



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME BECERİSİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞ VE YETERLİKLERİ

Nihal ÇATAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME BECERİSİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞ VE YETERLİKLERİ

THE OPINIONS AND COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
ABOUT LEARNING TO LEARN

Nihal ÇATAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Nihal ÇATAL'ın hazırladığı “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Öğrenme Becerisine İlişkin Görüş ve Yeterlikleri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç. Dr. Esed YAĞCI

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Melek DEMİREL

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi İlkay AŞKIN TEKKOL

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 21 / 06 / 2019 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin görüş ve yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin olumlu yeterlik algısına sahip olmaları, bu beceriyi içselleştirmeleri ve yaşamlarına uyarlamaları için gerekli ön bilgi, anlayış ve farkındalığa sahip olmaları onların etkili bir “yaşam boyu öğrenen öğretmen” profili oluşturmalarında önemli bir gösterge ve yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Nitel ve nicel verilere dayalı bir karma desen çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu MEB tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 220 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisine yönelik yeterlik algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” kullanılmıştır. Anketin uygulandığı öğretmenler arasından amaçsal ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 30 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrenmeyi öğrenme becerisinin anlamına, önemine ve geliştirilmesine ilişkin görüş, anlayış ve yorumları belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Anketin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.96 olarak elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin algılarının oldukça olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ise öğretmenlerin bu becerinin anlam ve önemini kavradıkları ve yaşamlarına uyguladıkları şeklinde olumlu olarak değerlendirilebilecek sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri, öğrenmeyi öğrenme, öğretmen görüşleri

Abstract

This research was conducted to determine the opinions and competences of primary school teachers about learning to learn. The fact that teachers have a high level of competence related to learning to learn, have the necessary prior knowledge, understanding and awareness to internalize and adapt this skill to their lives is considered as an important indicator and competence in forming an effective lifelong learner teacher profile. The working group of the study conducted as a mixed pattern study based on qualitative and quantitative data consisted of 220 primary school teachers selected by simple random sampling among the teachers participating in an in-service training program organized by the Ministry of National Education. "Teachers' Opinions about Learning to Learn Questionnaire" developed by the researcher was used to determine the teachers' perceptions of competence about learning to learn. A semi-structured interview form was applied to 30 teachers who were determined by purposive criterion sampling method among the teachers participated in the questionnaire and, the opinions, understandings and comments about the meaning, importance and development of learning to learn were tried to be determined. In the quantitative data analysis; mean, standard deviation, frequency and percentage values were given. Cronbach's alpha reliability coefficient calculated to determine the reliability of the questionnaire was found as 0.96. In the qualitative data analysis, descriptive analysis technique was used. As a result of the analysis of the quantitative data of the study, it was concluded that the perceptions of classroom teachers about learning proficiency were quite positive. As a result of qualitative data analysis, it was obtained that the teachers understood the meaning and importance of this skill and applied it to their lives.

Key words: lifelong learning, lifelong learning skills, learning to learn, opinions of teachers

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince akademik bilgi birikimini ve manevi desteğini daima yanımda hissettiğim, kendisiyle çalışma imkânı bulduğum için her zaman kendimi şanslı hissedeceğim çok saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Melek DEMİREL'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Değerli fikirleri ve rehberliği ile tezimin her aşamasında akademik gelişimime yaptığı katkılardan dolayı değerli hocam Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde belki de en büyük paya sahip olan, varlıklarıyla beni her daim mutlu eden canım annem Rasime ÖZEL, babam Rüştü ÖZEL, biricik ablam Hilal TUNÇ ve her biri birbirinden değerli ismini sayamadığım arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Benimle hayatı paylaşan, zor zamanlarımda her zaman yanımda olan ve tez sürecim boyunca da desteğini en yakınımda hissettiğim sevgili eşim Turgay ÇATAL ve hayattaki neşe kaynağım canım kızım Nehir ÇATAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	4
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Yaşam Boyu Öğrenme.....	7
Öğrenmeyi Öğrenme.....	36
Ulusal Araştırmalar.....	54
Uluslararası Araştırmalar.....	66
Bölüm 3 Yöntem.....	73
Araştırmanın Yöntemi.....	73
Çalışma Grubu.....	73
Veri Toplama Süreci.....	77
Veri Toplama Araçları.....	77
Verilerin Analizi.....	81
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	82
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	127
Sonuçlar	127
Öneriler	134
Kaynaklar	136
EK-A: Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu	154
EK-B: Öğrenmeyi Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu	159
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	160
EK-Ç: Etik Beyanı.....	161
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	162
EK-E: Thesis Originality Report.....	163
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	164

Tablolar Dizini

Tablo 1 Anket Formunun Uygulandığı Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	74
Tablo 2 Görüşme Yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	76
Tablo 3 “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ile Alt Bölümlerin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	79
Tablo 4 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 5 Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenme İsteği / Güdülenme / Meraklılık Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri	83
Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenmede Özyeterlik / Özgüven Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri.....	86
Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenme Yolları / Stratejileri Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri.....	87
Tablo 8 Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenmeyi Planlama ve Yönetme Alt Bölümüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	89
Tablo 9 Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenmeyi Öğrenmede Farkındalık/Üst Biliş Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri	92
Tablo 10 Sınıf Öğretmenlerinin Anketin Bilgiye Ulaşma Yolları / BİT Kullanımı Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri.....	94
Tablo11 Öğrenmeyi Öğrenmenin Anlamına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	95
Tablo 12 Öğrenmeyi Öğrenmenin Günümüzdeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	100
Tablo13 Öğrenmeyi Öğrenen Bireylerin Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	104
Tablo14 Öğrenmeyi Öğrenme Alışkanlığının Kazanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	107
Tablo15 Öğrenmeyi Öğrenme İsteğinin Sürekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	111
Tablo16 Öğrenme Esnasında Kullanılan Yollara / Stratejilere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	116
Tablo 17 Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Becerisini Geliştirme Yollarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	120

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BIT: Bilgi İletişim Teknolojileri

f: Frekans

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Örneklem Sayısı

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

S: Standart Sapma

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

%: Yüzde Oranı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Dünyaya geldiğimiz andan ölene kadar sürekli bir şeyler öğreniriz ve öğrendiklerimizin büyük bir çoğunluğu günlük yaşamla ilgili bilgileri kapsamaktadır. Yaşayarak yani deneyim sahibi olarak öğrendiklerimiz, çevremizdeki insanlardan öğrendiklerimiz ya da nasıl olduğunun farkına bile varmadan öğrendiklerimizin yanı sıra bilinçli olarak aldığımız eğitimler de öğrenmede hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Diğer bir ifade ile kasıtlı veya kasıtsız ne şekilde olursa olsun her iki durumda da öğrenmenin meydana gelmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Öğrenme, mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın her an ve her yerde oluşabilir.

Kasıtlı öğrenmelerimizi kapsayan eğitim her birey için oldukça önemlidir. Zira sadece çevresinden öğrendikleri ve informal öğrenmeleri sonucunda edindiği bilgilerle yetinebileceğini düşünen bireylerin hızla gelişen dünyada bir süre sonra kendilerine bile yetemeyeceklerini söylemek yanlış olmayacaktır. O halde eğitimin ne olduğu ve neden bu kadar önemli olduğu konusuna değinmekte fayda vardır.

Hızla değişen ve sürekli gelişen bilgi çağında söz konusu değişim ve gelişimlere ayak uydurmak günümüzde herkes için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu da ancak gerekli bilgi, beceri ve deneyimlerin edinilmesi ile mümkündür. Bireylerin gerekli bilgi, beceri ve deneyimlerle donanık olmasını sağlayan temel etmen ise eğitimidir. Ertürk (1982, s. 12), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır.

Demirel (2006, s. 6)'e göre ise eğitim "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanabilir. Öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenmek isteyen bireydir. Okulda ifadesi ile okul içinde yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretimi, okul dışında derken de okul çevresinde

ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük program etkinliklerini kapsadığı söylenebilir.

Eğitimin önemi konusunda vurgulanması gereken bir diğer nokta da günümüz toplumlarının nitelikli insan gücüne artan talepleridir. Bu taleplerin karşılanmasının ancak nitelikli bir eğitim sayesinde olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Nitelikli bir eğitim ise öncelikle gerçekçi amaçların belirlenmesine, sonra bu amaçları gerçekleştirebilecek uygulanabilir programların hazırlanmasına, daha sonra ise hazırlanan programların alanında uzman öğretmenler tarafından uygulanarak söz konusu amaçların öğrencilere kazandırılmasına bağlıdır (Özcan, 2002).

Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürlenme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği de zaten kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Bu nedenle de öğrenme yaşantıları da eğitim programının en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Demirel, 2006). Aşağıda eğitim programının farklı eğitim bilimciler tarafından yapılan tanımlarına yer verilmiştir.

Doğan (1975, s. 36), eğitim programını, hedeflenen öğrenmelerin öğrencilerde meydana gelebilmesi için planlanan etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Ertürk (1982, s. 95) ise eğitim programının geçerli öğrenme yaşantılarının oluşabilmesi için gerekli olan düzenek olduğunu ifade etmektedir. Özçelik (1992, s. 4) eğitim programını bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, ne sebeple ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir ifade ile bu nitelikte bir proje planı olarak tanımlamış ve öğretim programlarının okullardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir. (1994, s. 18)'a göre ise bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük faaliyetlerin tümü eğitim programlarını kapsamaktadır.

Yukarıda verilen tanımların ortak noktalarından yola çıkarak eğitim programının, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını istedik yönde değiştirmek ve farklı konularda bilgi, beceri, tutum ve anlayış kazanmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir düzenek olduğu söylenebilir.

Eğitim programları, gelecekte gereksinim duyulabilecek bilgi ve becerilerin neler olabileceğini tahmin ederek bunları belirli bir süre içerisinde öğrencilere kazandırmayı hedefler. Bu noktada programın içeriğinin isabetli bir Şekilde belirlenmesi yapılan tahminlerin doğru ve gerçekçi olmasını gerektirmektedir. Ancak, başarılı bir öngörüye rağmen bir süre sonra ortaya çıkan gelişmeler ya da gündelik yaşamın değişen gereksinimleri bazen programlarda değişiklikler yapılmasını zorunlu hale getirebilir. Söz gelimi, bir programın uygulanması sırasında yapılan gözlemler program çıktılarının eksik ya da olumsuz olduğunu kanıtlayabilir. Özetlemek gerekirse, hazırlanan programların içeriklerinin çağın gerektirdiği öncelikleri yerine getirmede yetersiz kalması ya da yapılan gözlemlerde tespit edilen olumsuz sonuçlar ğretim programlarının ya güncellenmesini ya da tamamen deđiŐtirilmesini zorunlu kılabilir. Bu ifadeden tıpkı toplumların değişen ihtiyaçları gibi eğitimin ve eğitim programların da dinamik bir yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir. Zira VarıŐ (1976, s. 25)'ın da ifade ettiği gibi "toplumsal dinamizm eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir."

Günümüz bilgi toplumlarında yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma her birey için bir hak, hatta bir zorunluluktur. Bireylerin bu haklarını kullanabilmeleri için eğitim programlarının bu özellikleri kapsayıcı ve geliŐtirici nitelikte olması n koşuldur. Ouane (2008, s. 8), hem çeşitli yeterliklerin oluşması, hem de öğrencilerin farklı ilgi ve gereksinimlerine cevap verebilmek için eğitim programlarının açık ve esnek olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle eğitim programları bireylerin sürekli değişen ilgi ve gereksinimlerini karŐılayabilecek bir yapıda olmalıdır. Ancak bu Şartların geleneksel bir anlayışla hazırlanan programlarla tam ve etkin bir Şekilde sağlanması zordur.

Geleneksel yaklaşımla hazırlanan programlarda ğretmen tek bilgi kaynağı olarak görülür, öğrenme seçenekleri ve yöntemleri sınırlıdır, bilgi kazanılır ve tekrarlanır, "başarılı" ğrenciler belirlenir ve sadece bunların eğitime devam etmelerine izin verilir. Yaşam boyu öğrenme anlayıŐını temele alan programlarda ise okul dışında farklı ortamlarda da (evde, iŐyerinde vb.) ğrenme söz konusudur, ğretmen bilgi kaynaklarına ulaşmada rehberdir, öğrenme seçenekleri ve modelleri çeŐitlidir ve teknoloji desteklidir, bireyselleştirilmiş öğrenme planları

uygulanır, bireyler yaşam boyu öğrenme olanağına sahiptir ve öğretmenler de birer yaşam boyu öğrenen olarak görülür (Demirel, 2009).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada inceleme konusu olarak yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri olan ve alanyazında anlam ve önemi giderek artan bir ivme ile vurgulanan “öğrenmeyi öğrenmeyi” becerisi seçilmiş ve sınıf öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin görüş ve yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine sahip olması, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri anlama gelir. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin üst düzeyde yeterliğe sahip olmaları, bu beceriyi içselleştirmeleri ve yaşamlarına uyarlamaları için gerekli ön bilgi, anlayış ve farkındalığa sahip olmaları, onların etkili bir “yaşam boyu öğrenen öğretmen” profili oluşturmalarında önemli bir gösterge ve yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışlarını, eğilimlerini, yeterliklerini ve görüşlerini irdeleyen araştırmalar bulunduğu görülmüş, ancak öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın genelde eğitim sisteminde, özelde ise öğretmen yetiştirme sistemlerinde ve nitelikli öğretmen profilinin betimlenmesinde yararlı olacağı ve yapılacak düzenleme ve planlamalar açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin görüş ve yeterlikleri nelerdir?

Alt problemler.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenleri öğrenmeyi öğrenme becerisinin anlamına, önemine, özelliklerine ve geliştirilmesine ilişkin görüşleri nedir?

2.a. Sınıf öğretmenlerine göre öğrenmeyi öğrenme ne anlama gelmektedir?

2.b. Sınıf öğretmenlerine göre öğrenmeyi öğrenmenin günümüzdeki önemi nedir?

2.c. Sınıf öğretmenlerine göre öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri nelerdir?

2.d. Sınıf öğretmenlerine göre öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı nasıl kazanılabilir?

2.e. Sınıf öğretmenlerine göre öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği nasıl sağlanabilir?

2.f. Sınıf öğretmenleri öğrenme esnasında hangi yolları/stratejileri kullanmaktadır?

2.g. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü nedir?

Sayıtlılar

Sınıf öğretmenlerinin anket ve görüşme formlarına verdikleri yanıtlarda gerçek görüşlerini yansıttıkları ve veri toplama araçlarının kapsam geçerliği için uzman kanılarının yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Yaşam boyu öğrenme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme becerisi,
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri,
- Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yeterlik düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen anketin kapsamı,
- Görüşme formundaki soruların kapsamı ve
- 2017-2018 öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Bilgi, beceri ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri (Avrupa Komisyonu, 2000).

Yaşam boyu öğrenme becerileri: Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlikler.

Öğrenmeyi öğrenme: Kendi öğrenmesini organize edebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme, öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma becerisi (Figel, 2007).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin kavramsal yapı açıklanmış, ulusal ve uluslararası düzeyde ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme

Küreselleşmenin etkisi, bilgi toplumunun ön plana çıkması, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, bireylerin sadece iş hayatını değil aynı zamanda kişisel hedeflerini ve birbirleriyle olan iletişimlerini de büyük ölçüde etkilemektedir. Günümüzün hızla gelişen toplumlarında “kaliteli eğitim” ve “herkes için eğitim” gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Öğrenme, bilgi ve beceri edinebilme kapasitesi, bireyin kendi bilişsel, sosyal ve yaratıcılıkla ilgili becerilerini yaşamı boyunca güncellemeye devam etme isteği sadece eğitimsel başarı için değil; kişisel memnuniyet ve toplum içinde uyumlu olabilme açısından da hayati bir önem taşımaktadır (Smith, 2001).

Bilgi çağında özellikle teknolojiye yaşanan baş döndürücü değişimler sonucunda bilgi birikiminde hızlı bir artış meydana gelmekte ve bireylerin yenilikleri takip edebilmeleri gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Bu hızlı değişim bireylerin sahip olmaları gereken beceri ve yeterlikleri de değiştirmiş ve tüm bu gelişim ve değişimlere uyum sağlayabilecek, daha yalın bir ifadeyle “yaşam boyu öğrenen” bireylere duyulan gereksinim de doğal olarak artmıştır.

Son yıllarda daha sık dile getirilse de aslında insanların yaşamları süresince öğrenmeye devam ettikleri düşüncesi yeni değildir. Bu düşüncenin tam olarak ilk kez dile getirilişi 20. yüzyılın başlarına kadar uzanır. 20. yüzyılın ortalarından itibaren yaşanan gelişim ve değişimin hızı, öğretilen bilgilerin kişiler için ileriki dönemlerde geçerliğini ve yararlılığını yitirmesine neden olmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak da bireyler gerek kendileri, gerekse içinde yaşadıkları toplumlar için daha fazla çalışmak zorunda kalmışlardır. Diğer bir deyişle, hedeflere ulaşabilmek için artık eskisi gibi sadece eğitim kurumlarında alınan bilgiler yeterli olmamakta, toplumda etkin ve verimli bireyler olabilmek için her alanda yaşanan değişim ve gelişimlere uyum sağlanması ve bunun için gerekli bilgi, beceri, tutum ve

alışkanlıkların edinilmesi gerekmektedir. İşte “yaşam boyu öğrenme” de tam olarak bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde hemen her tür iş ve meslek alanında aranan/talep gören bireyler; bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi eski bilgileriyle anlamlandırabilen ve elde ettiği bilgileri doğru yerlerde etkili şekilde kullanabilenlerdir. Bu niteliklere sahip olan insanların aslında yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip oldukları söylenebilir. Bu yeterliklerin neler olduğuna daha sonra çalışma içerisinde değinilecektir. Öncelikle yaşam boyu öğrenmenin anlam ve önemini açıklamak gerekmektedir.

Akbaş ve Özdemir (2002)'in de belirttiği gibi günümüzde zorunlu eğitim sürecinde edinilen bilgi ve beceriler artık yeterli olmamaktadır. Bu nedenle günümüzün ideal insan tipi kendini sürekli geliştiren ve öğrenme etkinliklerini yaşamının bütününe yayan insana dönüşmüştür. Yaşam boyu öğrenme, kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olmaktan öte, kişinin bu yöndeki isteğini ve çabalarını da gerektirmektedir.

Essefi (2002) yaşam boyu öğrenmenin insanoğlu için aslında eskiden beri var olan doğal bir davranış olduğunu ifade etmektedir. Yani insanlar aslında farkında olmadan da hayatları boyunca yeni şeyler öğrenmekte ve bunu içgüdüsel olarak kendileri istemektedirler. Ona göre okullar ve diğer kurumlar henüz oluşmamışken insanlar kendi deneyimlerini diğerlerine aktararak öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir. İşte bu durum çağlar boyunca öğrenmenin meydana gelmesini sağlamıştır. Aksi takdirde bugün insanoğlu farklı şekillerde aletler geliştiremez, hayvanları evcilleştiremez ya da tarımı keşfedemezlerdi. Böyle bir gelişimin meydana gelmesi her ne kadar istendik bir durum olsa da aslında bundan daha önemli olan şey yaşam boyu öğrenmelerin her birey için geçerli olmasıdır. Zira sadece belirli bir grup için geçerli olan durumlar bazı sıkıntılara sebep olabilmektedir. Söz gelimi Torres (2002)'e göre “herkes için eğitim” ve “herkes için yaşam boyu eğitim” bütün dünya nüfusu için geçerli olmalıdır. Aksi takdirde toplumlar arasındaki eğitimsel farklılık daha da artar ve arada doldurulması mümkün olmayan büyük bir boşluk meydana gelir.

Hiemstra (1976; s. 16)'ya göre yaşam boyu öğrenme, “kişisel ilgi, ihtiyaç ve becerilere bağlı olarak bireylerin hayatları boyunca devam eden öğrenme

sürecidir” (Akt. Nyırı, 1997). Önemli olan nokta kişinin öğrenmeyi ‘kendisinin’ istemesi olduğu için tanımdan da anlaşılacağı üzere kişilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarında ilgi, gereksinim ve becerilerin büyük rolü vardır. Zira hiç kimse hoşlanmadığı, gerek duymadığı ya da üstesinden gelemeyeceği konularla yaşamı boyu uğraşmak istemez. Heimstra’nın bu ifadesinden de anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenen bireylerde içsel faktörlerin önemi oldukça büyüktür.

Koç (2005)’a göre ise, “Temel ilkesi bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmek olan yaşam boyu öğrenme, bir öğrenme alışkanlığı ve bir davranış biçimidir.” Diğer bir ifadeyle, süreç boyunca birey öğrenme fırsatlarını hayatının tümüne yayarak bunu bir yaşam tarzı haline getirir. Sonuçta öğrenmek birey için yapması zorunlu olan bir hareket değil onun hayatının bir parçası haline gelmiş olur.

Doukas (2002), yaşam boyu öğrenmeyi hayatın tüm yönleriyle öğrenilmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin sadece formal eğitim sistemleri aracılığıyla olmadığını, her yerde ve her şekilde gerçekleşebileceğini de vurgulamaktadır. Söz gelimi, aile, iş çevresi ve sosyal çevrede öğrenmenin gerçekleşebileceği alanlardır. Başka bir tanım ile yaşam boyu öğrenme bilgilerin biriktirilerek bir araya getirilmesi değil, bireyin öğrenmesi için gerekli olan becerilerin edinimidir. Son kullanma tarihi olan akademik bilgilerin üst üste yığılması demek değildir. Doukas (2002, s. 282) *“Yaşam boyu öğrenme konusunda bir önemli nokta da insanlara bir şeylerin öğretilmesi değil onlara iletişim, bilgi, toplum ve kültür alanları ile ilgili becerilerin edinimi aracılığı ile nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olunmasıdır.”* diyerek yaşam boyu öğrenme konusundaki görüşlerini dile getirmektedir.

MEB tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ndeki tanımıyla ise yaşam 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, s.7). Bu belgede ayrıca yaşam boyu öğrenmenin amacının “bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkan vermek” olduğu da belirtilmektedir. Söz konusu belge ile hayat boyu öğrenmenin sistem olarak genel bir çerçevesinin çizilmesi amaçlanmıştır. Bu

amaçla da en önemli noktanın öncelikle toplumun hayat boyu öğrenme konusunda ortak bir anlayışa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Üzerinde durulan diğer noktalar ise sırasıyla şu şekilde belirtilmektedir: öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrenmeyi daha etkili kılacak yöntemlerin geliştirilmesi, öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi, belgelendirilmesi ve ulusal ve uluslararası seviyede geçerliliğinin sağlanması. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile önerilen modelde ülkemizde yaşayan her bireyin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak gerekli çalışmaların yapılması gerektiği özellikle belirtilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme özellikle son zamanlarda daha dikkat çekici bir ifadedir; dile getirilmesi kolay ama gerçekleştirmesi oldukça zordur. Önemli olan nokta yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için nelerin gerekli ve öncelikli olduğunun bilinmesidir. Yaşam boyu öğrenmeden kastedilen sadece bireylerin yaşamları boyunca aldıkları eğitim miktarlarındaki artış değildir. Torres (2002), yaşam boyu öğrenme kavramının içini derinlemesine öğrenme, farklılık, değişik sistemlerin birleşimi, mevcut eğitim ve okul kültürünün değişimi ifadeleri ile doldurulabileceğini belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme; bünyesinde öz çaba, özgüven, özdenetim ve güdülenme gibi terimleri birlikte barındıran ve temelinde öğrenenin yer aldığı bir süreçtir. Bu süreç aynı zamanda öğrenenin ekonomik, sosyal yapı ve koşullarda meydana gelen değişimlerin de farkında olması; sahip olduğu beceri ve yeterliklerini bu değişim ve gelişimlere yaşamı boyunca uyarlamasını ifade eden bir süreçtir (ASEM. 2002).

