encouraged to use these resources actively, more emphasis should be given to the orientation studies to educate freshmen about the usage of available information sources at the university, and education should be learner centered, and more importance should be given to practice in every field. While universities enable students gain career related knowledge, skill and competence, they enable students develop the lifelong learning skills, too. In other words, the importance of lifelong learning, determines the new role of the universities in the system. It should not be forgotten that the only way for the university students to keep with the developments in their fields after they graduate, is to continue lifelong learning.