Yaşam boyu öğrenme; bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetlerini tanımlayan bir olgudur (Avrupa Komisyonu, 2006). Yaşam boyu öğrenme toplumdaki her bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlikler bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamakta; aynı zamanda onları topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir. Yaşam boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncelleştirme, yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama, ufuklarını genişletme, kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı tanır. Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından birisi öğrenme kültürü oluşturmak, diğeri sosyal ve

ekonomik yenilenmeyi gerçekleştirmektir. Bireylerin, ailelerin, kadınların, çocukların, yaşlıların ve her türlü sivil toplum örgütlerinin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine olanak sağlayacak öneriler “yaşam boyu öğrenme” kapsamında irdelenmektedir (DPT, Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001, s. 3) Özellikle son yıllarda önemi gittikçe artan bu anlayışa sahip olan ya da olmayan eğitim kurumlarının niteliğini de belirlemektedir (Akt. Demirel ve Yağcı, 2012, s. 101).

Yaşam boyu öğrenme kavramında anahtar öğeler; öğrenme ihtiyacı ve kontrolünün bireye verilmesi, öğrenmenin neyi düşünmekten çok nasıl düşünmekle ilgili olması, öğretmenlerin bilgi dağıtıcı olmaktansa yaşam boyu öğrenen olarak model olması, değerlendirmenin amacının öğrencileri bir norma göre kategorize etmektense gelişmeyi cesaretlendirici olmasıdır. Yaşam boyu öğrenme yönelimli bir okuldaki temel öğeler ise; öğrenenin ve onun ihtiyaçlarının merkeze alınması, öğrenmeyi öğrenme ile öz-düzenleyici öğrenme ve yaşam döngüsü olarak bildirilmektedir (Bryce ve Withers, 2003).

Yaşam boyu öğrenme için yapılan bütün açıklama ve tanımların ortak noktasından hareketle yaşam boyu öğrenmeyi şu şekilde özetlemek mümkündür; yaşam boyu öğrenme, bireyin kendi isteğiyle öğrenmelerinden sorumlu olması, bu sorumluluğu karşısına çıkan her türlü öğrenme fırsatını değerlendirerek yerine getirmesi; bunu yaparken de zaman ve mekan anlamında herhangi bir kısıtlamaya tabi olmamasıdır.

Her alanda meydana gelen gelişmelere ayak uydurma zorunda olan insanlar için bir yol gösterici olarak nitelendirilebileceğimiz yaşam boyu öğrenme, günümüzün insan profilini de belirlemektedir. Toplumların ihtiyaç duyduğu bireyler kendini geliştiren ve yenilikleri takip eden, yaşam boyu öğrenmeyi kendine amaç edinen yani, yaşam boyu öğrenen bireylerdir. Ülkemizde de yaşam boyu öğrenmeye verilen önem gittikçe artmakta ve toplumumuzda yaşayan insanları bu konuda bilinçlendirmek için gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında belirli bir zaman sürecinde, benzer yaş grubundaki bireylere verilen eğitimin dışında Halk Eğitim Merkezleri, Devlet Planlama Teşkilatı, Ulusal Ajans, eğitim danışmanlık şirketleri, sivil toplum kuruluşları, özel sektör ile bireylerin farklı gereksinimlerini karşılayan kurum ve kuruluşlar da yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunarak bireylere yeni bilgi, beceri ve yeterlik kazandırmaktadırlar.

Yaşam boyu öğrenmenin neden bu kadar önemli olduğunu Ouane (2008, s. 11) şu sözlerle dile getirmektedir:

Vizyonu ve yapısı gereği tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen ve öğrenmeyi bir bütün olarak gören tek sistem yaşam boyu öğrenmedir. İnsanı merkeze alan ve insan haklarına dayanan bir yapıya sahiptir. Bireylerin gündelik hayatlarında karşılaştıkları durumlarla baş edebilmeleri ve üretken işçi ve ya iyi işverenler olmaları için gerekli olan becerilerle donanmasını sağlar. Yaşam boyu öğrenme hayatın tüm alanlarını içerisinde barındırdığı için farklı durumları etkileme potansiyeli oldukça güçlüdür. Örneğin; fakirliğin azalmasına yardımcı olabilir, bağnazlık ve eşitsizlikle mücadele edebilir, uyumlu olmayı sağlar, dünya barışını savunur, birbirlerini anlayan ve birbirlerine saygı duyan, farklılıkları hoş gören ve yeni bakış açılarına açık olan bireylerin oluşmasını sağlayarak onların insanca yaşamasını destekler. Bütün bunlar göz önüne alındığında yaşam boyu öğrenmenin her dünya vatandaşı için bir görev olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin hayatımızdaki anlam ve öneminin artmasına bağlı olarak eğitimin tanımı ve amacında da değişiklikler meydana gelmiştir. Eskiden belki de sadece belirlenen içeriklerin öğrencilere öğretilmesi olarak algılanan eğitim, günümüzde herkes için çok daha fazla anlam ifade etmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağı dünyasında eğitimin amacı Drucker (1996) tarafından aşağıdaki gibi maddeler halinde sıralanmaktadır (Akt. Demirel, 2009, s. 1710):

- Bilgi toplumu için sosyal bir amaca hizmet etmeli,
- Eğitim, her birey için kökeni, gelir düzeyi, geçmiş eğitimi ne olursa olsun herkese açık bir sistem olmalı ve eğitim sayesinde bireyler toplumda üst seviyelere gelebilmelidir,
- Tamamlanmış eğitim diye bir şey olamayacağı için yüksek eğitimi tamamlamış bireyler için bile okula devam edilme durumu olmalıdır,
- Eğitim okul ile sınırlandırılmamalıdır; işveren konumundaki her kurum bir öğretmen görevindedir. Yani, eğitim kurumları ile iş dünyasındaki girişimciler iş birliği halinde hareket etmelidir,
- Eğitim sonunda elde edilen diplomalar bireylerin önünde bir engel değil aksine onların yeteneklerinin bir göstergesi olarak algılanmalıdır,

- Tıpkı parmak izi gibi kişiye özel bir durum olan öğrenmenin etkili olması için öğretmenler öğrenci karakterlerini de dikkate alarak uygun öğrenme stillerini belirlemeli; öğrencileri başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirmelidir.

YÖK (2007, s. 143) ise yaşam boyu öğrenmeye duyulan ilginin artmasının doğal bir sonucu olarak eğitimin amacında meydana gelen değişimlere vurgu yaparak eğitimin günümüzdeki amacını şu şekilde ifade etmektedir:

Eğitim; bireylerin tam ve fırsat eşitliği içinde bireysel ve kamusal yaşam projelerini daha başarılı bir düzeyde hayata geçirmesini sağlayacak bilgi, beceri ve potansiyellerle donatılması ve onların girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, insan hakları ve demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler konularında duyarlı aktif yurttaşlar olmasına yönlendirmesi için verilecektir.

YÖK (2007) tarafından yapılan tanımdan da anlaşıldığı gibi eğitim artık sadece başkaları tarafından belirlenmiş içeriklerin sınırlı hedeflere ulaşmak amacıyla öğretilmesi değil; bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla ve onların farklı konular hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için yine bizzat bireylerin kendisini ön plana çıkararak onların aktif bir şekilde sorumluluk alabilen ve eleştirel düşünebilen bireyler olmaları amacıyla gerçekleştirilen ve tabii ki yaşam boyunca devam eden bir süreçtir.

Öğrenmenin ne ifade ettiğinin eskiye kıyasla oldukça değiştiğini ve artık her birey için bir zorunluluk haline geldiğini Mayor (1993) da vurgulamaktadır. Ona göre öğrenme, 21. yüzyılda süregelen bir gerekliliktir. Ayrıca, bireylerin ve toplumların öğrenme ihtiyaçlarını giderebilmeleri için engellerden uzak bir çevrenin oluşturulması artık toplumun önemli bir görevi haline gelmiştir. Bu konu ile ilgili olarak İngiltere'deki eğitim uzmanları şu açıklamaları yapmaktadır:

Öğrenmenin kendileri için olduğuna, onların kişisel yaşam kalitesini arttıracığına ve bu sayede fırsatlara sahip olabileceklerine daha fazla sayıda kadın ve erkeğin ikna edilmesi önümüzdeki yıllar için hayati önem taşıyan bir görevdir. Söz konusu görevin nihayetindeki hedef ise öğrenmenin bir zorunluluk olduğu ve öğrenme fırsatı geldiğinde “neden öğrenmeliyim?” yerine “neden öğrenmeyeyim?” sorusunu soran

toplumların yaratılmasıdır (National Commission on Education, 1993; Akt. Demirel, 2009, s. 1713).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, sorunları çözebilmek ve değişen durumlara ayak uydurabilmek için sadece tek konuda bilgi sahibi olan insanlara değil, her konuda bilgisi olan ve daha da önemlisi bu bilgilerin birbiri ile ilişkisini kurarak bunları hayata geçirebilen yani yaşamları boyunca öğrenen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yeterliklerle donatılması noktasında da oldukça önemlidir. Bu konuda Ronai (2002, s. 99) şu ifadeleri kullanmıştır:

Yaşam boyu öğrenme; tüm insanlar için geçerli olmakla birlikte bireylerin durumları sorgulama ya da analiz etme; insanlık için yeni ve daha derin ufuklar hayal etme; kişinin kendi dünyasını yaratma ve kendi tarihini yazma; toplumdaki ya da ülkedeki mevcut eğitim olanaklarına ulaşabilme; demokratik karar alma ve iyi bir vatandaş olmak için kişisel ve diğer becerileri geliştirme; hem kültürel miras hem de küresel kültürlerarası iletişimle birlikte kendi iç dünyasını geliştirme hakkını içermektedir.

Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar neler olabilir? Diğer bir deyişle, öğrenen bireyler nasıl yaşam boyu öğrenenler haline getirilebilir? Bu tür özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için yapılması gerekenleri yine Ronai (2002, s. 99) şu şekilde özetlemiştir:

- Soru sorma, araştırma, keşfetme ve öğrenmeden zevk alınmasını sağlamak,
- Toplumun her kesimine ait ortak problemlerin çözümüne daha fazla insanın yapıcı şekilde yaklaşmasını sağlamak,
- Toplumların değişik öğrenme süreçlerini net bir şekilde ifade etmek,
- Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini herkesin kullanabilmesini sağlamak.

UNESCO yaşam boyu öğrenme başkanı Ouane (2008, s. 7) ise yaşam boyu öğrenme ile ilgili üç yanlış anlamının olduğu konusunda şu açıklamaları yapmaktadır: etkin vatandaşlık, sosyal katılım, kendi kendine ve kendisi için öğrenme ile bağlantılı bir kavram olarak;

- Öncelikle, yaşam boyu öğrenme yenilerde oluşmuş bir düşünce ya da sadece zengin ve gelişmiş ülkelere özel bir sistem değildir,
- Yaşam boyu öğrenme sadece yetişkin eğitimi ya da ortaokul ve liselerde alınan eğitimle sınırlı değildir. Aksine eğitimin her türlü şekline çocuk, genç ve yetişkinlerin dahil olması ile ilgilidir,
- Yanlış anlaşılan ve düzeltilmesi gereken son nokta ise yaşam boyu öğrenmenin sadece akademik eğitim, mesleki eğitim veya iş dünyası ile ilgili olmadığıdır.

Yaşam boyu öğrenme anlayışının geleneksel eğitim anlayışından farkları Bagnall (2005) tarafından şu şekilde açıklanmıştır (Akt. Özcan, 2008, s. 18):

- Geleneksel eğitimde, eğitim hizmetinin sağlanması öne çıkarken yaşam boyu öğrenmede, öğrenme etkinliğinin kendisi öne çıkarılır,
- Geleneksel eğitimde takip edilen eğitim programının üzerinde durulurken yaşam boyu öğrenmede öğrenmenin sonuçları önemlidir,
- Yaşam boyu öğrenmede öğrenmenin içeriği yerine sürecin birey tarafından nasıl yönetileceği önem kazanır,
- Geleneksel eğitim deyince akla çocuk ve gençler gelirken yaşam boyu öğrenmede tüm hayata yayılan bir eğitim uğrası söz konusudur,
- Geleneksel eğitim anlayışında belirli kurallar içerisinde ve sınırları önceden çizilmiş davranış ve tutumlar geçerliken, yaşam boyu öğrenmede bilginin edinilmesi süreci, ucu açık olup tamamen bireye ve birtakım düzenleyici rolü üstlenmiş kuruluşlara bırakılmıştır.

Geleneksel eğitim anlayışından yaşam boyu eğitim anlayışına geçilmesi sonucu meydana gelen gelişmeler ise şu şekilde özetlenmiştir (Bagnall, 2005):

- Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşıldığında işlevi büyük oranda biten bir anlayıştan amacın değişen koşullara göre tekrar tekrar adapte edilmesini içeren esnek bir modele geçiş,
- Toplumun ihtiyaçlarını temel alan bir anlayıştan bireyin ihtiyaçlarına odaklanan bir anlayış,

- Eğitimin gelenek, ideoloji ve kültür öğelerinin iç içe geçirilmesiyle verildiği bir anlayıştan, bilginin kişinin kendisinin ve koşullarının belirlediği bir biçimde bütünsellikten kopuk olarak verildiği bir anlayış (Akt. Özcan, 2008, s. 19).

Yaşam boyu öğrenmenin toplumlar ve bireyler için önemi ile onların üzerlerindeki etkileri şimdiye kadar yapılan açıklamalardan da net bir şekilde görülmektedir. Ancak, her ne kadar yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliği konusunda hem fikir olursa da uygulama aşamasına gelindiğinde maalesef birçok noktada aksaklıkların meydana geldiği görülmektedir. Longworth (2003), özellikle 2000'li yıllarda çok daha popüler bir hale gelen bu olgunun aslında her yerde uygulamaya geçmediğini ve eskiden kalma eğitim ve öğretim yollarının hala bazıları tarafından kullanıldığını ifade etmektedir. Söz konusu sorunun altında yatan temel nedenin ise eğitim ve öğretime ilişkin sahip olunan farklı bakış açıları olduğunu eklemektedir. Ona göre bazıları eğitim ve öğretime hala 20. yüzyıl mantığı ile yaklaşırken, bazıları 21. yüzyıl mantığı, yani yaşam boyu öğrenme anlayışı ile yaklaşmaktadır. Sürece dair bakış açısının uygulama üzerindeki etkisine özellikle vurgu yapan Longworth (2003), söz konusu düşünce farklılıklarını 20. ve 21. yüzyıl mantığı olarak ikiye ayırmakta ve her birinin farklı alanlardaki etkilerini gruplar halinde aşağıdaki gibi listelemektedir (Akt. Demirel, 2009; s. 203-204):

- *“Hedefler: 20. yy. mantığında eğitimin hedefleri sadece önceden belirlenmiş akademik bilgilerin öğrenilmesi iken 21. yy.’daki yaşam boyu öğrenme hedefleri sadece belirlenen hedeflere ulaşmayı değil aynı zamanda gelecekte ihtiyaç duyulacak becerilerin geliştirilmesini de hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda yapılması gereken şey ise hazırlanan eğitim programlarının yaşamda gerekli olan becerilere ve okul-yaşam arasındaki ilişkiye daha fazla odaklanmasıdır.*
- *Endüstri ile olan ilişkisi: 20. y.y düşüncesine bakıldığında okullarda ilkel ve kısa dönemli işletme planlarının mevcut olduğu görülmektedir. Ayrıca, hazırlanan planlar hakkında herkesin bilgi sahibi olabilmesi konusunda özel bir çaba sarf edilmediği için hep bir yarının eksik kaldığı söylenebilir. Ancak, 21. yy. bakış açısında herkes için geçerli olan ve tüm detayları ile hazırlanmış bir stratejik planın olduğu görülmektedir. Bu stratejik plan okulları*

yaşam boyu öğrenme becerileri açısından geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitimde değişiklik yaratabilmek için işletmeler için uzun dönemli planların hazırlanması ve bu planların da tüm bireyleri kapsamaması gerekmektedir.

- *Öğretmenlerin eğitimi: 20. yy. bakış açısından incelendiğinde öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitimsel kurslara katıldığı görülmektedir. Belirli zamanlarda ve belirli yerlerde düzenlenen bu kursların yerini ise 21.yy. mantığında bizzat okulların kendisi almaktadır. Yani yaşam boyu öğrenmenin etkilerinin görüldüğü bu zamanlarda öğretmenler okullarında kişisel ve akademik becerilerini geliştirecek tarzda ve sürekli olarak devam eden bir sistem içindedirler.*
- *Öğretmenin rolü: Eğitim sürecini 20. yy. mantığı ile görenler için öğretmenler sadece programlarda yer verilenlerin aktarıcısı olarak düşünülmekte iken yaşam boyu öğrenme düşüncesiyle birlikte sadece öğretmenlerin öğretmesinin yeterli olamayacağı ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin de dikkate alınarak, aile ve bireyin de bizzat sürece dahil olması gerektiği kesinleşmektedir.*
- *Program: Eskiden sadece belirli konuların öğretilmesini içeren, öğretilen bilgilerin de hatırlanması odaklı ve bunun sonucunda da geçme-kalma mantığına dayalı olarak yapılan ölçmelerin yer aldığı bir program uygulanırken içinde bulunduğumuz yaşam boyu öğrenme düşüncesinde programlar bilgi, beceri ve özgüvenin geliştirilmesi ile yaşam boyu öğrenme değerlerinin kabulüne dayanmaktadır.*
- *Destek Birimler: 20. yy. düşüncesi yüzünden öğretmenlerin omuzlarında gereğinden fazla yük bulunmaktadır. Ayrıca bireysel öğrenme ve sosyal problemlerin belirlenmesi ve çözüm bulunması konusunda öğretmenlere destek olarak verilen birimlerde oldukça etkisiz kalmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin ön plana çıkmasıyla rehberlik ve destek birimleri ile danışmanlık sistemlerinin devreye girdiği ve hem öğrenenlere hem de onların ailelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla da öğretmenlerin yükü bu konuda az da olsa azaltılmaktadır. Örneğin*

20. yy. mantığında yer alan sözde destek birimlerinin aksine günümüzde sosyal problemler ve öğrenmeye engel olan etmenler söz konusu destek birimleri sayesinde hızlıca tespit edilmekte ve bunlar için uygun çözümler belirlenmektedir.

- *Ölçme ve Değerlendirme: Daha önce de ifade edildiği gibi 20. yy. mantığında program ve okulların önem verdiği tek şey süreç sonunda elde edilen sınav başarısıdır. Diğer bir deyişle bu düşünce ile hareket edenlerin süreç boyunca meydana gelen durumlar ve onların etkileri ile ilgilenmediği, sadece ortaya çıkan mevcut sonucu dikkate aldığı söylenebilir. Bu düşüncenin aksine yaşam boyu öğrenme mantığı ise kültür, inanç ya da ırk açısından öğrenmede farklılıklara neden olarak süreç sonunda elde edilen sonuçlar üzerinde önemli etkileri olabilecek durumlara hoşgörü ile bakmayı ön plana almaktadır.*
- *Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Eğitim sürecinin tebeşir, kağıt, kalem gibi araçlar ile didaktik bir şekilde yapılması ve öğretmenin de konunun aktarıcısı rolünde görev alması 20. yy. bakış açısını ifade ederken yaşam boyu öğrenme bakış açısı olan 21. yy. mantığında öğretmen bilgi iletişim teknolojileri, medya ve internet gibi bireyselleştirilmiş öğrenme programlarının da yardımı ile öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde etkin rol almıştır.*
- *Okul-veli İlişkisi: 20. yy. mantığında öğrenci durumunun görüşülmesi ve gerekli duyuruların toplu halde yapılabilmesi amacı ile aileler her dönem bir defa okula çağırılmaktadır. 21. yy. düşüncesi ise bu grup toplantılarının verimsiz olduğunu ve bu tarzda devam eden bir okul-veli ilişkisi ile ailelerin okul hayatına tam olarak dahil edilemeyeceğini savunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme düşüncesi ne göre okul-veli ilişkisinin güçlendirilmesi için yapılması gereken şey velilerin de okullarda yer alan etkinliklerde aktif rol olmasıdır.*
- *Okul Etkinlikleri: 20. yy. bakış açısına göre okul etkinliği her sene yapılan özel bir kutlama gibi yılda sadece bir kere gerçekleşen bir gösteridir ve okul dışında yapılacak etkinlikler ise sadece istekli öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme düşüncesi ise programlarda yer verilecek geniş çaplı*

sosyal etkinlikler aracılığı ile özgüven, yaratıcılık ve kültürel farkındalık gibi noktaların geliştirilmesinin mümkün olduğu fikrinden güç almaktadır.

- *Okulun Vizyonu: Yüksek dereceler alarak başarılı olanların temel alınması yolunun izlendiği 20. yy. mantığının aksine 21. yy. mantığına göre önemli olan nokta sadece akademik başarı değil, her bir öğrenci için kişisel başarıdır. Bu amaçla da vizyon belirlerken dikkate alınması gereken nokta sadece akademik başarının yükseltilmesi değil aynı zamanda bireysel başarının artırılması ve hatta toplumun ihtiyaçlarının giderilmesidir.”*

Buraya kadar yapılan açıklamalarda yaşam boyu öğrenmenin hem bireyler, hem de içinde yaşanılan toplum açısından önem ve işlevi vurgulanmaya çalışılmıştır. Yaşam boyu öğrenme hakkında yazılmış olan raporlara yer verilmesi, bu olgunun gelişimini ortaya koyma açısından önemli görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme hakkında hazırlanmış raporlar. Yaşam boyu öğrenme denince akla gelen isimlerden ilki UNESCO'dur. "Learning to Be" ya da diğer adıyla "Faure" raporu olarak da bilinen ve 1972 yılında UNESCO başkanı Edgar Faure tarafından hazırlanmış bu rapor yaşam boyu öğrenme için bir dönüm noktası, uluslararası eğitim politikaları için ise bir umut olarak görülmüştür. Aslında yaşam boyu eğitim fikrinin gerçek anlamda ortaya çıkması da bu rapor sayesinde olmuştur. Yayımlanan belgede eğitimin temel amacının bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ahlaki olarak tam bir insan olarak bütünleşmesi anlamına geldiği ifade edilmiştir. Faure raporu eğitimin artık sadece ayrıcalıklı insanlar ya da belli bir yaş sınırlaması içinde bulunan gruplar için olmadığını, aksine evrensel ve yaşam boyu olması gerektiğinin de bir göstergesidir. Daha açık bir ifade ile söz konusu rapor, eğitimin insancıl ve insan haklarına dayalı olması ve bir bütün olarak ele alınması yolunda büyük bir adım olmuştur (Ouane, 2008).

UNESCO (2005), bilgi toplumunun içerisinde farklılıkları barındırdığını ve eğitim ve öğretim aracılığıyla bilgi ve beceri ediniminin şimdiye dek hiç olmadığı kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Bilgi toplumunun oluşturulması ise küreselleşme ve medenileşme sürecindeki önemli adımlardandır. Ancak bilgi toplumlarının oluşabilmesi için öncelikle açık, esnek ve küresel bir yaklaşıma dayanan eğitim sistemine ihtiyaç vardır.

Söz konusu raporda yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili olarak değinilen temel konular ise şu şekilde sıralanmaktadır (UNESCO, 2005):

- Eğitim hizmetlerinin okul yaşı sınırları dışına yayılması,
- Eğitime yaşam kalitesini artıran bir araç olarak gösterilen ilginin artması,
- Günlük yaşamın ihtiyaçları ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi, üzerinde durulması,
- Eğitim ile ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin de katılması,
- Planlama, yönetim ve hedef belirlemede açık fikirli olunmasının vurgulanması (Akt. Akkuş, 2008, s. 3)

Faure raporunda yer verilen yaşam boyu öğrenmenin önemine değinen Kalen (1979)'in bu konudaki ifadeleri ise oldukça dikkat çekicidir;

Faure raporunda ilk defa yaşam boyu öğrenmeyle alakalı insan, eğitim ve toplum kavramlarını içeren bir felsefe geliştirilmiştir. Bu rapor insan doğası ve eğitimin toplumu değiştirme gücü üzerine iyimser bir bakış açısı getirmiştir. Öğrenme isteği insan doğasında köklü bir yere sahiptir ve dış faktörlerden kaynaklı sınırlılıklar ortadan kaldırılırsa, öğrenme güdüsü yaşam boyu öğrenme için gerekli olan güdüyü sağlayacaktır. Gelecekteki toplum öğrenen toplum olacaktır ve gelecekteki toplumun kültürü 'bilimsel insancılık' olacaktır. Rapor, eğer gerektiği gibi iyi bir şekilde organize edilirse, yaşam boyu öğrenmenin, her bireyin gelecekteki bilimsel-teknolojik evrime tam anlamıyla katılmasını sağlayacak kapasiteye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yaşam boyu eğitim demokratik eğitimidir. Demokratik bir toplum için şarttır (Akt. Akkuş, 2008, s. 4).

Ayrıca, raporda yer alan yaşam boyu öğrenmeyi tanımlayan yeni ilkeler de aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Faure, 1972, s. 181):

- Her birey, yaşam boyu öğrenmeye devam etmelidir, yaşam boyu öğrenme öğrenen toplumunun temel taşıdır,
- Öğrenme deneyimi zaman ve mekândan bağımsız olmalıdır,
- Eğitim çeşitli araçlar yardımıyla verilmelidir,

- Tamamıyla açık bir eğitim, öğrenenlere yatay ve ya dikey olarak hareket etmelerini sağlar, bu da onlara öğrenmek için daha fazla seçenek sunar,
- Genel eğitim kavramı, toplumsal ve ekonomik, teknik ve pratik bilgiyi de içerecek şekilde genişletilmelidir,
- Eğitim gençleri sadece gelecek işlerine hazırlamamalıdır, aynı zamanda sürekli gelişime ve yeni durumlara, üretim biçimlerine ve şartlara alışmaya hazırlamalıdır; Gençleri, çalışmada en üst düzeyde hareketliliğe ve bir işten bir diğer işe geçebilmelerinde yardımcı olmalıdır,
- Yaşam boyu öğrenme kavramı, iş, endüstri ve tarım şirketlerinin de kapsamlı bir eğitimsel işlevinin olacağını anlatmaktadır,
- Yeni eğitim anlayışı, bireyi kendi kültürel gelişiminin yaratıcısı yapmaktadır, kendi kendine öğrenme, özellikle de yardımlı kendi kendine öğrenme bütün eğitim sistemlerinde değişmez bir değere sahiptir,
- Eğitim, sonunda bütün toplumun bir işlevi olana kadar sürekli gelişme demektir, bundan dolayı da toplumun geniş kesimleri eğitime katılmalıdır,
- Öğretme, geleneksel eğitimin anlayışına ters olarak kendini öğrenmeye göre uyarlamalıdır; öğrenen öğretimin önceden belirlenmiş kurallarına boyun eğmemelidir.

Faure raporunda yer alan “yaşam boyu eğitim” kavramı 1996 yılında hazırlanan “Delors Raporu”nda “yaşam boyu öğrenme” ya da “yaşam sürecince öğrenme” kavramları ile değiştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme hakkında hazırlanmış güvenilir çalışmalardan biri olarak bilinen bu rapor, “bilmeyi öğrenme”, “yapmayı öğrenme”, “birlikte yaşamayı öğrenme (sosyal uyum)” ve “kendi başına bir birey olmayı öğrenme” gibi kavramlara yer vererek eğitim dünyasında büyük bir yankı yaratmıştır. İncelendiğinde Delors raporunun da tıpkı Faure raporu gibi eğitimsel faaliyetlerin ve değişimlerin gerçekleştirilmesinde yaşam boyu öğrenmenin rehber ilke olduğu fikrini savunduğu görülmektedir (Ouane, 2008, s. 3). Daha sonra ise sırasıyla 2000 yılında “Dakar Çerçevesi”, “Birleşmiş Milletler Okuryazarlık Yılı” ve “Sürdürülebilir Gelişim için Eğitim Yılı” gibi çalışmalar 21. yüzyıl için yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır.

Yukarıda bahsedilen raporların ardından yaşam boyu öğrenme hakkında hazırlanmış bir diğer önemli çalışmanın da “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu” (The Memorandum on Lifelong Learning) olduğu görülmektedir. 30 Ekim 2000 tarihinde Avrupa Komisyonu tarafından ilan edilen Memorandum, Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi konusunda oldukça önemli bir faaliyettir. Eğitim ve öğretim sistemlerinin 21. yüzyılın yeni gerçeklerine ayak uydurması ve vatandaşlık, sosyal uyum ve istihdamı geliştirmek için gerekli bir politikanın olması gerektiği düşüncesi ile temelleri atılmıştır. Söz konusu Memorandum yaşam boyu öğrenmenin etkili ve uygun bir şekilde uygulanabilmesinde gerekli olan stratejilerin belirlenebilmesi için Avrupa çapında bir tartışma başlatmak üzere hazırlanmıştır. Memorandum'da yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkma sebebi, boyutları, amaçları, dayandığı felsefe ve tartışma konuları hakkında bilgiler verilmektedir.

Avrupa Komisyonu, söz konusu Memorandum'da üye devletlerarasında uyumlu bir yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilebilmesi için altı temel ilkeden bahsetmektedir. Memorandum'a göre her üye devlet;

- Evrensel ve sürekli eğitime geçişi garanti etmeli,
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmalı,
- Eğitim ve öğretim yöntemlerini daha etkin ve yenilikçi hale getirmeli,
- Öğrenmeyi ve sonuçlarını daha anlaşılır kılacak ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirmeli,
- İyi bir rehberlik ve danışmanlık sistemi kurmalı,
- Bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yaşam boyu öğrenme fırsatlarını herkesin ayağına kadar götürmelidir (Avrupa Komisyonu, 2000, s. 4).

Yaşam boyu öğrenme, komisyon ve üye ülkelere göre, Avrupa İstihdam Stratejisi içinde bilgi, beceri ve yeterlikleri iyileştirmek amacıyla devamlılık esasına dayalı olarak üstlenilen öğrenme etkinliklerinin bütünüdür. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin artık eğitim ve öğretim sisteminin bir yanı değil, öğrenme bağlamlarının tüm sürekliliğindeki öngörülerde ve katılımı kılavuzluk eden ilke olması gerektiği vurgulanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2000).

Memorandum'da Avrupa'da yaşayan tüm bireylerin sosyal ve ekonomik taleplerini ifade etmede ve Avrupa'nın geleceğinin yeniden oluşturulmasına etkin bir şekilde katılma konusunda eşit fırsatlara sahip olması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin herkesin geleceğini ilgilendirdiği ve bu nedenle de vatandaşlar düzeyine mümkün olduğu kadar yakın düzeyde tartışılması gerektiği belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin Memorandum için bu kadar önemli olmasının iki önemli sebebinin olduğu söylenebilir:

- Avrupa artık bilgiye dayalı bir ekonomi ve topluma yönelmiştir. Bu nedenle bireyin kendisi ve toplum adına güncel bilgiye erişmesi, motivasyon ve beceri ile kaynakları akılcıca kullanması Avrupa'nın rekabet gücünü artırma ve işgücünün istihdam edilebilirlik ve adapte edilebilirliklerini iyileştirmek için her zamankinden daha önemli hâle gelmiştir,
- Günümüzde Avrupalılar karmaşık sosyal ve politik bir dünyada yaşamaktadırlar. Diğer bir deyişle, bireyler her zamankinden daha fazla kendi hayatlarını planlamak istemekte; kendilerinden topluma aktif olarak katılmaları beklenmekte ve kültürel, etnik ve dil çeşitliliği içinde olumlu bir şekilde yaşamaları gerekmektedir. En geniş anlamıyla eğitim bu iddiaların nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmede ve anlamada önemli bir role sahiptir (Avrupa Komisyonu, 2000).

Memorandum'da bilgi, beceri ve anlayışın, evde, okulda, işte ya da üniversitede, nerede öğrenilmiş olursa olsun yaşam boyu geçerli olmadığı; yaşam boyu öğrenmenin uygulamaya geçirilmesinde öğrenmenin daha sıkı bir biçimde yetişkin yaşamına dahil edilmesi gerektiği ve yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi beşikten mezara giden sınırsız bir süreklilik olduğu ifade edilmektedir (Akt. Mahiroğlu, 2005).

Memorandum'a göre yaşam boyu öğrenme üç farklı şekilde yapılabilmektedir:

- **Örgün Eğitim:** Eğitim-öğretim kurumlarında gerçekleşir ve katılan bireyleri yeterlik ya da diplomaya götürür.
- **Yaygın Eğitim:** Eğitim-öğretim sisteminin içindedir ve örgün eğitime paralel olarak yapılır. Ancak çoğu zaman bireyleri örgün eğitimde olduğu gibi resmi bir belgeye götürmez.

- **İnformal Eğitim:** Örgün ve yaygın eğitimde olduğu gibi amaçlanmış zorunlu bir eğitim söz konusu değildir. Bireylerin doğal ortamlarında hayatlarına devam ederken farkında olarak ya da olmayarak meydana gelen öğrenmeleri kapsar.

Yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler. Yaşam boyu öğrenmenin istisnasız her vatandaş için gerekli hale gelmesiyle birlikte bireylerin yalnızca kendini gerçekleştirmek ve içinde yaşadığı toplum ile etkin biçimde ilgilenmek için değil, aynı zamanda sürekli değişen iş dünyasında başarılı olabilmek için yaşamları boyunca beceri ve yeterliklerini geliştirmesi gerekmektedir. Yani, söz konusu temel beceriler genel olarak hem sosyal hayatta, hem de iş hayatında başarılı olabilmek için sahip olunması gereken yeterliklerdir.

Yaşam boyu öğrenmenin öneminin gittikçe fark edilmesiyle birlikte konu hakkında derinlemesine çalışmalarda bulunan Avrupa Parlamentosu ve 18 Aralık 2006 tarihli komisyon, yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler hakkında yayınladığı önerilere yapılan bir ekleme olarak 30 Aralık 2006 tarihinde “Yaşam Boyu öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” adlı çalışmayı (The Key Competences for Lifelong Learning-A European Framework) yayımlamıştır (Figel, 2007). Günümüzde bu yeterlikler hala yaşam boyu öğrenme için temel yeterlikler olarak geçerliğini korumakta ve her türlü öğrenme için belirleyici bir rol oynamaktadır. Referans çerçevede aşağıda belirtilen 8 anahtar yeterlik belirlemiştir. Ayrıca, bu çerçevede söz konusu yeterliklere ait bilgi, beceri ve tutumların açıklamalarına da detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

1. Anadilde iletişim becerisi (communication in the mother tongue). Anadilde iletişim; kavram, duygu, düşünce, gerçek ve fikirlerin hem yazılı hem de sözlü olarak (dinleyerek, konuşarak, okuyarak, yazarak) ifade edilip yorumlanması ve uygun, yaratıcı biçimde, sosyal, kültürel bağlamlarda, eğitim-öğretimde, işte, evde ve eğlencede etkileşimde bulunma yeteneğidir.

Anahtar yeterliklerinden ilki olan bu yeterlik, bireyin dil hakkında kelime bilgisi, işlevsel dilbilgisi ve dilin işlevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Ayrıca, söz konusu yeterliğin sözlü etkileşimin ana türlerinin, edebi olan ve olmayan bir dizi metnin, dilin farklı biçim ve tarzlarının ana özelliklerinin ve farklı

durumlardaki dil ve iletişimin değişkenliğinin farkında olmayı da içerdiği belirtilmektedir.

Bu yeterliğe göre, bireyler gerek sözlü gerekse yazılı olarak farklı durumlarda iletişim kurabilme ve kendi iletişimlerini izleme ve durumun gereklerine göre bunları uyarılama becerisine sahip olmalıdırlar.

Bu yeterlik ayrıca farklı türlerdeki metinleri ayırt edebilme ve kullanabilme, bilgiyi arama, biriktirme ve işleme, yardımcı materyalleri kullanma ve ikna edici bir şekilde olmak üzere durumlara uygun olarak yazılı ve sözlü ifadelerini düzenleme ve açıklama yeteneklerini de içermektedir.

Anadilde iletişim için tutum; eleştirel ve yapıcı diyalog kurma, estetik değerleri taktir etme ve onlar için çabalama isteği ile diğer insanlarla etkileşim kurma konusunda ilgili olma gibi durumları içermektedir. Bu durum da, dilin diğer insanlar üzerindeki etkilerinin farkında olma, dili olumlu ve uygun bir şekilde anlama ve kullanma ihtiyacını ifade etmektedir.

2. Yabancı dillerde iletişim becerisi (communication in foreign languages). Yabancı dillerde iletişim genellikle anadilde iletişimin ana beceri boyutlarını paylaşır. Yabancı dillerde yeterlik, dile dair söz dağarcığı, işlevsel dilbilgisi yanında sözel etkileşimin ana türleri hakkında, dilin çeşitli biçimleri hakkında bilgi ister. Sosyal geleneklere, dilin kültürel yn ve çeşitliliğine dair bilgi de önemlidir.

Yabancı dillerde iletişim becerisi, kelime ve işlevsel dilbilgisi hakkında bilgi sahibi olmayı ve sözlü etkileşimin temel türleri ile dilin kullanım biçimleri hakkında farkındalık gerektirir. Ayrıca, sosyal adetler ve dillerin kültürel yönleri ile çeşitliliği noktasında bilgi sahibi olmak da önemlidir.

Bu yeterlik sözlü iletileri anlama, görüşmeleri başlatma, sürdürme ve sonlandırma ve bireyin ihtiyaçlarına uygun olan metinleri okuma, anlama ve üretme becerisini içermektedir. Bu yeterliğe sahip bireyler ayrıca yardımcı materyalleri uygun şekilde kullanabiliyor ve dilleri öğrenebiliyor olmalıdırlar.

Yabancı dilde iletişim için olumlu tutum ise kültürel farklılığa değer vermeyi, dillere ve kültürlerarası iletişime ilgi duymayı ve meraklı olmayı içermektedir.

3. Matematiksel yeterlik ve fen ve teknolojide temel yeterlikler (mathematical competence and basic competences in science and technology). Matematik yeterliği, günlük ortamlarda çeşitli problemleri çözmek amacıyla matematiksel düşünmenin geliştirilip uygulanabilmesidir. Fen yeterliği, soruları belirleyip kanıta dayalı sonuçlara varmak amacıyla doğal dünyayı açıklamak için kullanılan bilgi yapısını ve yöntemini kullanma yetenek ve isteğidir. Teknoloji yeterliği, bu bilgi ve yöntemin, insanın istek ve ihtiyaçlarına cevap olarak uygulanması biçiminde algılanır.

Matematiksel yeterlik rakamlar, ölçüler ve yapılar; temel işlemler ve temel matematiksel sunumlar hakkında derinlemesine bir bilgiyi; matematiksel terim ve kavramlar ve matematik yoluyla hangi soruların yanıtlanabileceğine dair bir anlayışa sahip olmayı içermektedir. Söz konusu çerçevede fen ve teknolojide temel yeterlikler için ise, doğal hayatın kuralları, önemli bilimsel kavramlar, ilke ve metotlar, teknoloji ve teknolojik ürün ve gelişimler ile bilim ve teknolojinin doğal hayata etkisinin bilinmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Bu yeterlikler bireylere bilimsel teorilerin, uygulamaların ve toplumlardaki teknolojinin geleceği, sınırlıkları ve risklerini daha iyi anlamalarında yardımcı olmalıdır (karar verme, değerler, ahlaki sorular, kültür, v.b.).

erevedeki ifade ile belirtmek gerekirse, birey temel matematik kurallarını ve süreçlerini evdeki ve işteki farklı durumlarda uygulayacak ve fikir düşüncelerini takip ederek değerlendirecek beceriye sahip olmalıdır. Kişi ayrıca matematiksel olarak sorgulayabilmeli, matematiksel ispatı anlayabilmeli ve yine matematiksel bir dille iletişim kurarak uygun yardımcı materyalleri kullanabilmelidir. erevede fen ve teknoloji yeterliğinin ise bir amaca ulaşmak ya da kanıta dayalı bir karar ya da sonuca varmak için teknolojik alet ve makinelerin olduğu kadar bilimsel bilginin de kullanılabilmesini içerdiği ifade edilmektedir. Bireyler ayrıca bilimsel araştırmanın önemli özelliklerini fark edebilmeli ve bunların sonuçlarını ifade ederek onlara götüren yolları sorgulayabilecek beceriye sahip olmalıdır.

Matematikte olumlu tutum, nedenleri arama ve bunların geçerliğini değerlendirme noktasındaki istekliliğe ve gerçeğe saygılı olmaya dayanır. Fen ve teknoloji yeterliğinde ise tutum, özellikle kişi, aile, toplumsal ve küresel durumlarla ilgili olarak bilimsel ve teknolojik gelişmeler açısından eleştirel değere ve bu

konuya duyulan merak, etik durumlara ilgi ile bunların güvenliği ve devamına saygıyı içermektedir.

4. Bilgi iletişim teknolojileri (digital competence). Dijital yeterlik, “Bilgi Toplumu Teknolojisi”nin (Information Society Technology) iş, eğlence ve iletişimde güvenli ve eleştirel kullanımını içerir. Bilgisayarın, bilginin geri getirilmesi, saklanması, üretilmesi, sunulması ve internet yoluyla bilgi alışverişinin sağlanması gibi temel becerilerle desteklenir.

Bu yeterlik işte olduğu kadar kişisel ve sosyal hayat gibi günlük durumlarda da bilgi iletişim teknolojilerinin doğası, görevleri ve sağladığı fırsatlar hakkında derinlemesine bir bilgi anlayışı ve bilgi gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) yeterliği kelime işlem, hesap tablosu, veri tabanları, bilgi yedekleme ve yönetimi gibi temel bilgisayar uygulamaları ile araştırma, öğrenme, bilgi paylaşımı, ağ üzerinde işbirliği ve serbest zamanın değerlendirilmesi için internet ve elektronik ortamın (e-posta, ağ araçları) sağladığı olanaklar konusunda bilgi sahibi olunması anlamına gelmektedir. Bireyler ayrıca, BİT’in yaratıcılık ve buluşu nasıl desteklediği anlamalı, mevcut olan bilginin güvenilirlik ve geçerliği ile BİT’in etkileşimli kullanımındaki yasal ve etik kuralların farkında olmalıdırlar.

Bilgi iletişim teknolojileri için çerçevede belirtilen beceriler ise bilgiyi arama, biriktirme ve işleme, söz konusu bilgiyi eleştirel ve sistematik bir şekilde kullanabilme, konular arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme ve aradaki bağlantıları da fark ederek gerçek bilgiyi diğerlerinden ayırt edebilme olarak ifade edilmektedir. Bireyler araçları kullanabilme, karışık bilgileri üretebilme, sunabilme ve anlayabilme ile internet tabanlı sistemlere ulaşabilme, araştırabilme ve kullanabilme becerilerine de sahip olmalıdırlar. Hatta, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve buluş konularında BİT’den yararlanabilmelidirler.

Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı mevcut bilgiye eleştirel ve yansıtıcı bir tutum ile etkileşimsel medyanın sorumlu bir şekilde kullanımını gerektirmektedir. Kültürel, toplumsal ve/veya mesleki amaçlar için topluluklara ve ağlara dahil olmakla ilgilenme de yeterliği desteklemektedir.

5. Öğrenmeyi öğrenme (learning to learn). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi izleyerek onda ısrarcı olma, etkili zaman ve bilgi yönetimini de içeren yöntemlerle bireysel ve gruplar halinde kendi öğrenmesini organize etme

yeteneğidir. Bu yeterlik, başarılı öğrenme için kişinin kendi öğrenme süreci ve ihtiyaçları konusunda bilinçli olmayı, mevcut fırsatları belirleme ve engelleri geçebilme yeteneğini içerir.

Öğrenmenin belirli bir iş ya da kariyer hedefi yönünde gerçekleştirildiği yerde bireyler gerekli olan yeterlik, bilgi, beceri ve niteliklerin bilgisine sahip olmalıdırlar. Bütün durumlarda öğrenmeyi öğrenme bireyden kendi öğrenme stratejilerinin, becerilerinin ve yeterliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlayabilmeyi; mevcut olan eğitim-öğretim fırsatlarını ve rehberlik ve/veya destek hizmetlerini araştırabilmeyi gerektirir.

Öğrenmeyi öğrenme öncelikle okuryazarlık, sayısal yeterlik ve BİT gibi daha sonraki öğrenmeler için gerekli olan önemli temel becerilerin edinilmesini gerektirmektedir. Bu becerilerin edinimi ile birey yeni bilgi ve becerilere ulaşabilmeli, bunları kazanabilmeli, işleyebilmeli ve uyarlayabilmelidir. Bu durum ise kişinin kendi öğrenme, kariyer ve çalışma şeklini etkili şekilde yönetimini ve özellikle de öğrenme için çaba harcamayı, uzun süreçler için odaklanma ile öğrenme amaç ve hedefleri üzerine eleştirel bir şekilde düşünmeyi gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine sahip bireyler öğrenme için kendilerine zaman ayırabilmeli ve kendilerini denetim altında tutabilmelidirler. Ancak, aynı zamanda da öğrenme sürecinin bir parçası olarak işbirliği içinde çalışabilmeli, karma bir grubun faydalarının neler olduğunun farkına varabilmeli ve öğrendiklerini paylaşabilmelidir. Bireyler kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeli, kendi çalışmalarını değerlendirebilmeli ve uygun olan durumlarda öneri, bilgi ve destek arayabilmelidirler.

Öğrenmeyi öğrenme için olumlu tutum bireyin hayatı boyunca öğrenmeye devam etmesi ve başarılı olması için gerekli olan motivasyon ve inancı içermektedir. Problem çözücü bir tutum hem öğrenme sürecinin bizzat kendisini hem de bireyin engellerle ve değişimlerle baş edebilme yeteneğini destekler. Önceki öğrenmeleri ve hayat tecrübelerini kullanma isteği, öğrenme için fırsatları araştırma ve öğrenmeleri farklı hayat durumlarında uygulama merakı olumlu bir tutumun temel unsurlarıdır.

6.Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler (social and civic competences). Bunlara kişisel, kişiler arası ve kültürlerarası yeterlik de dahil olup,

bireylerin özellikle farklılaşan toplumlarda toplum ve iş yaşamına etkili ve yapıcı katılımını ve gerektiğinde çatışmaların çözümünü sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Yurttaşlıkla ilgili yeterlik demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık ve vatandaşlık hakları kavramlarına ilişkin bilgiye dayanır.

Sosyal yeterlik, bireylerin kendileri ve aileleri için bir kaynak olarak en uygun fiziksel ve zihinsel sağlıklarını nasıl sağladıklarını ve sağlıklı bir yaşam tarzının buna nasıl katkıda bulunacağını anlamayı da gerektiren kişisel ve toplumsal refah bilgisiyle yakından ilgilidir. Başarılı kişilerarası ve sosyal ilişkiler için farklı toplum ve çevrelerde (iş gibi) genel bir şekilde kabul edilmiş davranış ve görgü kurallarının anlamlarını anlamak önemlidir. Bireyler, gruplar, iş örgütlenmeleri, cinsiyet eşitliği, ayrımcılık karşıtlığı ile toplum ve kültürle ilgili temel kavramların farkında olmak da bir o kadar önemlidir. Ayrıca, Avrupa toplumlarının çok kültürlü ve sosyo-ekonomik boyutları ile ulusal kültürel kimliğin Avrupa kimliği ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunu anlamak da çok önemlidir.

Çerçevede yer verilen vatandaşlıkla ilgili yeterlikler ise demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık ve vatandaşlık hakları ile ilgili konularının bilgisine dayanmaktadır. Ayrıca, bunların Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nda ve uluslararası beyannamelerde nasıl açıklandığı ile yerel, bölgesel, ulusal, Avrupa'da ve uluslararası olmak üzere çeşitli kurumlarda nasıl uygulandığının bilinmesi de önemlidir. Bu bilgi ulusal olan, Avrupa'da hatta dünya tarihinde meydana gelen temel olay ve gidişatlar da dahil olmak üzere günümüzde olan durumlar hakkında sahip olunan bilgiyi de içermektedir. Bütün bunlara ek olarak sosyal ve politik hareketlerin amaçları, değerleri ve kurallarının da farkında olunması gerektiği ifade edilmektedir. Avrupa'daki çeşitlilik ve kültürel kimliğin farkında olmak kadar Avrupa Entegrasyonu ve Avrupa Birliği'nin yapısı, temel hedefleri ve değerleri hakkında bilgi sahibi olmak da önemlidir.

Sosyal yeterlikle ilgili olarak yer alan temel beceriler farklı çevrelerde yapıcı bir şekilde iletişim kurabilme, farklı bakış açılarına karşı hoşgörülül olma, onları açıklama ve anlama becerisi ile güven yaratarak görüşmeler yapma ve empati kurabilme becerilerini içermektedir. Bireyler stres ve hayal kırıklığı gibi duygularla baş edebilmeli ve yine bu durumları yapıcı bir şekilde açıklayabilmeli; kişisel ve mesleki alanları birbirinden ayırt edebilmelidirler.

Vatandaşlıkla ilgili becerilerin ise kamusal alanlarda diğer insanlarla etkili bir şekilde ilişki kurabilme ve hem yerel hem de daha geniş alanlarda etkisini gösteren problemleri çözme konusunda dayanışma ve ilgi gösterebilme becerileri ile yakından alakalı olduğu belirtilmektedir. Bu da özellikle de oy verme şeklinde yerel, ulusal ya da Avrupa çapında olmak üzere farklı düzeylerde karar almanın yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme ile toplumsal veya çevredeki etkinliklere yapıcı bir şekilde katılmayı içermektedir.

Sosyal yeterlikle ilgili olarak yer alan tutumlar işbirliği, iddiada bulunabilme ve dürüstlüğe dayanmaktadır. Bireyler sosyo-ekonomik gelişmeler ve kültürlerarası iletişime ilgi duymalı, çeşitliliğe ve diğer insanlara değer vermeli ve hem önyargıların üstesinden gelebilmeye hem de uzlaşmalara karşı hazırlıklı olmalıdırlar.

Demokrasinin temeli olan eşitlik, farklı din ve etnik gruplarının değer sistemleri arasındaki farklılıklara değer verme ve onları anlama gibi insan haklarına karşı duyulan sonsuz saygı ise vatandaşlıkla ilgili olarak yer alan olumlu tutumların temelini oluşturmaktadır. Bu durum ise hem bir topluluğa, ülkeye, Avrupa Birliğine ya da genel olarak dünyaya ait olma duygusuna sahip olma; hem de her düzeydeki demokratik konularda karar almaya isteklilik anlamına gelmektedir. Tıpkı demokratik kurallara saygıda olduğu gibi toplumsal uyumun sağlanmasında gerekli olan ortak değerleri anlama ve onlara saygı duyma ile sorumluluk duygusunun da olumlu tutuma dahil olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, bireyin etkin katılımı vatandaşlık etkinliklerini oluşturur; toplumsal çeşitliliği, uyumu ve sürdürülebilir gelişme ile diğerlerinin değerlerine ve özel hayatlarına duyulan saygıyı destekler.

7. İnisiyatif ve girişimcilik (sense of initiative and entrepreneurship). İnisiyatif ve girişimcilik bilinci, bireyin fikirleri eyleme dönüştürebilme yeteneği ile ilgilidir. Hedeflere ulaşmak için planlama ve proje yönetme yeteneği yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içerir.

İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği için gerekli olan bilgi, ekonominin işleyişine ilişkin anlayış, bir çalışan ya da örgütün karşısına çıkan imkan ve zorluklar gibi insanların yaşadıkları ve çalıştıkları ortamları sağlayan “daha büyük resim” konularını da içeren kişisel, mesleki ve/ya işle ilgili etkinlikler için mevcut olan

fırsatları tanımlayabilmeyi içermektedir. Ayrıca, bireyler girişimciliğin etik konumlarının ve bu durumların, adaletli ticaret ya da sosyal girişimcilikte olduğu gibi, onları nasıl iyiye yönlendireceğinin farkında olmalıdırlar.

Beceriler, sorumlu proje yönetimi (planlama, örgütleme, yönetme, liderlik ve yetki aktarımı, çözümlenme, iletişim, denetleme ve değerlendirme ve arşivleme becerisi gibi), etkili sunum ve görüşme ile hem bireysel hem de takımlar halinde grupça çalışabilme becerisi ile ilgilidir. Ayrıca, bireyin kendi güçlü ve zayıf olduğu noktaları görebilme, tanımlayabilme ve değerlendirme yapabilme ile gerektiğinde risk alabilme becerisi de oldukça önemlidir.

Girişimci bir tutum, işte olduğu kadar kişisel ve sosyal hayatta da girişimcilik, bağımsızlık ve yenilik ile tanımlanmaktadır. Gerek kişisel amaçlar gerekse toplum için ortak olan hedeflerini karşılamak için gerekli olan motivasyon ve kararlılık da olumlu bir tutum için gereklidir.

8. Kültürel farkındalık ve ifade etme (cultural awareness and expression). Duygu, düşünce ve deneyimlerin çeşitli medyalarda (müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar) yaratıcı biçimde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir.

Kültürel bilgi, yerel ve ulusal kültür ile Avrupa'nın kültürel mirasının ve bunların dünyadaki yerinin farkında olmayı içermektedir. Çerçeve yer verilen söz konusu yeterliğin bilgi boyutu, gözde çağdaş kültür de dahil olmak üzere önemli kültürel eserlerin temel bilgisini de ifade etmektedir. Bunların yanı sıra, Avrupa ve dünyanın diğer bölgelerinin kültürel ve dilsel çeşitliliğini, bunu korumayı gerekliliğini ve estetik etmenlerin günlük hayattaki önemini anlamak önemlidir.

Kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliği ile ilgili olan beceriler ise hem değer verme hem de ifade etme ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, bu beceride bireylerin doğuştan getirdikleri yeteneklerini çeşitli kitle iletişim araçları sayesinde kendilerini ifade etmeleri ve sanat eserleri ile bu performanslara değer vermesi ve bunlardan zevk alması ifade edilmektedir. Beceriler ayrıca bireyin kendi yaratıcı ve açıklayıcı bakış açısını diğerlerinin fikirleri ile ilişkilendirmeye ve kültürel etkinliklerdeki toplumsal ve ekonomik fırsatları açıklama ve fark edebilme yeterliğini de içermektedir. Bu yeterlik, bireylerin çok çeşitli mesleki durumlarda da uygulayabileceği yaratıcı becerilerinin gelişimi açısından da oldukça önemlidir.

Tutum açısından bakıldığında ise, bireyin kendi kültürünü tam olarak anlaması ve bu konudaki farkındalığının kültürel çeşitlilik konusuna saygı duyması açısından bir temel oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, olumlu tutum, sanatsal olarak kendini ifade etme ve kültürel hayata katılarak estetik kapasitenin artırılması için gerekli olan yaratıcılık ve istekliliği de içermektedir.

Avrupa Parlamentosu tarafından yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler hakkında sunulan çerçevede de görüldüğü gibi yeterlikler bireylerin her alandaki gelişimleri için gerekli olan ve birbiriyle bağlantılı hatta içiçe bir yapı içinde bulunan yeterliklerden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, yeterliklerin çoğu birbiriyle örtüşür ve birbirine kenetlenmiştir. Yani bir alan için gerekli yönler bir başka alandaki yeterliği de destekleyecektir. Örnek vermek gerekirse dil, okuryazarlık, matematik temel becerilerinde yeterlik ile bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterlik, öğrenme için gerekli olup öğrenmenin öğrenilmesi de tüm öğrenme etkinliklerini destekler. Aynı şekilde bir yeterliğin ihmal edilmesi diğer yeterliklerin de düzeninde aksaklığa yol açabilir. Anahtar yeterliklerin tümü eşit derecede önemli görülür; çünkü bunların hepsi bilgi toplumunda başarılı bir hayata katkı sağlar. Ayrıca referans çerçevede uygulanan birçok farklı tema bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif, problem çözme, risk değerlendirmesi, karar verme ve duyguların yapıcı yönetimi sekiz anahtar yeterliğin hepsinde de rol oynamaktadır.

Anahtar yeterlikler doğrultusunda bireylerin yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin tümü yaşam boyu öğrenme becerileri olarak adlandırılmaktadır. Avrupa Parlamentosu tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri kapsamında yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken beceri ve özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- 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 bilgi ve becerisi,

- Etkili öğrenmeyi sağlayabilecek geniş bir strateji repertuarına sahip olma,
- Kendini geliştirme yeteneği,
- Üst düzey düşünme becerileri: Problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin biçimde kullanma,
- Öz-düzenleyici öğrenme becerileri,
- Araştırma becerisine sahip olma,
- Sosyal beceriler (kişiler arası ilişki kurmada ve sürdürmede güçlük yaşamama, takım çalışmasına ya da işbirlikli öğrenmeye uygun olma vb.) olarak sıralanabilir (Adams, 2007; Cornford, 2002; Crowther, 2004).

Candy, Crebert ve O'Leary (1994) ise yaşam boyu öğrenme becerileri ile donanımlı olan bireyleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Sahip oldukları öğrenme aşkı, merak duygusu ve eleştirel yapı sayesinde kendi öğrenmelerini denetim altında tutarlar,
- Sadece belirli alanlardaki bilgileri öğrenme anlamına gelen "helikopter" bakış açısına ek olarak geniş öğrenme açılarına da sahiptirler ve farklı alanların birbirleri ile bağlantısını kurarlar,
- Bilgilerin depolanması, geri çağırılması, kodlanması, değerlendirilmesi, yönetimi ve kullanılması gibi bilgi okuryazarlığı için de gerekli olan becerilere sahiptirler,
- Genel kurallardan çıkarım yapma ve yeni durumlar için gerekli olacak bilgilerin altını çizme gibi derinlemesine öğrenme için gerekli becerilere sahiptirler,
- Öğrenmeye karşı sahip oldukları bakış açısında derinlemesine bir sevgi ve istek bulunmaktadır (Akt. Demirel, 2011).

Knapper ve Cropley (2000)'e göre yaşam boyu öğrenenler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Kendi öğrenmelerini planlarlar.
- Kendi öğrenimlerini ölçerler.
- Edilgen öğrencilerden daha aktiftirler.

- Hem akademik olan hem de akademik olmayan ortamlarda öğrenirler.
- Akranlarından, öğretmenlerinden ve montörlerinden öğrenirler.
- Gerekğinde farklı ders ve disiplinlerden bilgileri toplarlar.
- Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygularlar.

Helterbran (2005), ise yaşam boyu öğrenme becerilerini okul açısından ele almaktadır. Ona göre okullardaki eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin daha hızlı geliştirilebilmesi için dört temel noktaya dikkat edilmelidir:

1. Farklı eğitim stratejilerinin kullanılması; öğrenciler farklı şekillerde öğrendiği için strateji çeşitliliğine önem verilmelidir.

2. Eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi; okulda uygulanan eğitim sürecinin tüm eğitim sistemi ile bir uyum içinde olması önemlidir. Aksi takdirde süreç ve sonuç arasında uyumsuzlukların meydana gelmesi kaçınılmazdır.

3. Geri bildirimler, öğrencilerin hatalarını gözden geçirmelerine yardımcı olarak onları düşünmeye sevk eden ve çalışmaya yönlendiren türden, anlamlı ve güdüleyici olmalıdır.

4. Sınıf dışında uygulanabilirlik; öğrenilenlerin okul ortamı dışında hayatın bir parçası olarak uygulamaya geçirilmesi öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini ölçmelerine yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrendiklerini uygulayabildiğini fark eden öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabileceklerinin de farkında olarak kendilerine olan güvenlerini arttırmış olacaktır (Akt. Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenen bireylerin yukarıda belirtilmiş olan özellik ve becerileri kazanmasında ve yaşam boyu öğrenme anlayışının geliştirilmesinde eğitim kurumlarının rolü kuşkusuz çok büyüktür. Herhangi bir konuda öğrenme ihtiyacı duyan birey, o konuya ilişkin bilgiye ulaşabilme olanağına sahiptir. Ancak bu öğrenmelerin daha sistemli ve ihtiyaçların karşılanmasında daha verimli olarak yapılabilmesi için eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı bireylere eğitim hayatları boyunca bu beceri ve özellikleri kazandırmak amacıyla eğitim kurumlarını bu yönde biçimlendirmeyi gerektirmektedir. Bryce, Frigo, McKenzie ve Withers (2000), yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine hedef alarak yaşam boyu öğrenme becerilerini

öğrencilerine/elemanlarına kazandırmayı amaçlayan okul ve kurumların sahip olduğu özellikleri şu şekilde belirtmektedir:

- Her bir öğrenci ya da elemanın mevcut potansiyellerini artırmaya yönelik açıkça belirtilmiş yazılı stratejilere sahiptirler,
- Kültürün devamlılığı ve yüksek kalitede eğitim için öğrencileri ve elemanları da sürece dahil ederler,
- Yeni öğrenme fırsatları yaratmak ve belirledikleri stratejilerini hayata geçirmek amacıyla yöneticilerin, velilerin, şirket liderlerinin ve hatta toplumun diğer elemanlarının bilgi ve becerilerini destekleyerek mevcut durumun iyileştirilmesi yoluna giderler,
- Öğrencinin bilgi ve tecrübesini zenginleştirmek amacıyla iş hayatı ile okul arasında bağlantı kurarlar,
- Kişisel beceri ve değerleri zenginleştirmeye yönelik ve bireylerin yaşamları boyunca meydana gelecek değişimlere ayak uydurabilmelerine yardımcı olabilecek programlar geliştirirler,
- Neredeyse her türlü ders ve konu için modern bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırlar,
- Dünyaya bakış açıları geniştir; farklı ırk, inanç ve kültürdeki bireylere hoşgörü ile yaklaşır, eşitlik düşüncesi ile onları anlayışla karşılarlar,
- Velilerin okul hayatına dahil olmasını sağlayarak okul-veli işbirliğini destekler,
- Kişisel öğrenme programları, rehberlik ve mentorlük gibi desteklerle öğrenci/elemanları yaşam boyu öğrenmeye teşvik ederler,
- Okuldan arta kalan zamanlarda öğrenci/elemanların ufkunu genişletmeye yardımcı olabilecek farklı türde çalışmalar yaparlar,
- Her birey için öğrenmenin sürekli ve eğlenceli olduğu fikrine sahiptirler.

Özetlemek gerekirse, okullar bireyleri öğrenme becerileri, sosyal beceriler ve genel anlamda hayatta karşılaşılabilecek fırsatları yakalayabilecek yeterliklerle donatacak şekilde organize edilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek ise büyük oranda 21. yüzyıl becerilerini içeren kazanımlara sahip öğretim programlarının

geliştirilmesine ve etkin bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Ayrıca, üniversiteler, endüstri alanları ve toplum arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Son olarak ise bütün bu işlemlerin yapılmasında özellikle öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin her fırsatta kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden biri olarak ifade ettiği öğrenmeyi öğrenme kendi başına bir yaşam boyu öğrenme becerisidir. Her insanın bu beceriye sahip olarak kendini geliştirmesi gerektiği ve bu sayede de topluma ve ülkesine faydalı bireyler olabilecekleri açıkça ortadadır. Yaşam boyu öğrenme becerileri yapılan tüm sınıflamalarda yer verilen öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme için anahtar bir yeterlik olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenmeyi Öğrenme

Bilgi birikimine yetişmenin neredeyse imkansız olduğu bu günlerde önemli olan nokta artık bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollarla ulaşacağını öğretmesidir. Bu nedenle, önemli olan nokta bireylerin kendi içinde olan öğrenme arzusu, diğer insanlardan da bir şeyler öğrenebileceği fikri ve farklı türdeki bilgilere de değer verebilme yetisidir. (Hoskins ve Crick, 2008; Akt. Hoskins ve Fredriksson, 2008). Bu düşüncenin yaygınlaşması ise başarılı olmanın anahtarı olarak öğrenebilme becerisine sahip olmayı işaret etmekte yani “öğrenmeyi öğrenme” kavramının önemini göstermektedir.

Günümüzde değişim hızının sürekli artması sonucunda yeni bilgiler de hızlı bir şekilde çoğalmaktadır. Bu duruma bağlı olarak da mevcut bilgiler kısa sürede zaman aşımına uğramaktadır. Başka bir ifade ile değişen şartlar nedeniyle belirli bir süre içerisinde alınan eğitim çağımızın insan profili için yeterli olamamaktadır. Değişim ve gelişimin hızına yetişebilmek ise sürekli takipte olmak ve “öğrenmeyi öğrenmeyi yaşamın bir parçası haline getirmekle mümkündür. “Öğrenmeyi öğrenmeyi yaşamın içerisine yerleştirmek demek, sahip olduğumuz mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli yeni bilgiler üretmek anlamına gelmektedir.

Nasıl öğreneceğini bilen yani, öğrenmeyi öğrenen bireyler bilgilerin niçin ve nasıl elde edildiğinin ve kullanıldığının farkındadır. Söz konusu beceri sayesinde

öğrenciler öğrenme süreci ve ihtiyaçları, ulaşılabilir kaynaklar ve süreçte karşılaşılan zorluklarla baş etme yolları konusunda farkındalık geliştirebilirler (Pettenati ve Cigognini, 2009). Öğrenmeyi öğrenme becerisi gelişmiş olan bireyler, sahip oldukları öğrenme potansiyellerinin, hangi bilgiye hangi kaynaklardan ulaşacaklarını ve bu bilgileri etkin bir şekilde nasıl kullanabileceklerinin farkındadırlar. Öğrendiği bilgilerin yoğunluğu karşısında kaybolmayarak öğrenmelerini kontrol edebilen, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilen, durumları sorgulayan, analiz eden, çalışma ve öğrenme tekniklerini bilen ve öğrendiklerinin yeterli olmadığını düşünerek daha fazla bilgi için öğrenme çabasında bulunan bireylerin hayatta her zaman bir adım önde olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Öğrenmeyi öğrenme son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim politikasının temel amacı haline gelen yaşam boyu öğrenme kavramının özünü oluşturmaktadır (Mouzakitis ve Tuncay, 2011). Avrupa Birliği tarafından yapılan tanımlama ile;

Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeye devam etmede ve öğrenmede ısrarcı olma, bilgi ve zamanı hem bireysel hem grupça etkili şekilde düzenleyerek kendi öğrenmelerini organize edebilme becerisidir. Bu beceri, bireyin kendi öğrenme süreci ve ihtiyaçlarının farkında olma, mevcut imkanları belirleyebilme ve öğrenebilmek için engellerin üstesinden gelebilme becerilerini de içerir. Bu beceri; kazanma, ilerleme ve yeni bilgi ve becerileri yapılandırabilmenin yanı sıra diğerlerinden gelecek yardımlardan yararlanabilme anlamına da gelmektedir (Education Council, 2006. Akt: Hoskins ve Fredriksson, 2008).

Başka bir tanıma göre öğrenmeyi öğrenme, bireyin kişisel etkililik ve bir yeterlilik duygusuna dayalı olarak kendi yetenek ve bilgisinin farkındalığı, kontrolü ve yönetimini ifade etmekte; aynı zamanda öz-değerlendirme, işbirliği yeteneği, stratejik düşünme ve zihinsel kaynak ve tekniklerin etkili yönetimini de içermektedir (Moreno ve Martin, 2007, s. 178)

Demirel (2008)'e göre ise öğrenmeyi öğrenme, "daha etkili öğrenmek için beceri ve stratejileri geliştirmeyi ve yaşam boyunca öğrenmek için bu beceri ve stratejileri kullanmayı sürdürmeyi içermektedir." Diğer bir deyişle bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak kendileri için en iyi öğrenme yollarını bilmeleri ve her fırsatta bu doğrultuda devam etmeleri anlamına gelmektedir.

Meydan (2004), eskiden her şeyi bilen ve bilgileri beyinde depolayan kişilerin bilgili sayılırken, günümüzde bilgili insanın bilginin farkında olan, bu bilgiye nasıl ulaşabileceğinin yolunu bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olduğunu belirtmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere bilgiler beyinde depolanmak yerine etkin şekilde kullanılmalıdır. Bilgilerin etkinliği için bireylerin söz konusu bilgileri hayatlarında kullanmaları gerekirken, bu şartların sağlanmasında verilen eğitimin de bazı özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir; çünkü öğrencilere verilen eğitimin kalitesi ve eğitimin onları hayata hazırlayabilme niteliği, gelecekte kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireyler yetiştirilmesinde en önemli etkenlerden biridir denilebilir. Bu nedenle öğrencilere verilen etkinliklerin de bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Smith (1990) öğrenmeyi öğrenme etkinliklerinin genel olarak farklı özelliklerde olabileceğini vurgulamıştır. Söz konusu etkinlikler:

- Bireyin öz-farkındalığını ve kendini değerlendirme kapasitesini arttıran,
- Daha aktif öğrenciler olmasını sağlayan ve yeterli miktarda öğrenme kontrolünü öğrenciye veren,
- Öğrenme stratejilerinin çeşitliliğini gerektiren,
- Farklı konu alanlarının gereklilikleri için bireyin değişik şartlara uyumunu sağlamaya yardım eden,
- Öğrencinin kendine güvenini ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyen,
- Üst biliş eksikliklerini de telafi edebilen,
- Grup araştırması ve problem çözme becerilerini geliştiren,
- Bireyler için uygun olan eğitimsel programları ve kaynakları seçmelerine destek olan,
- Planlı bir şekilde öğrenmeyi ön plana çıkaran türden olmalıdır (Akt. Tovar, 2008).

Eurydice (2002)'a göre öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler, neden öğrenmeleri gerektiğine ve nasıl öğrendiklerine ilişkin farkındalığa sahiptir. Böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak yine kendileri için en uygun

öğrenme yöntemlerini ve çevrelerini ayarlama becerisine de sahip olmaktadır. Ayrıca, öğrenmeyi öğrenme yeterliğine sahip olanlar, öğrenmeye kendileri başlar, süreci kendileri düzenler ve hayatlarının her aşamasında bilinçli öğrenenler olurlar. Bu sayede, hem kişisel hem de profesyonel anlamda kendi gelişmelerini sağlarlar. (Akt. Hoskins ve Fredriksson, 2008).

Smith (1990), öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireylerin yeterliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öz farkındalık geliştirme ve eğitim aktiviteleri üzerine düşünme ve izleme,
- Aktif bir öğrenen olma, böylece kendi öğrenme aktivitelerini kontrol edebilme,
- Geniş bir öğrenme stratejileri repertuarı geliştirme,
- Bir öğrenen olarak motivasyon ve güven geliştirme,
- Kendi öğrenme yetersizliklerini fark etme ve bunları telafi etme,
- Grup araştırması ve problem çözme becerilerini geliştirme,
- Kendi ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun eğitimsel kaynakları seçme (Akt. Francis, Mulder ve Stark, 1995).

Bryce, Frigo, McKenzie ve Withers (2000) ise öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan bireylerin özellikleri ile ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

- Kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırlar ve genelde aktif rol üstlenirler.
- Ezberlemek gereken şeyler, anlamak gerektiren şeyler ve en iyi yaparak öğrenilen şeyler arasındaki farkları belirlerler.
- Anlaşılması gereken şeyleri ezberlemeye çalışmazlar.
- Farklı öğrenme yollarını göz önüne alırlar ve öğrenilmesi gereken materyale göre bunlar arasından seçim yaparlar.
- Bir şeyi nasıl öğrenecekleri konusunda bilinçli karar verirler.
- Öğrenim zorluklarının genelde öğrenenlerin kendi kapasitelerinin eksikliğinden değil onların önceki eğitim ve öğrenim eksikliğinden geldiğinin farkındadırlar.

- Öğrenecekleri şey ne olursa olsun onlara verilen öğretimin niteliğini algılamalarından emin olurlar.
- Yeterli öğrenmelerini sağlamak için daha çok ve özelliikli sorular sorarlar.
- Mevcut durum ve uzun vadede performansları üzerine dönüt ararlar.
- Yeni öğrenim fırsatları için kendilerine güven duyarlar.

Smith (2001), öğrenmeyi öğrenen bireylerin sahip olduğu becerileri daha geniş bir açıdan belirtmektedir. Ona göre öğrenmeyi öğrenenler;

- Kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilir,
- Kişisel öğrenme planı yapabilir,
- Bir öğrenen olarak kendi güçlü ve zayıf noktalarını belirler,
- Kendine uygun bir öğrenme stili oluşturur,
- Öğrenmeye engel olan kişisel sorunların üstesinden gelebilir,
- Öğrenme için en uygun durumları belirler,
- Hayattan ve günlük tecrübelerden de bir şeyler öğrenir,
- Televizyon, radyo ya da bilgisayardan nasıl faydalanacağını bilir,
- Tartışma ya da problem çözme gruplarına nasıl katılacağını bilir,
- Seminer ya da konferanslardan çıkarımlar yapar,
- Duygu ve hayallerini bile öğrenmek için kullanır,
- Diğerlerinin de daha etkili öğrenmelerine yardımcı olur.

Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır (Demirel, 2008). Bu durum bireylerden beklenen sorumlulukların daha da artması anlamına gelmektedir. İnsanların sadece başkalarından öğrendikleriyle yetinmeleri imkansız bir hal alırken geçerli olan durum ise bireylere öz-düzenlemeli araştırma becerileri kazandırarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir. Özer (1998), etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için bireyin öncelikle öğrenmeyi öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sadece verilen bilgiyi almak yerine, kendi öğrenmelerini organize ederek öğrenen kişiler hayatta her zaman başarılı olacak kişilerdir ve günümüzde ihtiyaç duyulan insan profili tam da bu anlama gelmektedir. Etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi öğrenme

esnasında etkili stratejilerin kullanılmasını gerektirir. Aşağıdaki bölümde öğrenme stratejileri kısaca açıklanarak bu stratejilerin eğitim açısından önemine değinilmektedir.

Öğrenme stratejileri. Temel olarak öğrenme stratejisi öğrenmede bireyin kendine özgü kullandığı tekniklerin tümünü içerir ve aslında çocukluktan beri her birey kendine ait öğrenme stratejisini geliştirir. Arends (1997), öğrenme stratejilerini belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejilere ek olarak yürütücü biliş süreçlerini de kapsayan ve öğrenmeyi etkileyen davranış ve düşünme süreçleri şeklinde tanımlamaktadır.

Öğrenme stratejileri Wittrock (1986), tarafından bireyin, gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlenmesini sağlayan teknikler olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu stratejiler aynı zamanda öğrencinin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlamaktadır. (Akt. Akman ve Erden, 1997).

Weinstein ve Mayer (1986, s. 315)'e göre öğrenenin öğrenme esnasında meşgul olduğu düşünce ve davranışlar olarak betimlenen öğrenme stratejileri temel olarak öğrenenin kodlama sürecini etkilemek üzere tasarlanmıştır. Böylece her öğrenme stratejisinin amacının, öğrenenin güdüsel ve duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi seçme, kazanma, organize etme veya bütünleştirme yolunu etkilemek olabileceğini de belirtmişlerdir.

Öğrenme stratejilerinin bir öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesine yönelik olan ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığı varsayılan düşünce ve davranışlar olarak görülebileceğini ifade eden Özer (1998)'e göre ise öğrenme stratejileri öğrenenin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra öğrenmedeki verimliliğini artırır ve öğrenene bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır. Öğrenenler her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler ve bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Ayrıca, araştırmacı değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştireceklerini vurgulamaktadır.

Wollfolk (1993)'a göre öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır. Bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da öğrenmeyle ilgili bir amaca

ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir plandır. Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihinsel etkinliklerin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem bilişsel stratejiler içerisinde, hem de bilişsel stratejilerle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil, duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevi görürler.

Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirerek başarılı olmalarına yardımcı olması açısından öğrenme stratejilerinin oldukça önemli olduğunun altını çizen Weinstein ve diğerleri (1988) birçok öğrencinin aslında öğrenme stratejileri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını da ifade etmektedir. Ona göre başarısızlığın altında yatan etmenlerden büyük bir kısmını öğrenme stratejilerindeki eksiklikler oluşturmaktadır. Zira, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılması farklı alanlardaki öğrenmeleri olumlu yönde etkilemektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejileri için farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Söz gelimi, Coles ve diğerleri (2003), öğrenme stratejilerinin çok önemli olduğu düşüncesiyle bu stratejileri; yer ve zaman kullanımı, not alma, araştırma, okuma stratejileri, yazma becerisi, öğrenme ve sınav becerisi başlıkları altında toplamıştır.

Öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklayan Gagné (1988, s. 134-139) bu stratejileri dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler ve izleme stratejileri olmak üzere beş gruba ayırmıştır.

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre ise öğrenme stratejisi, bireylerin öğrenme esnasında gerçekleştirebileceği ve yine bireyin bilgileri kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranışlar ve düşüncelerdir (Akt. Subaşı, 2000). Araştırmacılar öğrenme stratejilerini tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmış olup bu sınıflandırma alan yazında yaygın kabul görmüştür.

Yukarıda yapılmış olan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde hayati bir önem taşımaktadır. Bireyler bazen bilinçli bazen de farkına varmadan yeri geldikçe farklı türdeki stratejileri zaten

kullanılmaktadırlar. Fakat önemli olan nokta, öğrenme stratejileri konusunda bireylerde bir farkındalık yaratılarak bilinçli kullanımların artırılmasıdır. Çünkü bu şekilde etkili öğrenmelerin ve öğrenmeyi öğrenmelerin meydana gelebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Zira, alan yazını incelendiğinde öğrenme stratejilerinin genelde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varıldığı görülmektedir (Carns ve Carns, 1991; Cebesoy, 2009; Çalışkan, 2010; Dikbaş, 2008; Duban, 2006; Hartley, 1998; Ning ve Downing, 2011; Şensoy, 2008; Taşdemir ve Tay, 2007; Tunçer ve Güven, 2007; Yıldız, 2003; Akt. Bıyıklı ve Doğan, 2015).

Öğrenmeyi öğrenme becerisinin ölçülmesi. Fredriksson (2013) öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesi konusuna Avrupa'nın ilgi göstermesinin asıl sebebinin Avrupa'daki eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimleri takip etmek olduğunu ifade etmektedir. Yani Avrupa'da yer alan ülkeleri ve bunların eğitim sistemlerini karşılaştırarak gerekli incelemelerin yapılması amacıyla öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesini gerekli görmektedir. Buna ek olarak ise gençlerin geleceğe ne kadar hazırlıklı olduklarının tespitinde de yine öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesi okul başarısının ölçülmesinden çok daha fazlasını ifade ettiği için söz konusu ölçümlerin yapılması geleneksel okul ölçümleri haricinde ve öğrencilerin yeni ve farklı durumlar, görevler ve onları düşünmeye sevk eden ödevler aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin zeka ile tam olarak aynı şeyi ifade etmediğini vurgulayan Fredriksson (2013) zeka testleri ile öğrenmeyi öğrenmenin ölçülemeyeceği üzerinde dururken aynı şekilde problem çözme testlerinin de öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesinde kullanımının bizlere yanlış sonuçlar vereceğine değinmektedir. Hatta geçerliği ve güvenilirliği oldukça yüksek olan testlerden biri olarak bilinen PISA'nın bile öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesinde tam olarak yeterli olamayacağını ifade etmektedir.

Öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesinin yapılan yanlış ya da eksik ölçümlerden en büyük farkı ise süreç sonundaki öğrenmelerde yer alan bilişsel ve duyuşsal faktörleri de ölçme-değerlendirme aşamasına dahil eden eğitimsel ölçmeyi gerekli kılmasıdır. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin ölçülmesinde genel olarak iki durumun dikkate alınması önemlidir. Öncelikle okul başarısının altında yatan ve öğrenciler arasında farklılık gösteren etmenlerin tespit edilmesi; daha sonra ise her bir

öğrenci için değişik faktörlerin onların başarılarına etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Tespit edilebilen faktörlerin ise temelde iki gruba ayrıldığı söylenebilir; sahip olunan bilişsel beceriler ve yeterlikler ile duyuşsal tutum ve inançlar (Hautamäki, J. ve diğeri, 2002).

Konu ile ilgili olarak Avrupa'da da birçok araştırma yapılmış ve sonucunda farklı veriler elde edilmiştir. Aşağıda öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesi hakkında yapılan bu araştırmalar içerisinde önemli sonuçlar elde eden dört temel çalışma hakkında gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

1. Helsinki Üniversitesi'nin çalışması. Helsinki Üniversitesi'nde görev yapan ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi konusunda hem fikir olan bir grup araştırmacı 1995 yılında öğrenmeyi öğrenme hakkında bir test geliştirmiştir. Söz konusu test konu ile ilgili ifadeler, birey ile ilgili ifadeler ve öğrenme yeterlikleri olarak 3 temel başlıktan oluşmaktadır. Konu ile ilgili ifadeler bölümünde çalışmayı olumlu yönde etkileyen etmenler üzerine odaklanılırken, birey ile ilgili ifadelerde kişinin öğrenmeye ilişkin isteği, kendini gerçekçi olarak değerlendirebilmesi gibi noktalar üzerinde durulmaktadır. Üçüncü bölüm olan öğrenme yeterlikleri başlığı altında ise öğrenme ve mantık ile öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması gibi konulara yer verilmektedir. Testi oluşturan söz konusu üç başlığa ek olarak genel anlamda incelendiğinde testin belli başlı özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kavramaya ilişkin ve duyuşsal etmenlere önem vermesi,
- Temel matematiksel beceri ve mantıksal analiz yapabilmek için gerekli olan beceriler konusunu da ele alması,
- Öğrenciye ait cinsiyet, okul, sınıf, ailenin eğitim düzeyi vb. gibi konuları da teste dahil ederek onların özgeçmişlerini de içermesi,
- Daha sonraki öğrenmelere yön vererek eğitimin kalitesine katkı sağlayacak becerileri ölçen bir yanının da bulunması.

Ayrıca, sadece öğrenciler hakkında elde edilecek sonuçların yeterli olmayacağı düşünülerek eğitimin bir diğeri önemli bir parçası olarak görülen öğretmenler de unutulmamış ve testte öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile görev yaptıkları sınıf ve okullar hakkında sahip oldukları kişisel fikirlerini belirtebilecekleri anketlere yer verilmiştir.

2. Bristol Üniversitesi'nin çalışması. Bristol Üniversitesi tarafından hazırlanan ve 2003'ten itibaren uygulamaya geçen "Etkili Hayat Boyu Öğrenme Envanteri"nin (ELLI-the Effective Lifelong Learning Inventory) hazırlanmasının altında yatan temel sebebin öğrencilerin öğrenme verimlerini artırarak onların bireysel öğrenme kapasitelerini belirlemek olduğu söylenebilir. Genel olarak incelendiğinde ise söz konusu envanterin yedi ana etmen üzerinde durduğu açıkça görülmektedir:

- *Gelişen uyum:* Öğrenme sürecinin üstesinden gelinebilir olduğunun kabul edilmesi,
- *Merak:* Yeni şeyler keşfetmek için sahip olunan istek,
- *Anlam çıkarma:* Mevcut bilgiler ile yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurma,
- *Bağımlılık ve kırılabilirlik:* Ortaya çıkan bir problem durumunda cesaretinin ne kadar kolay kırıldığına tespit edilmesi,
- *Yaratıcılık:* Olgu ya da olaylara değişik açılardan bakabilme becerisi,
- *İlişki/Özgürlük:* Öğrenmeye karşı sahip olunan sosyal ve bireysel yaklaşımını dengede tutma becerisi,
- *Farkındalık:* Öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin farkındalığı.

Bristol Üniversitesi tarafından hazırlanan Etkili Hayat Boyu Öğrenme Envanteri (ELLI) ile öğrenciler söz konusu yedi temel faktör doğrultusunda değerlendirilerek öğrenmeyi ne kadar öğrendikleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler ise her bir öğrenci için örümcek diyagramı haline getirilerek dönüt olarak öğrencilere sunulmaktadır.

3. Amsterdam Üniversitesi'nin çalışması. Hollanda'daki Amsterdam Üniversitesi tarafından Çapraz Program Becerileri Testi (CCST-Cross-Curricular Skills Test) adıyla ve öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesi amacıyla hazırlanan test temel olarak 8 beceri üzerine yoğunlaşmaktadır:

- Elde edilen verilerin düzenlenmesi,
- Gerekli bilginin seçilmesi ve düzenlenmesi,
- Özet yapma ve sonuç çıkarma,

- Fikir oluşturma,
- Hem kendinin hem de diđerlerinin davranıř ve dūřuncelerindeki deđer yargılarını fark edebilme,
- Fikirleri gerçeklerden ve yanlışlardan ayırt edebilme,
- İşbirliği yapabilme,
- Kendi çalışmasını değerlendirebilme.

4. Avrupa'ya yōnelik geliştirilen test. Őęrenmeyi Őęrenmeyi Őlmek için Avrupa Birliği tarafından geliştirilen ve yukarıda adı geçen ũ çalışmayı da içeren bir pilot uygulama başlatılmıştır. Bu amaçla da Avrupa Komisyonu tarafından uzman bir çalışma grubu oluşturulmuş ve bu grup hazırladıkları pilot projeyi “kavramsal boyut” ve “duyuşsal boyut” olmak ũzere iki boyuttan meydana getirmiştir.

Kavramsal boyut, Finlandiya ve Hollanda'nın testleri Örnek alınarak hazırlanmıştır. Genel olarak incelendiğinde bu bōlũmũn dōrt parçadan oluştuğu sōylenebilir:

- Planı belirleme,
- Kuralları uygulama,
- Kuralları ve planı test etme,
- Zihinsel materyaller kullanma.

Duyuşsal boyut ise Finlandiya ve Bristol Őniversitesi'nin testleri Örnek alınarak hazırlanmıştır ve bu bōlũmũn altı parçadan oluştuğu sōylenebilir:

- Őęrenme motivasyonu,
- Őęrenme stratejileri,
- Değişime karşı uyumluluk,
- Kendini tanıma ve Öz saygı,
- Dışarıdan gelen desteğin fark edilmesi,
- Őęrenme ile bağlantılı diğer kavramlar.

Söz konusu pilot proje bu şekilde hazırlandıktan sonra bir grup uzman tarafından gözden geçirilmiş ve araştırmalar sonucunda projede bazı düzenlemelerin yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Sonuç olarak testin son haline bir üçüncü boyut eklenmiş ve bu buna da üst biliş (metacognition) adı verilmiştir. Üçüncü boyutun eklenmesinde ise İspanya Madrid Üniversitesi'nin hazırladığı test örnek alınmış ve üç parçadan oluşturulmuştur;

- Problem çözmeyi denetleyen görevler,
- Bilişsel güvenilirlik,
- Üst biliş güveni.

Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğrenme kavramı günümüzde bilgilerin öğrenilmesi değil, öğrenmenin öğrenilmesi anlamına gelmektedir ve yukarıda yer verilen dört uygulamaya da bakıldığında aslında öğrenmeyi öğrenmenin teori kısmının haricinde onun gerçekte uygulanabilir hale getirilmesi konusuna odaklanılması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği ve öğrenmeyi öğrenme becerisi. Eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin nitelikleri, aynı zamanda eğitimin ve öğretimin niteliği anlamına gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesinde de öğretmenlerin önemli rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitim Teknolojisi Standartları) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde belirtmektedir:

- **Öğrenen:** Eğitimciler, diğerleri ile ve diğerlerinden öğrenerek, öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek için teknolojiyi kullanarak ve umut vaat eden uygulamaları keşfederek öğretim pratiklerini sürekli geliştirirler.
- **Lider:** Eğitimciler, liderlik yoluyla, öğrenci motivasyonu ve başarısını desteklemek, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini iyileştirmek için fırsatlar ararlar.
- **Dijital yurttaş:** Eğitimciler, dijital dünyaya olumlu katkı ve sorumlu katılım konusunda öğrencilerine ilham verir, model olurlar
- **İşbirliğine açık:** Eğitimciler, yöntem ve uygulamalarını geliştirmek, yeni kaynak ve fikirler keşfetmek, bunları paylaşmak ve sorunları çözmek için

hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle işbirliği yapmak için zaman yaratırlar.

- **Tasarımcı:** Eğitimciler, farklı öğrencilere uygun otantik, öğrenen odaklı etkinlikler ve ortamlar tasarlarlar.
- **Kolaylaştırıcı:** Eğitimciler öğrenci başarısını desteklemek için teknolojiyle öğrenmeyi kolaylaştırırlar.
- **Çözümleyici:** Eğitimciler, öğretim faaliyetlerini yönlendirmek, öğrenme hedeflerine ulaşmada öğrencilerini desteklemek için verileri çözümler ve kullanırlar (ISTE, 2008).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri konusunda incelemelerde bulunarak bütün öğretmenlerin kazanmış olması gereken öğretmen yeterliklerini saptama amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacını ise kılavuzda yer verilen; *“Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür”* ifadesi ile açıklamıştır.

17-21/10/2005 tarihleri arasında, sekiz ulusal uzman ve 4 MEB personelinin katılımıyla gerçekleştirilen seminer çalışmasında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin; “ana yeterlik”, ana yeterliklere ait “alt yeterlikler” ve bu alt yeterliklere ait “performans göstergeleri” şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamı gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonucunda 6 ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 221 performans göstergesi MEB tarafından kabul edilmiştir

Bütün öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden ilki olarak kılavuzda yer verilen ana yeterlik “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim”dir. Bu ana yeterlik alanının kapsamı ise şu şekilde tanımlanmaktadır:

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba gösterir. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında sergiler.

Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Bu ana yeterliğin öncelikli amacı öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde meslekî ve kişisel gelişim sağlamalarına rehberlik etmektir. Diğer bir deyişle, geleceğin öğretmenleri ve günümüz öğretmenlerinin her alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Kılavuzda yer verilen açıklamalar dikkatli incelendiğinde öğretmenlerden beklenen yeterlikleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kendini geliştirebilme,
- Öğrenme arzusuna sahip olma,
- Kendi öğrenmesini sağlama,
- Araştırma becerisine sahip olma,
- Sosyal beceriler,
- Diğerlerinden öğrenebilme.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin kendini geliştiren, öğrenme isteğine sahip ve kendi öğrenmesini sağlayan bireyler olması öğretmenlerden beklenen yeterlikler arasında yer almaktadır.

Smith (1990)'e göre öğrenmeyi öğrenme; neyi, neden, ne zaman ve nerede öğreneceğinden çok daha önemlidir ve aslında öğretmenler ve öğrenciler için farklı anlamlara gelmektedir. Daha açıklayıcı bir ifade ile öğrenmeyi öğrenme kavramı bir öğretmen için öğrencilerini öğrenmeye teşvik etme anlamına gelirken; bir öğrenci için çeşitli ortamlarda karşılaşacağı farklı durumlarla baş edebilecek becerilerin edinimi anlamına gelmektedir (Akt. Tovar, 2008). Öğrenciler gerçek hayata içerik öğretilerek değil, öğrenmeyi öğrenmeye teşvik edilerek hazırlanabilirler. Zira sadece konunun öğretilmesiyle ezberlenen bilgiler bir süre sonra kaybolup gitmeye mahkumken öğrenmeyi öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getiren bireylerin, geliştirdikleri bilişsel kapasiteleri sayesinde sahip oldukları bilgiler sürekli olarak onlarla birlikte olacaktır. Yine öğrenmeyi öğrenme

sayesinde her öğrenci sınıfa getirdiği değerleri ve hedefleri dahil olmak üzere kendi kişisel öğrenmelerini değerlendirebilecektir (Schlossberg, Lynch, ve Chickering, 1989, Akt. Tovar, 2008).

Askew (2009), sınıf ortamında öğrenmeyi öğrenme becerisinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin önerilerde bulunarak her öğretmenin uzman olduğu alanda önemli olduğunu düşündüğü noktalar üzerine öğrencilerin düşünmesini sağlaması ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelebilmesi için de öğrencilere yeterli zamanın verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum ise sayı olarak daha az ödev verilmesi, verilen ödevlerin de düşündürücü tarzda ve öğrenilen bilgilerin kullanılmasını gerektirecek türden olması anlamına gelmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceğini ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, gerekli öğrenme becerilerini kazanmaları ve bu becerileri daha sonraki hayatlarında da uygulayabilmeleri için öğretmenlerin onlara ihtiyaç duydukları kadar zaman vermelerinin önemli olduğunu altını çizmektedir. Söz gelimi uzun zamanlı araştırma projeleri bu konuda oldukça iyi bir örnek olacaktır çünkü bu tarz projelerde öğrencilerin uygulaması gereken belli aşamalar bulunmaktadır (projeye başlama, uygun bir konu seçme, konuyu derinlemesine araştırma, uygulamak için kendine uygun bir yaklaşım geliştirme, konu ile ilgili ilgili ve gerekli materyaller toplama ve son olarak da projeyi ve elde ettikleri verileri sunma). Yine bu tarz verilen araştırma ödevleri sayesinde öğrenciler nereden geldiklerini ve nereye doğru gittiklerini görebileceklerdir ki bu durum öğrenmeyi öğrenme için oldukça önemlidir. Uzun zamanlı araştırma projelerinin öğrenmeyi öğrenmedeki önemine vurgu yapan Schwartz (2013) şu ifadeleri kullanmıştır:

Süreç boyunca öğrenciler farklı duygular içerisine gireceklerdir. Projeye başladıklarında belki kendilerine güvenmeyecekler, bir konu seçtiklerinde ise iyimser olacaklardır; sonra konu ile ilgili birçok bilgi yığını bulduklarında ve işe nereden başlayacaklarını bilemediklerinde belki de kafaları karışacak ve hayal kırıklığına uğrayacaklar. Elde ettiklerinin arasından gerekli olan bilgileri seçebildiklerinde kafaları netleşecek ve böylece belli bir taslak oluşturabileceklerdir. Sürecin en sonunda ise yani projenin sunumu aşamasında hissettikleri duygu ya memnuniyet ya da hayal kırıklığı olacaktır.

Öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme yolunda öğretmenlere düşen bir diğer görev de öğrencilerin öğrenme ortamları ile ilgilidir. Tüm öğrenmelere karşı olumlu tutum sahibi olabilmeleri için öğrencilerin öğretmene, öğrenilecek konuya, öğrenme durumuna, kendisine ve başarılı olamayacağına dair sahip olduğu olumsuz tutumları ortadan kaldırılmalıdır. Öğrencinin öğrenmesini destekleyecek olumlu etmenlerin oluşturulabilmesi için DeBord (1996) öğretmenlere şunları önermektedir (Akt.Tovar, 2008):

- Konu ile ilgili olan olumsuz durumları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek; öğrenciyi korkutan ya da strese sokan şeyler onun kendini çekmesine, ortamda küçük düşmesine ya da sıkılmasına sebep olabilir.
- Süreci işlemede farklı teknikler kullanmak, net hedefler koymak, diğerleri ile kıyaslama yapmamak ve dersin süresini uygun zaman aralıklarına dağıtmak.
- Bir konunun öğrenimindeki ilk tecrübeyi mümkün olduğunca olumlu bir hale getirmek: güvenilir, başarılı ve ilginç.
- Öğrencinin sahip olduğu yanlış düşünceleri olumlu şekilde karşılamak.
- Olumsuz tutuma sahip olan öğrencileri öğrenmeye hevesli olanlarla bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmalarını için görevlendirmek.

Okulların mezunlarını yaşamları boyunca yetecek bilgi ile donatmaları mümkün olmadığı artık bilindiğine göre onların hayatları boyunca gerek duyacakları bilgileri öğrenebilme, yani öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini nasıl elde edebilecekleri üzerinde durulmalıdır. Geçmişle kıyaslamak gerekirse öğretmenlerin, bilgi aktarma rolünden vazgeçerek öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı bir rehber olarak hareket etmeleri önemlidir. Balcı (2004), öğrencilerin öğrenmenin öğrenilmesi konusunda yönlendirilmesini ve bunun için de öncelikle öğretmenlerin bizzat kendilerinin öğrenmeyi nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ancak, James ve diğerleri (2007) öğretmenlerin “öğrenmeyi öğrenme” hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve öğrencilere öğrenmeyi nasıl öğretecekleri konusunda da maalesef yeterli bulunmadıklarını belirtmektedir. Öğrenmenin sadece öğretmen ya da sadece öğrenci ile gerçekleşen bir süreç olmadığını vurgulayan Ramsland (1998)

öğrenmenin öğretmen-öğrenci arasında ve her ikisinin de kendine ait sorumlulukları bulunan bir ortaklık olduğunu ifade etmektedir.

Aslında öğrenmeyi öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl öğretileceği hala bir tartışma konusu olarak görülmekte ve bu konu hakkında ortaya atılan iki farklı görüş bulunduğu belirtilmektedir. Söz konusu görüşlerden ilki öğrenmeyi öğrenmenin öğrencilere bireyselleştirilmiş kurslarda verilen özel eğitimler aracılığı ile öğretilebileceğini savunurken, diğeri bireylerin diğerkilerden ayrı ortamlarda bulunmasının öğrenmeyi öğrenme üzerinde olumsuz etki yaratacağını savunarak, düzenli aralıklarla devam eden ve diğerk öğrencilerin de dahil olduğu eğitim ortamlarında olması gerektiğini ifade etmektedir (Waeytens ve diğerkleri, 2002). Aynı araştırmacılar, öğrenmeyi öğrenmenin eğitim açısından günlük hayatımızın önemli bir parçası olmasının gerekliliğini belirtirken aynı zamanda bunun uygulanabilir bir hale getirilmesinin ne kadar zor olduğunu da vurgulamaktadır. Hatta çoğu okul ve öğretmen için daha öğrenmeyi öğrenmenin ne olduğunun bile tam olarak netleşmediğini ve doğal olarak da öğrenmeyi öğrenmenin nasıl öğretilebileceği ya da uygulanabileceği konusunda öğretmenlerin en ufak fikre bile sahip olmadıklarını eklemektedir.

Sarı (2003), öğrenmeyi öğrenmeye rehber olması gereken bir öğretmenin süreç içerisinde üzerine düşen sorumluluklarını dört temel başlık altında toplamaktadır:

- **Planlama:** Öğrenmenin amaçlarını belirlemek,
- **Organize Etme:** Kaynakları düzenlemek ve bu hedefleri etkili, ustaca ve ekonomik olarak gerçekleştirmek,
- **Liderlik:** Öğrencilerini motive ve teşvik etmek, cesaretlendirmek ve onların hedeflerinin farkına varmasını sağlamak,
- **Kontrol Etme:** Hedeflerin öğrenciler tarafından tam olarak algılanmaması durumunda hedefleri değiştirmeden durumu yeniden değerlendirmek.

Açıklamalardan da net bir şekilde anlaşıldığı üzere öğrenmede öğretmene düşen görevlerin ciddi şekilde anlaşılması gerekmektedir. Ancak, daha da önemlisi bunun ilk başta ülkenin eğitim sistemi tarafından tam olarak anlaşılmasıdır. Konu ile ilgili olarak Türk eğitim sisteminde düzenlenmesi gereken noktaları Özer (2002, s. 30-31) aşağıda yer verildiği şekilde özetlemektedir:

- İlkokuldan yükseköğretimin sonuna kadar bütün okulların programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime de yer verilmeli,
- İlkokul, ortaokul ve liselerin ders kitaplarında konu ile ilgili bilgilere ek olarak bunların öğrenilmesine uygun öğrenme stratejileriyle ilgili bilgilere de yer verilmeli,
- Öğretmenlerin öğrenmeyi öğretme görevini etkili bir şekilde yapabilmeleri için “Öğrenme stratejileri ve öğretimi” konusunda hizmet içi eğitim programları uygulanmalı,
- Hem öğrenci hem de öğretmenler için öğrenme stratejileri ile ilgili açıklayıcı gereçler hazırlanmalı,
- Öğretmen adayları, eğitimleri sırasında bu alanda bilgili öğretmenler olarak göreve başlatılmalıdır.

Cornford (2002) ise öğrenmenin öğretilmesindeki can alıcı noktanın eğitim programında yapılması gereken değişikliklerde saklı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, konulara ek olarak öğrenmeyi öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. Zira, böyle bir değişiklikle eğitimin ilk yıllarında öğrenciye sunulan bilgi miktarı azalarak yüzeysel öğrenmelerin engellenebilecektir. Zaten öğrenme stratejilerinin kazanımı sağlandıktan sonra da bu kadar bilginin sunulmasına gerek duyulmayacak ve sonuçta bireyler kendi öğrenmelerinden sorumlu olabileceklerdir. Ancak, öğrenmeyi öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin çok iyi tanınması ve onların sahip olduğu bilişsel becerilerin farkında olması gerekmektedir.

Yukarıda verilen açıklamalar bağlamında etkili ve kalıcı öğrenmelerin ancak öğretici ve öğrenen ikilisinin uyumunu gerektirdiği söylenebilir. Paul (2013), etkili öğrenmenin ne olduğu sorusunun cevabının sadece “bilmek” ile değil, “ne bildiğini bilmek” ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci ne zaman yeni bir şey öğrenmek istese, iki farklı türdeki geçmiş bilgisini kullanmak zorundadır. Bunlardan ilki konu hakkında sahip olduğu önceki bilgileri, diğeri ise nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisidir. Okulda, çevrede ya da ailede önem verilen çoğunlukla konuya ilişkin önceki bilgileridir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmeye yönelik görüş ve yeterlikleri ile ilgili hem yurt içinde, hem de

yurt dışında pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bir kısmına aşağıda ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

Ulusal Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili ulusal araştırmalar. Yaşam boyu öğrenme Türkiye’de özellikle son on yılda farklı alanlardan araştırmacıların ilgisini çeken konuların başında gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde eğitim bilimcilerin özellikle öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanları üzerinde yürüttükleri çalışmalarda katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim, yeterlik ve becerilerini inceleme konusu yaptıkları görülmektedir.

Ülkemizde son yıllarda yaşam boyu öğrenme eğilimleri veya yeterlikleri adı altında farklı ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Bunlardan ilki Diker Coşkun (2009) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”dir. “Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlikler Ölçeği” (Akbaşlı ve Yelken, 2010), “Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği” (Uzunboylu ve Hürsen, 2011), “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Algısı Ölçeği” (Konokman ve Yelken, 2014) ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği” (Babanlı, 2018) ulaşılabilen ve alan yazında yer alan diğer ölçeklerdir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak öğretmenlerle (Selvi, 2011; Şahin ve Arcagök, 2014) öğretmen adaylarıyla (Demirel ve Yağcı, 2012; Evin Gencel, 2013; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Oral ve Yazar, 2015; Şahin, Akbaşlı, Yanpar Yelken, 2010) ve öğretim elemanları ile (Konokman ve Yanpar Yelken, 2014; Hoşgörür, 2016; Köğce, Özpınar, Şahin, ve Yenmez, 2014) yapılan araştırmalar mevcuttur.

Ayrıca, yapılan bazı çalışmalarda yaşam boyu öğrenmenin motivasyon (Çolakoğlu, 2002), Facebook kullanımı (Haseski, Şahin, Yılmaz ve Erol, 2014) ve bilgi okuryazarlığı (Demirel, ve Akkoyunlu, 2010; Özgür, 2016; Demiralay ve Karadeniz, 2008) gibi özelliklerle ilişkileri de irdelenmiştir.

Çolakoğlu (2002) “Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi” adlı çalışmasında yaşam boyu öğrenme ve güdülemenin öğrenmedeki rolüne değinmektedir. Yeni teknolojik gelişmeler ve hızlı değişimin toplumların bilgi toplumu hâline gelmesini gerektirdiğini ve her şeyin eğitimde düğümlendiğini altını

çizerek Millî eğitim sistemimiz içinde herkes için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ona göre yeni teknoloji ve ekonomik gelişmelerin beraberinde getirdiği gerçekler meslek edindirme aşamasında gençlere yaşam boyu öğrenmeyi yeterince güdülemektedir. Ancak, imkânsızlıklar nedeniyle yeterli eğitim alamayan bireylerin yeniden öğrenmeye güdülenmesi gerekmektedir. Hızlı zaman akışı, çağı yakalama ve dünya ile birlikteliği koruma ve işsizliğe çözüm yolları arayışının bireyleri öğrenmeye yeniden güdüleyen etkenler olduğunu da ifade etmektedir.

Demiralay ve Karadeniz (2008) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı kavramları incelenmekte, öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin sistematik bir biçimde kazandırılmasında kullanılabilecek modeller sunulmakta, dünyada yaygın bir biçimde kullanılan Big6 Modeli açıklanarak bu modele ve proje temelli öğrenmeye dayalı ilköğretim kademesinde örnek bir ders planına yer verilmektedir. Ayrıca çalışmada bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı; öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayları açılarından tartışılmakta ve çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de geliştirilen ilk ölçek Diker Coşkun (2009) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” olmuştur. Bu ölçek daha sonra farklı alanlardan araştırmacılar tarafından pek çok çalışmada kullanılmıştır. Coşkun (2009) tarafından yürütülen doktora çalışmasında yaşam boyu öğrenme ile ilgili ülkemizde var olan durum tespit edilmeye çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerinin günümüzde var olan öğrenme profilinin ortaya çıkarılmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırmada mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı sağlayan betimsel yöntem kullanılmış ve çalışma grubunu yönetsel, akademik ve sosyal bakımından farklı özelliklere sahip Marmara ve Yeditepe üniversitelerinin fen edebiyat, eğitim, mühendislik, tıp, eczacılık, iktisadi ve idari bilimler, güzel sanatlar ve hukuk fakültelerinin lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri (n=1545) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları cinsiyetlerine, fakültelerine, üniversiteye giriş puan türlerine, öğrenim gördükleri

dile, gelir düzeylerine, akademik başarı algılarına, lisansüstü çalışma yapma isteklerine ve gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançlarına göre farklılık gösterdiği fakat sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Demirel (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış” isimli çalışmada ilköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve İngilizce programlarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımını ne ölçüde yansıttığı ve hangi becerilere vurgu yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim programlarını yaşam boyu öğrenme becerileri açısından kavramsal bir bakışla analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Söz konusu çalışmada yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olarak, Avrupa Birliği tarafından kabul edilen temel yeterlikler ölçüt olarak alınmış ve ilköğretim programları bu yeterlikler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; anadilde iletişim becerisi tüm programlarda yer alan ortak becerilerin başında gelmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin 4 ve 5. sınıflarda zorunlu olması yabancı dilde iletişim becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirmesini sağlama yolunda önemli bir adımdır. Sayısal (matematiksel) yeterlik ve fen ve teknolojiye temel yeterlikler, Matematik ile Fen ve Teknoloji programlarında ağırlıklı olarak yer almıştır. Ortak beceriler arasında yer alan bilişim teknolojilerini kullanma dijital yeterlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin özellikle Hayat Bilgisi programında vurgulandığı görülmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarıyla bütünleştirilmiştir. Ayrıca “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” bir ara disiplin olarak programlarda yer almıştır. Girişimcilik, hem ortak beceriler arasında yer almış, hem de bir ara disiplin olarak tanımlanmıştır. Kültürel farkındalık ve ifade etme becerisi Türkçe ve Sosyal Bilgiler programlarında kendini hissettirmektedir.

Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak bu özelliklerin cinsiyet, sınıf, bilgisayar kullanma becerisi, başarı algısı, akademik kariyer yapma isteği ve iş yaşamına ilişkin başarı algısı değişkenleriyle ilişkisini araştırmaktır. Çalışmada

elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010)'in yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 23 maddeden oluşan ölçek kullanılmış ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan 415 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve okudukları bölüm ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri yaşam boyu öğrenme becerisinin ise yabancı dilde iletişim becerisi olduğu belirlenmiştir.

Uzunboylu ve Hürsen (2011)'in “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adını verdikleri araştırmanın amacı yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik yapısını incelemektedir. Söz konusu yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği (YBÖYÖ) gerekli analizler sonucunda 6 alt boyutu içermekle birlikte toplamda 51 maddeden oluşturulmuştur. Ölçekte yer verilen altı alt boyut ise sırasıyla; öz yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler ve karar verebilme yeterliğidir. Araştırmanın çalışma grubunu ise rastgele seçilen 300 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ise, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olarak belirlenmiş ve bunun sonucunda hazırlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Selvi (2011) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” aslı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri; program yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, sosyo-kültürel yeterlikler ve duyuşsal yeterlikler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucuna İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanının ise yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada elde edilen sonuca dayalı olarak toplumun, öğrencilerin ve öğretmenlerin sürekli gelişimi ile ilişkili olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tartışılmış; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrencilerin sürekli gelişimini desteklediği ve bu sebeple de

öğretmenlerin kendi rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Demirel ve Yağcı (2012)'nin "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları" adlı çalışmalarının amacı sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninde yapılmış, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiş ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamına ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin alan yazındaki tanımlarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı bazı katılımcılar tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirilmiş, bazı katılımcılar tarafından da kişisel gelişim ve uyum açılarından ele alınmıştır.

Evin Gencil (2013) tarafından yapılan çalışma öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin ve Arcagök (2014) araştırmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenlere açısından ele almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna varmışlardır.

Poyraz ve Titrek (2014)'in yapmış olduğu "Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi" adlı çalışmada hayat boyu öğrenme (HBÖ) kavramı ve Türkiye'de HBÖ'ye katılım düzeyinin çeşitli değişkenlere göre Avrupa ülkeleriyle karşılaştırılması ve eğitime katılımı engelleyen çeşitli değişkenlerin oranları incelenmiştir. Ayrıca "beşikten mezara kadar" deyimini ile Türk kültüründe var olan HBÖ'nin, kuramsal olarak ne kadar önem kazandığı ve bu yaklaşımla ne tür

düzenlemelerin yapıldığı, bu düzenlemeleri uygulamadan sorumlu kurum ve kuruluşlar tanımlanmaya çalışılmıştır. Kurumlarda HBÖ kültürünün oluşturulması ve bu felsefeyle hem kurum içinde hem de kurumlar arasında iş birliğinin yapılması, koordinasyonun sağlanması HBÖ'nin geliştirilmesinde oldukça önemli olduğu sonucuna varılmış ve HBÖ'nin önündeki engeller finansal engeller, iş hayatındaki engeller, ailevi engeller, erişim engelleri ve kişisel engeller olarak kategorize edilmiştir. Bu engelleri aşmada; devlet, medya ve yerel yönetimlerin HBÖ'deki sorumluluklarının gereği ve diğer tüm eğitim sağlayıcıların da etkili bir biçimde koordine edilip yönlendirilmesi gerekliliği öne sürülmüştür.

Konokman ve Yanpar Yelken (2014)'in yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanları ürettikleri metaforlarda öğrenmenin devamlılığına vurgu yapmaları ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğu algısını oluşturacak herhangi bir metafor üretmemeleri doğrultusunda öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Köğce, Özpinar, Şahin ve Yenmez (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme hakkında olumlu görüşlere ve yüksek duyarlılığa sahip oldukları, ancak 21. yüzyıl öğrenen standartlarıyla ilgili tema ve alt temalar noktasında beklenen düzeyde bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çalışmada gelecek nesiller üzerinde önemli etkisi olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde büyük bir sorumluluk taşıyan üniversitelerde ve genel olarak eğitim sisteminde alınabilecek önlemlere ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

Haseski, Şahin, Yılmaz ve Erol (2014) çalışmalarında bireylerin Facebook kullanım durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlar ve bu amaç doğrultusunda Facebook kullanıcısı olan 1086 kişinin Facebook kullanım durumlarının belirlenmesi için "Facebook Kullanım Amacı

Ölçeği”, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi için ise “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Analizler sonucunda ise Facebook’un sosyal ilişkilere ilişkin kullanımı ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Facebook’un çalışmalara ilişkin kullanımı ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin “Motivasyon”, “Sebat” ve “Öğrenmede Merak Yoksunluğu” alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Facebook’un günlük amaçla kullanımı ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Öğrenmede Merak Yoksunluğu” alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, araştırmacılar sosyal paylaşım ağlarının sağladığı olanakların yaşam boyu öğrenme bağlamında önemli fırsatlar taşıdığını belirtmiştir.

Oral ve Yazar (2015)’in çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyet, bölüm ve devam edilen sınıfa göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermediği, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğindekilerden daha yüksek olduğu; akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2016), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli düzeyde

algıladıkları, bilgi okuryazarlığı bağlamında ise yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve günlük İnternet kullanım süresi değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Hoşgörür (2016)'ün yapmış olduğu çalışmada, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği tarafından belirlenmiş olan boyutlar bakımından yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştiren bireylerin kendilerine güvenlerinin arttığı, sürekli öğrenme içinde olanların farklı bakış açıları kazandığı, sorunlara daha esnek çözümler bulduğu ve değişime kolay uyum sağladıkları görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmenin aslında ekonomik sebeplerle ortaya çıktığı ve hem bireysel hem de toplumsal harcamalar gerektirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Ayçiçek ve Yanpar Yelken (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını incelemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır ve veriler “Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği” yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeydedir. Hayat boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği alt boyutları ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeği alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Babanlı (2018)'nin yapmış olduğu çalışmanın temel amacı, yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi; bu yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim düzeyi, özel veya resmi yaygın eğitim kurumları tarafından verilen kurslara katılıp katılmama durumu ve eğer katılmışsa katılma (eğitim alma) süresi değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırmada kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin tespit etmek amacıyla araştırmacı ve danışman hocası tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen

bulgulara göre, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir, en yüksek algıya sahip yeterliliğin ana dilden iletişim yeterliliği olduğu belirlenirken, en düşük algıya sahip yeterliliğin ise yabancı dilde iletişim yeterliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin medeni hal ve kurslara katılma (eğitim alma) süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, cinsiyete, yaşa, öğrenim durumu ve kurslara katılıp katılmama durumuna göre farklılık göstermektedir.

Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili ulusal araştırmalar. Sevgi (2002) “İnsan Yetiştirme Sürecinde Öğrenmeyi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Programlarına Uygulanabilirliği” konulu çalışmasını ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmeyi gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlamıştır. Araştırma kapsamında hem öğretmen hem de öğrencilere veri toplama aracı uygulanmış ve çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmeyi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, öğrencilerin algılarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uysal (2006)’ın yapmış olduğu “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi” adlı Yüksek Lisans Tezinde amaç ilköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin önemi ve öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi değerlendirilmektir. Araştırmada, önceden beri devam eden ezbercilik anlayışının hüküm sürdüğü eğitim kurumlarında, gelişen bilgi teknolojilerine bağlı olarak, okulların en önemli hedefinin bireylere “Öğrenmeyi Öğretmek” olması gerektiği fikriyle, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeyi öğretme ve öğrenciye çalışma alışkanlıkları kazandırmak amacıyla “Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri”nin uygulanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin uygulandığı, deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı, kontrol grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Sosyal Bilgiler başarı testlerinde, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarının ön test sonuçlarında denklik tespit edilirken, son test puanları arasında manidar düzeyde deney gruplarının başarılarının yüksekliği görülmüştür.

Meydan (2010) tarafından yapılan ve “Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf ‘Yaşadığımız Yer’ Ünitesini Öğrenmelerine ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmış ve çalışmada “ön test-son test” kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğrenmeyi öğrenme stratejilerine dayalı olarak öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapılan kontrol grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde hazırlanan ve “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Becerileri ve Bu Becerilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi” başlıklı yüksek lisans tezinde Mercan (2011) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeylerini ve bu beceri düzeylerinin onların akademik başarılarına olan etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Söz konusu çalışmada beceri düzeylerinin belirlenmesinde tarama modeli, veri toplama aracı olarak ise duyuşsal beceriler ve bilişsel beceriler olarak iki ana boyut ve on altı boyuttan oluşan öğrenmeyi öğrenme beceri ölçüm testi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Kütahya il merkezinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip öğrencilerin yer aldığı dokuz ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 1177 öğrenci oluşturmaktadır. Farklı değişkenler açısından ele alınan çalışmanın sonucunda elde edilen verileri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Bilişsel beceriler ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından tüm boyutlarda erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha üstün beceriye sahiptir,
- Sınıf düzeyi değişkeni açısından, 7. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerinden duyuşsal becerilerde daha üstün, bilişsel becerilerde ise daha düşük seviyededir
- Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından bilişsel beceriler alt boyutlarında sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan okulların lehine sonuçlar elde edilmiştir,

- Akademik başarı ölçütleri ile duyuşsal beceriler ölçeği boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin öğrenme ve çalışma alışkanlıkları boyutunda; bilişsel beceriler ölçeği boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin aritmetik işlemler ve değişkenlerin kontrolü boyutlarında olduğu görülmüştür.
- Söz konusu çalışma genel olarak incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiş ve akademik yönden daha başarılı olan öğrencilerin aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu sonucuna varılmıştır.

Aşkın (2015) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu bulunmuş ve öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ekici (2015) tarafından hazırlanan “Kimya Öğretmen Adaylarında Öz düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Temel Öğrenme Stratejileri Öğretimi” adlı doktora tezi çalışmalarda öğrenmeyi öğrenmenin geliştirilmesi hakkındaki incelemeler sonucunda bu kavramın birden çok boyutu olduğunun farkına varılmış ve öne çıkan boyutlar “üstbiliş” ve “motivasyon” olarak belirlenmiştir. Bunlar ve diğer boyutların öğrenmeyi öğrenmeye etkileri üzerine yapılan çalışmalar sonrasında ise öğrenmeyi öğrenme kavramı çalışmada “öz düzenlemeli öğrenme” olarak adlandırılmıştır. Bu araştırmada temel öğrenme stratejileri öğretimi yapılarak kimya öğretmen adaylarında öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin değişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre katılımcıların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda katılımcılarda üstbilişsel farkındalık oluşturulmuş ve böylece onların neyi bilip bilmediğinin farkında olmaları, kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmaları ve bunları kontrol

etmelerinin önemini hissetmeleri sağlanmıştır. Bunlara ek olarak öğrenenin üstbilişsel becerileri olan planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinde de gelişmeler belirlenerek öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin iyileştiği tespit edilmiştir.

Adabaş (2016) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmenin bir alt boyutu olan öğrenmeyi öğrenme becerilerinin de oldukça yüksek çıkarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel ve Aşkın Tekkol (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genellikle mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan ve ilgilerini çeken/merak ettikleri konularda öğrenme ihtiyacı hissettikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarını, bilginin kullanılacağı duruma ve çalışma sonucundaki kazanca göre belirledikleri, öğrenme planlarını ise çalışılacak derse/konuya ve verimli çalıştıkları zamana göre yaptıkları saptanmıştır. Öğrenme esnasında kullanılacak öğrenme stratejilerinin seçiminde derse/konuya uygun olması, bilginin öğrenilmesi üzerindeki etkisi ve kullanım için gereken zaman vb. ölçütlere göre davrandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime ve öğrenmeye harcanan zamana göre izlediklerini ve öğrenme sonuçlarını genellikle sınav sonuçlarına göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların güdülenme, sebat (öğrenmede ısrarcı olma) ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında da öz-yönetim açısından istenen davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarına ilişkin ipuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan da görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenme ve buna ilişkin öğrenen özellikleri (öz-yönetimli, öğrenmeyi öğrenme becerileri vb.) ulusal yayınlarda da araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

Çalışmaların önemli bir kısmında ölçekler kullanılarak özellikle öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bir kısım araştırmada ise bu becerilerin öğretim programlarına yansımaları konu edinilmiştir

Uluslararası Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri/eğilimleri /yeterlikleri ve öğrenmeyi öğrenme becerisi ile ilgili yapılan ulusal araştırmaların yanı sıra bu konularla ilgili uluslararası alan yazında da çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili uluslararası araştırmalar. Nyırı tarafından 1997 yılında Duquesne Üniversitesi'nde yapılan araştırmanın başlığı "Etkili Öğretim, Hayat boyu Öğrenme ve Günümüzün En İyi Etkinliklerinin Uygulanması" ve amacı ise hayat boyu öğrenen olarak tanımlanan öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri uygulayabilmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda "uzman" olarak nitelendirilen öğretmenlerin sınıf etkinliklerini daha etkili kullandıkları ve hayat boyu öğrenmeye daha fazla önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, hayat boyu öğrenmeye önem veren öğretmenlerin öğrencilerinin hayat boyu öğrenen özelliklerine sahip olabilmeleri için onlara model olmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir diğer araştırma ise 2000 yılında Harris Interactive Inc. tarafından AARP için yapılan "AARP Survey on Lifelong Learning" isimli çalışmadır (Harris Interactive Inc., 2000). Araştırmanın amacı 50 yaş ve üzerinde olan insanların; öğrenme yollarını, öğrenme nedenlerini, öğrendiklerini ne zaman kullanmak istediklerini, öğrenmek için ayırdıkları zaman ve para miktarını, hangi konuları öğrenmeyle ilgilendiklerini ve öğrenecekleri konuları nasıl tercih ettiklerini belirlemektir. Söz konusu hedeflere ulaşabilmek amacıyla ölçme aracı olarak hazırlanmış bir anket telefon aracılığıyla 508 ve internet aracılığıyla 511 kişi olmak üzere toplamda 1019 yetişkine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler şu şekilde özetlenebilir:

- Yetişkinler bilgi edinmede daha çok gazete, dergi ve kitap gibi yazılı ve kolay olup aynı zamanda pahalı olmayan iletişim türlerini tercih etmektedirler. Ayrıca, öğrenmede en etkili yolun yaparak-yaşayarak

öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Yani, öğrenecekleri yeni bilgileri hayatlarında uygulayabilecekleri bilgilerden seçtiklerini ifade etmişlerdir.

- Yeni bilgileri öğrenme nedenlerinin daha çok birbirleri ile iletişim halinde kalabilmek, toplum ve dünyadan bağlantıyı kesmemek olduğu belirlenmiştir.
- Öğrenilen bilgilerin hemen öğrenilen ve en kısa zamanda kullanılabilir türden olmasını istedikleri ifade edilmiştir. Zira, ankete katılanların büyük bir kısmı öğrenme için ayrılan sürenin uzaması halinde öğrenmekten vazgeçebileceklerini belirtmişlerdir.
- Yetişkinlerin öğrenmelerinde kontrolün ağırlıklı olarak kendilerinde olmasını, öğrenilenlerin uygulanabilir olmasını ve hem zaman hem de masraf açısından ekonomik olmasını istedikleri sonucuna varılmıştır.
- En çok ilgilendikleri konular ise hobiler, beceriler, hayattan daha çok zevk alma, sağlıklı beslenme, stresle baş etme ve kişisel sağlık durumlarını ölçme şeklinde sıralanmaktadır.
- Öğrenmek için tercih ettikleri konuların daha çok kendi yaşam kalitelerini yükseltecek ve sağlık durumlarıyla ilgili konular olduğu sonucuna varılmıştır.

FLLLEX (2012) Yaşam Boyu Öğrenme Programı tarafından desteklenerek hazırlanan bir Avrupa Birliği projesidir ve Avrupa'da yüksek eğitim veren enstitülerin yaşam boyu öğrenme açısından buldukları konumun belirlenmesi ve birbirleri ile karşılaştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Söz konusu proje çalışmalarına Leuven University College önderliğinde 2010 yılında başlamış ve toplamda 9 rapordan oluşan bir çalışma ile 2012 yılında sona ermiştir. Projede 8 Avrupa ülkesinden (Belçika, Finlandiya, Fransa, İrlanda, Litvanya, Hollanda, Türkiye ve İngiltere) toplamda 23 enstitü yer almıştır. FLLLEX Projesi sonucunda elde edilen veriler ise şu şekilde özetlenebilir:

- Yaşam boyu öğrenme hala bazı ülkelerde tam anlamıyla gelişmemiştir,
- Öğrencilere sağlanan maddi desteğin yetersizliği söz konusudur,
- Öğrenmenin çeşitliliği ve ulaşımında kullanılan yollar yeterince esnek değildir (yarı zamanlı programların az olması),
- Eğitim ve yetiştirme kursları arasında gerçekleşen hareketlilik oldukça sınırlıdır,

- Ön öğrenmeler, bilgi ulaşımındaki sıkıntıdan ya da rehberlikten kaynaklı olarak eksiktir ya da hiç yoktur,
- Öğrenciler iş-aile-okul bağlantısını kurmakta güçlük çekmektedir,
- Yüksek oranda atılma durumu söz konusudur.

Söz konusu projenin içerdiği 9 çalışma raporunun her birinin incelenmesi sonucunda ise yaşam boyu öğrenme ile ilgili bazı önemli tavsiye ve uyarılara aşağıdaki gibi yer verilmektedir:

- Daha esnek ve etkili eğitim ile yetiştirme sistemleri oluşturulabilmesi açısından ulusal anlamda yaşam boyu stratejilerinin gelişimin desteklenmesi,
- Yaşam boyu öğrenmeye yapılan yatırımların artması,
- Politik gücün yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi,
- Eğitim ve toplumsal anlamda ortaklık geliştirilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme kavramının tam olarak anlaşılması ve benimsenmesi.

Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili uluslararası araştırmalar. Perry ve Graham (1995) tarafından hazırlanan çalışma “Tarih Dersi Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Lise Öğrencilerine Uygulanması” adını taşımaktadır ve çalışmanın amacının dersi alan öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejisini öğrendikten sonra konuyla ilgili bakış açısı kazanıp kazanmadıklarını araştırmak olduğu ifade edilmektedir. Araştırma tarih dersi alan ve toplamda 113 öğrencinin oluşturduğu grup üzerinde yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda ise öğrencilerin söz konusu stratejiler sayesinde derse olan ilgilerin artarak etkili öğrenmelerin meydana geldiği sonucuna varılmış ve öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin eğitiminin gerçekten çok önemli olduğu ifade edilmiştir.

Karlen (1999) “Dönüşüm için Eğitim: Öğrenmeyi Öğrenme Eğitiminde Gençlerin En Anlamlı Deneyimlerini Anlamak” adını verdiği çalışmasını öğrenmeyi öğrenme kursuna katılan ergenlerin tecrübeleri hakkında bilgi sahibi olmak ve süreç boyunca yaşadıkları deneyimlerin onların hayatlarını ve kendileriyle ilgili düşüncelerini nasıl etkilediği sorusuna cevap bulmak amacıyla yapmıştır. Söz konusu eğitim; kişisel gelişim, sosyal beceriler, akademik beceriler (öğrenmeyi

öğrenme) ve pratik beceriler (öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi) olmak üzere dört konu üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitimin amacı ise, yine çalışma içerisinde “öğrencilerin öğrenmelerinde, ilişkilerinde ve yaşamlarında daha etkili ve verimli olmaları amacıyla kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olmak” şeklinde ifade edilmektedir. Araştırma sonunda elde edilen veriler öğrencilerin davranışları, kendilerine dair algıları ile başkaları ve dünyayla iletişim kurma yollarındaki kişisel dönüşümleri hakkında önemli sonuçlar vermektedir. Öğrencilerin eğitim süresince yaşadıkları dönüşüm tecrübelerine odaklanan bu çalışmanın bütünsel ve düşünme-odaklı eğitim açısından oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmanın değişim yönetimi, dönüşümsel öğrenme teorisi ve değer odaklı liderlik ve öğrenme konularına da katkıda bulunacağı uygulayıcılar tarafından ifade edilmektedir.

Öğrenmeyi öğrenmenin eğitim için önemli bir hedef olduğunun herkes tarafından kabullenmesine rağmen nasıl uygulanması gerektiği konusunda hala tam bir uzlaşmanın sağlanamadığını düşünen Waeytens ve diğerleri (2002) konu ile ilgili bir çalışma yapmıştır. “Öğrenmeyi Öğrenme: Öğretmenlerin Destekleyici Rollerini Hakkındaki Düşünceleri” adını verdikleri çalışmanın amacı ise öğrenmeyi öğrenme konusunda öğretmenlerin ne düşündüklerini ve ne derecede öğrenmeyi öğrenmeyi sınıflarında uygulamaya geçirdiklerini incelemektir. Çalışma, Finlandiya’daki beş ortaokulda görev yapan toplam 53 öğretmen (matematik ve Almanca) ile yürütülmüş ve görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlerin konu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Sonuç olarak öğretmenler öğrenmeyi öğrenme konusuna yönelik olarak “geniş bakış açısına sahip olanlar” ve “dar bakış açısına sahip olanlar” şeklinde iki gruba ayrılmışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen verileri ise aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrenmeyi öğrenmeye yönelik olarak dar bakış açısına sahip iken sadece çok az bir kısmı geniş bakış açısına sahiptir,
- Gelişen ve değişen toplum eğitimden çok fazla değişim beklemektedir ancak okulların yapısı ve eğitim sistemi değişmemektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenlere düşen görevler gittikçe artmakta ve öğretmenlerin işleri zorlaşmaktadır. Sonuçta da programlarda yer alan konulara ağırlık verilerek öğrenmeyi öğrenme ikinci plana atılmaktadır,

- Öğrenmeyi öğrenme kavramı hakkında çoğu öğretmen yeterince bilgi sahibi değildir ve bu nedenle de uygulamaya nasıl geçirileceğini bilmemektedir,
- Öğrenmeyi öğrenmenin uygulamaya geçirilme düzeyinin artırılması sadece yüzeysel değişikliklerle değil derinlemesine düşünülerek ve planlı şekilde yapılan değişikliklerle mümkün olabilmektedir.

Motive olmada bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerinin büyük etkisi olduğunu düşünen Pintrich (2000) konu hakkında yaptığı çalışmaya “Kendi Kendine Düzenlenen Öğrenmenin Artırılması ve Sürdürülmesinde Motivasyonun Rolü” adını vermiştir. Sonuç olarak başarılı olacağına inanan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla olduğu ve bunun sonucunda da kendi kendine öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kendi kendine öğrenme ile çalışmalara verilen değer arasında bir paralellik olduğu sonucuna da varılmıştır.

Cornford (2002) tarafından yürütülen “Etkili Yaşam Boyu Öğrenme için Bir Temel Olarak Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri” isimli çalışmanın amacı öğrenme ile öğrenmeyi öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesidir. Çalışmada, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin okullarda etkili şekilde kullanılmasının önemli olduğu ve yürütücü biliş ve bilişsel öğrenme stratejileri arasında yer alan stratejilerin (hızlı okuma, etkili not alma, özet yapma, tekrar stratejileri vb.) aslında programlarda yeterince yer almadığı özellikle vurgulanmaktadır. Ayrıca, söz konusu stratejilerin uygulanması konusunda öğretmenlerin çoğunun yeterince bilgi ve tecrübe sahibi olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çalışma sonucunda;

- Eğitimin her seviyesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme stratejileri hakkında ve hatta bu stratejilerin öğretilmesinde bilgi sahibi olmasının gerekliliği,
- Sadece bilgiye odaklı hazırlanan programlara değil, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kullanılmasını gerekli kılan türde programların hazırlanmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

Higgins ve diğerleri tarafından 2007 yılında hazırlanan çalışma, aslında önceki yıllarda öğrenmeyi öğrenmenin okullardaki durumu hakkında yapılan 1. ve 2. aşamanın devamı niteliğinde olup 2003–2006 yıllarını kapsayan bir final

raporudur. Söz konusu çalışmanın amacı öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının okullarda daha etkili kullanılmasının sağlanmasıdır. Bu amaçla çalışma;

- Öğrenmeyi öğrenmenin okul saatleri dışında diğer zamanlarda da kullanılması,
- Öğrenmeyi öğrenmenin en iyi şekilde ölçülmesi,
- Öğrenmeyi öğrenmenin programda yer alan diğer alanlarda da uygulanması,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenmeye öğrenme üzerine etkileri gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır.

Araştırmaya farklı coğrafi ve sosyo-ekonomik şartlara sahip olan toplamda 32 ilkokul ve ortaokul katılmıştır. “Öğrenmeyi öğrenme projesi” olarak adlandırdıkları bu çalışma ile öğrencilerin sahip oldukları potansiyellerini değerlendirerek özgüveni yerinde ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları amacıyla öğrencilerin nasıl daha etkili öğrenecekleri araştırılmaktadır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlerden kendi sınıflarında bazı etkinlikler ile anketler uygulamaları istenmiş ve üniversitede görev yapan uzmanlardan oluşturulan bir ekip tarafından sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre;

- Öğrenmeyi öğrenme, öğrencilerin motivasyonu ve derse katılımlarında olumlu bir etki yaratmaktadır,
- Öğretmenlerin motivasyonu ve değişim için kapasitelerini artırabilmelerinde öğrenmeyi öğrenmenin etkisi önemlidir,
- Öğrenmeyi öğrenme farklı okullarda farklı etkilere sebep olmaktadır. Söz gelimi, bazı okulların yapısı ve kültürü diğerlerine göre öğrenmeyi öğrenme için daha uygundur,
- Aile ve toplumun da öğrenmeyi öğrenmeye dahil olması açısından oldukça belirgin bir katılım söz konusudur. Zira, elde edilen veriler sonucunda öğrenmeyi öğrenme çalışmaları sayesinde okul-aile-toplum diyalogunun geliştiği sonucuna varılmıştır,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenmeyi öğrenmede çok büyük bir role sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Zira, bilgi ve iletişim teknolojilerinin

etkili bir şekilde kullanıldığı yerlerde öğrenmeyi öğrenmenin çok daha başarılı meydana gelmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme konularındaki uluslararası araştırmaların daha geniş ölçekli çalışmalar olduğu, yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin incelendiği öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğretmenlerin rolüne dikkat çekildiği görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, nitel ve nicel verilere dayalı bir karma desen çalışmasıdır. Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde iki ya da daha fazla veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Verma ve Mallick (2005)'in de vurguladığı gibi aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, görüşme gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene vd., 2005). Benzer şekilde Dey (1993) nicel yöntemlerde sayılarla elde edilen verilerin anlamlarını derinlemesine algılayabilmek için nitel verilerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmanın nitel boyutunu, uygulanan anketten elde edilen veriler araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla anketin uygulandığı çalışma grubundan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 30 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu yolla aynı zamanda veri çeşitliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler için ayrı çalışma grupları oluşturulmuştur. Karma yöntem araştırmalarında, araştırmanın nicel ve nitel bölümleri için genellikle aynı büyüklükte gruplar ile çalışılmaz. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubu büyük çoğunlukla nicel verilerin toplandığı grup içerisinde seçilen daha az sayıdaki bireyden bireylerden meydana gelir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Nicel verilerin elde edildiği çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitim programına katılan

öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 220 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubunun seçiminde amaçsal ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Zengin veri çeşitliliği olması ve örneklemden elde edilen verilerin desteklenmesi için mesleki deneyimi, lisansüstü eğitim yapma durumu ve yöneticilik deneyimi farklı ve görüşmeler için gönüllü olan 30 öğretmen seçilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği anketin uygulandığı sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Anket Formunun Uygulandığı Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	127	57,7
Erkek	93	42,3
Yaş	N	%
21-30 yaş	79	35,9
31-40 yaş	71	32,2
41-50 yaş	30	13,6
51 yaş ve üzeri	40	18,2
Mezun Olunan Bölüm	N	%
Eğitim Fakültesi	154	70
Diğer Fakülteler	66	30
Mesleki Deneyim	N	%
1-5 yıl	56	25,5
6-10 yıl	59	26,8
11-15 yıl	29	13,2
16-20 yıl	20	9,1
21 yıl ve üzeri	56	25,5
Yöneticilik Deneyimi	N	%
Hiç	95	43,2
1-5 yıl	65	29,5
6-10 yıl	35	15,9
11-19 yıl	15	6,8

20 yıl ve üzeri	10	4,5
Lisansüstü Eğitim	N	%
Evet	143	65
Hayır	77	35
Görev Yapılan Okul Türü	N	%
Devlet Okulu	199	90,5
Özel Okul	21	9,5
Toplam	220	100

Tablo 1 kapsamında sunulan anket formunun uygulandığı sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri incelendiğinde 127 kadın (%57,7), 93 erkek (%42,3) sınıf öğretmenin yer aldığı ve bunlardan 79'unun (%35,9) 21-30 yaş aralığında, 71'inin (%32,2) 31-40 yaş yaş aralığında, 30'unun (%13,6) 41-50 yaş aralığında, 40'ünün (%18,2) ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 154'ü(%70) eğitim fakültesi mezunu iken 66'sı (%30) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Mesleki deneyim değişkeni açısından incelendiğinde ise ankette 1-5 mesleki deneyim yılı aralığında 56 öğretmen (%25,5), 6-10 mesleki deneyim yılı aralığında 59 öğretmen (%26,8), 11-15 mesleki deneyim yılı aralığında 29 öğretmen (%13,2), 16-20 mesleki deneyim yılı aralığında 20 öğretmen (%9,1), 21 yıl ve üzeri mesleki deneyim yılı aralığında ise 56 öğretmen (%25,5) yer almıştır. Bu öğretmenlerden 95'inin (%43,2) hiç yöneticilik tecrübesi bulunmazken 65'inin (%29,5) 1-5 yıl arasında, 35'inin (%15,9) 6-10 yıl arasında, 15'inin (%6,8) 11-19 yıl arasında ve 10'unun (%4,5) 20 yıl ve üzerinde yöneticilik deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, anket formunun uygulandığı öğretmenlerin 143'ünün (%65) lisansüstü eğitime sahip olduğu, 77'sinin (%35) ise lisansüstü eğitime sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 199'unun devlet okullarında (%90,5), 21'inin ise özel okullarda (%9,5) görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise 30 sınıf öğretmeniyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	19	63,3
Erkek	11	36,7
Yaş	N	%
21-30 yaş	9	30
31-40 yaş	7	23,3
41-50 yaş	6	20
51 yaş ve üzeri	8	26,6
Mezun Olunan Bölüm	N	%
Eğitim Fakültesi	20	66,6
Diğer Fakülteler	10	33,3
Mesleki Deneyim	N	%
1-5 yıl	6	20
6-10 yıl	9	30
11-15 yıl	5	16,6
16-20 yıl	4	13,3
21 yıl ve üzeri	6	20
Yöneticilik Deneyimi	N	%
Hiç	5	16,6
1-5 yıl	7	23,3
6-10 yıl	5	16,6
11-19 yıl	7	23,3
20 yıl ve üzeri	6	20
Lisansüstü Eğitim	N	%
Evet	18	60
Hayır	12	40
Görev Yapılan Okul Türü	N	%
Devlet Okulu	22	73,3
Özel Okul	8	26,6
Toplam	30	100

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin Tablo 2'de sunulan demografik özellikleri incelendiğinde 19'unun kadın (%63,3), 11'inin (%36,7) erkek olduğu,

bunlardan 9'unun (%30) 21-30 yaş aralığında, 7'sinin (%23,3) 31-40 yaş aralığında, 6'sının (%20) 41-50 yaş aralığında, 8'inin (%26,6) ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 20'si (%66,6) eğitim fakültesi mezunu iken 10'u (%33,3) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Mesleki deneyim değişkeni açısından incelendiğinde ise görüşmede 1-5 mesleki deneyim yılı aralığında 6 öğretmen (%20), 6-10 mesleki deneyim yılı aralığında 9 öğretmen (%30), 11-15 mesleki deneyim yılı aralığında 5 öğretmen (%16,6), 16-20 mesleki deneyim yılı aralığında 4 öğretmen (%13,3), 21 yıl ve üzeri mesleki deneyim yılı aralığında ise 6 öğretmen (%20) yer almıştır. Bu öğretmenlerden 5'inin (%16,6) hiç yöneticilik tecrübesi bulunmazken 7'sinin (%23,3) 1-5 yıl arasında, 5'inin (%46,6) 6-10 yıl arasında, 7'sinin (%23,3) 11-19 yıl arasında ve 6'sının (%20) 20 yıl ve üzerinde yöneticilik deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin 18'inin (%60) lisansüstü eğitime sahip olduğu, 12'sinin (%40) ise lisansüstü eğitime sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 22'sinin (%73,3) devlet okullarında, 8'inin (%26,6) ise özel okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri MEB tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerden elde edilmiştir. Anketin uygulanması sırasında 300 adet form sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen formlardan 80 tanesi eksik veriler ve uç değerler sebebi ile veri analiz sürecine dahil edilmemiş ve 220 tane form ile veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında anket formunun uygulandığı gruptan seçilen 30 öğretmen ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, bilgisayar ortamına aktarılmış ve metin haline dönüştürülmüştür. Odak grup görüşmelerinde gruplar 6-7 kişi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki ayrı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisine yönelik yeterlikleri

ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşleri alınan ve ön denemesi yapılmış olan 5’li Likert tipi anket kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisi uygulama yeterlik düzeylerini belirlemek değil, öğrenmeyi öğrenme yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlandığından veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisinin anlamına, önemine, özelliklerine ve geliştirilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ve “Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” Ek A ve Ek B’de verilmiştir.

Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu’nun geliştirilmesinde aşağıda belirtilen aşamalar uygulanmıştır:

1. Araştırmanın problem durumu belirlendikten sonra araştırma problemini tanımlamak ve bu probleme yönelik amaçlar oluşturmak için “öğrenmeyi öğrenme” kavramına yönelik olarak alan yazın detaylı olarak taranmıştır.

2. Araştırmanın problem durumu belirlendikten sonra öğretmenlerle (N=10) görüşmeler yapılarak öğrenmeyi öğrenme becerisi ile ilgili görüşleri tartışılmış ve düşüncelerini ifade eden birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Alan yazın taramasından elde edilen bilgilerden ve öğretmenlerin yazdıkları kompozisyonların analizlerinden yola çıkılarak anket maddeleri oluşturulmuştur.

3. “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu”nda yer alan ifadeler “Tamamen uygun” seçeneğinden “Hiç uygun değil” seçeneğine doğru 5’ten 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmış ve 31 maddeden oluşan anket formuna ilişkin üç program geliştirme ve bir Türk Dili uzmanının görüşleri alınmıştır. Anket maddeleri incelenerek bunların altı bölümde incelenebileceğine karar verilmiş ve bunun bulguları sunma ve yorumlamada kolaylaştırıcı olacağı düşünölmüştür. Anketi oluşturan maddeler sırasıyla şu alt bölümler altında sunulmuştur:

1. Öğrenme isteği/Güdülenme/Meraklılık
3. Öğrenmede Öz-Yeterlik / Özgüven
4. Öğrenme Yolları / Stratejileri

5. Öğrenmeyi Planlama ve Yönetme
6. Öğrenmeyi Öğrenmede Farkındalık/Üst biliş
7. Bilgiye Ulaşma Yolları / BİT Kullanımı

4. Anket formunun ön uygulaması 50 öğretmen üzerinde yapılarak güvenilirliği 0,96 olarak bulunmuştur. Anketi formunun tümüne ve alt bölümlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

“Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ile Alt Bölümlerin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formunun Alt Bölümleri	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
Öğrenme İsteği/Güdülenme/Meraklılık	0,86
Öğrenmede Öz-Yeterlik / Özgüven	0,84
Öğrenme Yolları / Stratejileri	0,87
Öğrenmeyi Planlama ve Yönetme	0,93
Öğrenmeyi Öğrenmede Farkındalık/Üst biliş	0,88
Bilgiye Ulaşma Yolları / BİT Kullanımı	0,74
Anket Formunun Tümüne İlişkin Güvenirlik	0,96

Tablo 3'de Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Anket Formu'nun alt bölümlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; Öğrenme İsteği/Güdülenme/Meraklılık alt bölümü için 0,86; Öğrenmede Öz-Yeterlik/ Özgüven alt bölümü için 0,84; Öğrenme Yolları/Stratejileri alt bölümü için 0,87; Öğrenmeyi Planlama ve Yönetme alt bölümü için 0,93; Öğrenmeyi Öğrenmede Farkındalık/Üst biliş alt bölümü için 0,88 ve Bilgiye Ulaşma Yolları / BİT Kullanımı alt bölümü için 0,74 şeklinde belirlenmiştir. Anket formunun tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak bulunmuştur.

Anketin uygulanması sırasında öğretmenlere araştırmanın amacı ve anket formunun nasıl doldurulacağına ilişkin kısa bilgiler verilmiştir. Bu şekilde

öğretmenlerin ankete daha çok, ilgi göstermelerini sağlamak, onların sorularını anında yanıtlamak ve verilerin eksiksiz toplanmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Beşli likert tipi olarak hazırlanan anket formunda her bir maddenin ortalamalarının ne anlama geldiğini belirlemek üzere aralık değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamada, ankette yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle $(n-1/n) 5-1/4=0.80$ aralık değer olarak bulunmuştur. Buna göre:

1,00- 1,80 Hiç uygun değil

1,81- 2,60 Pek uygun değil

2,61- 3,40 Biraz uygun

3,41- 4,20 Oldukça uygun

4,21- 5,00 Tamamen uygun şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerinin elde edildiği veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taranmış, olası sorular tespit edilerek taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu aşamada soruların açık ve anlaşılır olmasına, araştırmanın amacına uygun olmasına ve yönlendirici olmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrenmeyi öğrenmenin anlamına, günümüzdeki önemine, öğrenmeyi öğrenen bireylerin özelliklerine, öğrenmeyi öğrenme alışkanlığının kazandırılmasına, öğrenme isteğinin sürekliliğinin sağlanmasına, öğrenme esnasında kullanılan öğrenme stratejilerine ve öğrenmeyi öğrenmenin geliştirilmesinde öğretmen rollerine yönelik olarak düzenlenen ve aşağıda belirtilen yedi soruya yer verilmiştir:

1. Öğrenmeyi öğrenme sizce ne anlama gelmektedir?
2. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin günümüzdeki önemi nedir?
3. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri nelerdir?
4. Öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı nasıl kazanılabilir?
5. Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği nasıl sağlanabilir?
6. Öğrenme esnasında hangi yolları/stratejileri kullanırsınız?
7. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü nedir?

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir.

Araştırmada görüşme formu ile elde edilen nitel veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. 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 birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Betimsel analiz sırasında öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kategoriler oluşturularak ve cevapların hangi sıklıkla tekrar edildiği hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, araştırmacının yaptığı yorumları güçlendirmek ve katılımcıların görüşlerini belirtmek açısından gerekli yerde görüşmelere dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış ve bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularının gerçeğe yakınlığını ve doğruluğunu sağlamak amacıyla her bir görüşme metninin analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Birbirinden bağımsız olarak yapılan analiz sonuçları karşılaştırılarak veri analizine son şekli verilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formülden kullanılmış uyum yüzdesi .70 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre, nitel bir araştırmada güvenilirliğin sağlanması için uyum yüzdesinin 0.70 ve üzerinde olması yeterli olduğu için, görüşme verilerinin analizinde güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda toplanan nicel ve nitel bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine paralel olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla geliştirilen anketten elde edilen bulgular ve yoruma aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

Anket formunun tümüne ve alt bölümlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Anket Formunun Alt Bölümleri	\bar{X}	S
Öğrenme İsteği/Güdülenme/Meraklılık	4,33	0,57
Öğrenmede Öz-Yeterlik / Özgüven	4,00	0,00
Öğrenme Yolları / Stratejileri	4,60	0,54
Öğrenmeyi Planlama ve Yönetme	4,12	0,35
Öğrenmeyi Öğrenmede Farkındalık/Üst biliş	4,85	0,37
Bilgiye Ulaşma Yolları / BİT Kullanımı	4,00	0,00
Toplam	4,35	0,48

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşlerine ait ortalama değerlerinin 4,85 ile 4,00 arasında değiştiği ve bunun “Oldukça uygun” ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile ilgili olarak oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili olarak Ayçiçek ve Yanpar Yelken (2016), öğretim elemanları üzerinde yaptığı çalışmada

katılımcıların “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algısı”na ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adabaş (2016) ise benzer bir çalışmayı lisansüstü eğitim öğrencileri yapmış ve çalışma sonucunda katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, anket formunda öğrenmeyi öğrenmeye yeterlikleri ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerince en olumlu olarak değerlendirilen alt bölüm Öğrenmeyi öğrenmede farkındalık/Üst biliş olmuştur ($\bar{X}=4,85$). Bunu sırasıyla Öğrenme yolları/Stratejileri ($\bar{X}=4,60$), Öğrenme isteği/Güdülenme/Meraklılık ($\bar{X}=4,33$), Öğrenmeyi planlama ve yönetme ($\bar{X}=4,12$), Öğrenmede öz-yeterlik/Özgüven ($\bar{X}=4,00$) ve Bilgiye ulaşma yolları/ BİT kullanımı ($\bar{X}=4,00$) alt bölümleri izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin anket formunun öğrenme isteği/güdülenme/meraklılık alt boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenme İsteği / Güdülenme / Meraklılık Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri

Maddeler	Tamamen uygun		Oldukça uygun		Biraz uygun		Pek uygun değil		Hiç uygun değil		\bar{X}
	(5)		(4)		(3)		(2)		(1)		
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	78	%35,5	105	%47,7	25	%11,4	5	%2,3	7	%3,2	4,10
2. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	61	%27,7	108	%49,1	38	%17,3	13	%5,9	0	%0	3,98
3. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa	89	%40,5	105	%47,7	16	%7,3	5	%2,3	5	%2,3	4,21

Anket formunun Öğrenme isteği/Güdülenme/Meraklılık alt bölümüne ilişkin maddeler incelendiğinde her üç maddeye de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “Oldukça uygun” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye karşı istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının meraklılık puanlarının ölçek orta puanının üzerinde olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazında öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme genel yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu görüşleri olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Ayaz, 2016; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Ertan ve Kazu, 2016; Kılıç,2015; Kılıç ve Tuncel, 2014; Özçiftçi, 2014; Paloğlu, Yılmaz ve Keser, 2017; Poyraz, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman, 2014; Yıldırım, 2015). Benzer şekilde, birçok çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilir, Çekiç ve Uslu, 2013; Evin Gencil, 2013; İzci ve Koç, 2012; Oral ve Yazar, 2013). Bu bulguların aksine bazı çalışmalarda (Diker Coşkun 2009; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5'e göre, “*Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım*” maddesi (madde 3), sınıf öğretmenlerinin öğrenme isteği/güdülenme/meraklılık alt bölümünde en olumlu değerlendirdikleri maddedir ($\bar{X}=4,21$). Bu maddeye öğretmenlerin %40,'i (f=89) “Tamamen uygun” ve %47,7'si (f=105) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir. Bu durumda öğretmenlerin zorlansalar bile öğrenmede ısrarcı oldukları ve bu süreçte, geleceğe yönelik amaçlarını düşünerek kendilerini güdüledikleri söylenebilir. Bu bulguyla paralel olarak Demirel ve Aşkın Tekkol (2016)'un yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının tümü, sevdikleri bir konu olduğunda ne kadar zor olursa olsun öğrenmekten vazgeçmeyeceklerini, kendilerini güdülemek amacıyla olumlu düşündüklerini, çalışma sonucundaki kazanca odaklandıklarını, konuların gerekli olduğunu düşündüklerini, öğrenmekten keyif almaya çalıştıklarını ve gelecekteki başarıyı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrenme isteği/güdülenme/meraklılık alt bölümünde yer alan *“Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım”* maddesine (1.madde) öğretmenlerin %35,5'inin (f=78) “Tamamen uygun”, %47,7'sinin (f=105) “Oldukça uygun”, %11,4'ünün (f=25) “Biraz uygun”, %2,3'ünün (f=5) “Pek uygun değil” ve %3,2'sinin (f=7) “Hiç uygun değil” yanıtını verdiği görülmektedir ($\bar{X}=4,10$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin yeni bilgi ve beceriler kazanmak adına öğrenmeye açık oldukları ve dış etmenler olmadan da öğrenmek için çabaladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyla paralel olarak Kılıç (2015), yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmeye açık oldukları sonucuna ulaşmıştır.

2. madde olan *“Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım”* ifadesi ise bu alt bölümün en düşük ortalamasına sahip madde olarak görünmektedir ($\bar{X}=3,98$). Ancak bu maddenin ortalamasının da neredeyse “Oldukça uygun” aralığına denk geldiği ifade edilebilir. Bu maddeye öğretmenlerin %27,7'si (f=61) “Tamamen uygun” ve %49,1'i (f=108) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin farklı konularla ilgili de olsa öğrenmek için meraklı ve istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Kılıç'ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin “Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem” ifadesine “kısmen uymuyor” şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Yaman'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni şeyler öğrenmenin ilgi çekici olduğu ve bunun kendileri için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu görüşünde birleştikleri sonucuna varmıştır.

Genel olarak elde edilen veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin anket formunun Öğrenme isteği/Güdülenme/Meraklılık alt bölümünde olumlu görüşlere sahip oldukları, öğrenmeye açık ve öğrenme konusunda meraklı oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Ayra ve Kösterelioğlu (2015), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenmeye açık olduğu ve kendilerini geliştirme ve bilgilerini güncelleme eğiliminde oldukları sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, anket formunun Öğrenmede özyeterlik/özgüven alt bölümüne ilişkin görüşleri ile ilgili frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenmede Özyeterlik / Özgüven Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri

Maddeler	Tamamen uygun		Oldukça uygun		Biraz uygun		Pek uygun değil		Hiç uygun değil		\bar{X}
	(5)		(4)		(3)		(2)		(1)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4. Yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde öğrenebilirim	82	%37,3	110	%50	25	%11,4	3	%1,4	0	%0	4,23
5. İhtiyaç duyduğum bilgiye nasıl ulaşabileceğimi bilirim.	76	%34,5	114	%51,8	28	%12,7	2	%0,9	0	%0	4,20
6. Kendi kendime yeni şeyler öğrenebilirim	96	%43,6	95	%43,2	27	%12,3	2	%0,9	0	%0	4,29
7. Benim için zor olan konuları bile öğrenmek için çabalarım, kolay pes etmem.	62	%28,2	107	%48,6	33	%15	15	%6,8	3	%1,4	3,95
8. Bir problemle karşılaştığımda onu çözmek için hemen harekete geçerim.	65	%29,5	116	%52,7	26	%11,8	10	%4,5	3	%1,4	4,04
9. Öğrenirken stres, endişe ve kaygı gibi olumsuz durumlarla baş edebilirim.	48	%21,8	109	%49,5	54	%24,5	8	%3,6	1	%0,5	3,88

Tablo 6 incelendiğinde, anket formunun Öğrenmede özyeterlik / Özgüven alt bölümünde en olumlu değerlendirilen maddenin 6. madde olan “*Kendi kendime yeni şeyler öğrenebilirim*” maddesi olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,29$). Bu maddeye öğretmenlerin %43,6’sı (f=96) “Tamamen uygun” ve %43,2’si (f=95) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir. Demirel ve Aşkın Tekkol (2016)’un yaptığı çalışmada da

öğretmen adaylarını öz-yönetimli öğrenme konusunda gerekli olan güdülenme özelliklerini taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Salas (2010) öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının genel olarak istenilen düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, bu bölümde yer alan “*Benim için zor olan konuları bile öğrenmek için çabalarım, kolay pes etmem*” (madde 7) maddesinin ortalamasının 3,95 ve “*Bir problemle karşılaştığımda onu çözmek için hemen harekete geçerim*” (madde 8) maddesinin ortalamasının 4,0 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler katılımcıların hem öğrenme konusunda hem de bu süreç içinde karşılaştıkları zorluklara mücadele noktasında kararlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyla paralel olarak alan yazında öğretmenlerin özyeterlik inançları sayesinde güçlüklerle karşılaştıklarında mücadele etme, hedefe ulaşana ve bir çözüm üretene kadar problemin üzerine gitme eğilimlerinin arttığı sonucunu elde eden araştırmalar (Gibson ve Dembo, 1984; Ashton ve Webb, 1986) mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin anket formunun Öğrenme yolları/stratejileri alt bölümüne ilişkin görüşlerinin ile ilgili frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenme Yolları / Stratejileri Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri

Maddeler	Tamamen uygun		Oldukça uygun		Biraz uygun		Pek uygun değil		Hiç uygun değil		\bar{X}
	(5)		(4)		(3)		(2)		(1)		
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
10.Öğrenmek için yeni ve farklı yöntemler denerim.	66	%30	119	%54,1	23	%10,5	10	%4,5	2	%0,9	4,07
11. Bir şeyi öğrenmek istersem onu öğrenmenin bir yolunu bulurum.	106	%48,2	101	%45,9	13	%5,9	0	%0	0	%0	4,42

12. Bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda ona nasıl ulaşacağımı bilirim.	86	%39,1	110	%50	22	%10	2	%0,9	0	%0	4,27
13. Öğrendiklerimin kalıcı olması için farklı öğrenme yolları kullanırım.	75	%34,1	117	%53,2	22	%10	6	%2,7	0	%0	4,18
14. Yeni bir şeyi öğrenirken bu bilgileri var olan bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	112	%50,9	96	%43,6	8	%3,6	4	%1,8	0	%0	4,43

Tablo 7 incelendiğinde, 10. madde olan “*Öğrenmek için yeni ve farklı yöntemler denerim*” maddesi bu alt boyuttaki en düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen ($\bar{X}=4,07$) bu maddeye öğretmenlerin %30’u (f=66) “Tamamen uygun” ve %54,1’inin (f=119) “Oldukça uygun” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu bulguyla paralel olarak Kılıç (2015), yaptığı çalışmada öğretmenlerin bir şeyi yapmak için yeni ve farklı yollara başvurdukları ve bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştirdikleri sonucuna varmıştır.

Öğrenme yolları/stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeler incelendiğinde “Bir şeyi öğrenmek istersem onu öğrenmenin bir yolunu bulurum” (madde 11) maddesinin de oldukça yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir ($\bar{X}= 4,42$). Bu maddeye öğretmenlerin %48,2 ‘si (f=106) “Tamamen uygun” ve %45,9’u (f=101) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir. Bu sonuç Şahin ve Arcagök (2014)’ün yaptığı ve öğretmenlerin bilgiyi elde etme yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaştığı araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Yine 12. madde olan “Bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda ona nasıl ulaşacağımı bilirim” ($\bar{X}=4,27$) maddesine verilen cevaplarla uyumlu olarak Yaman (2014)’in yapmış olduğu çalışma sonucuna göre öğretmenlerin tamamına yakını ihtiyaç duydukları bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba göstermektedir.

Bu bölümde yer alan “Öğrendiklerimin kalıcı olması için farklı öğrenme yolları kullanırım” maddesine (madde 13) ankete katılan öğretmenlerin %34,1’i (f=75) “Tamamen uygun” ve %53,2’si (f=117) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir ($\bar{X}=4,18$). Alan yazında öğretmen adaylarının farklı amaçlara yönelik farklı

öğrenme yollarını kullandıkları ve bunları da en çok bilgilerin öğrenilmesindeki etkilerine göre seçtikleri bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Demirel ve Aşkın Tekkol, 2016; Arsal ve Özen, 2007)

Tablo 7'ye göre, 14. madde olan “Yeni bir şeyi öğrenirken bu bilgileri var olan bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım” maddesine öğretmenlerin %50,9'u (f=112) “Tamamen uygun” ve %43,6'sı (f=96) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir. Bu madde bu bölümde en yüksek ortalamaya sahip maddedir ($\bar{X}=4,43$). Bu bulguyla paralel olarak Yaman (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni bilgi ve becerileri öğrenirken bunları yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Koç ve Epçaçan (2017) da çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde konuları bir bütün olarak ele alıp eski ve yeni bilgileri ilişkilendirildiklerini belirlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi planlama ve yönetme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı ile ilgili frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenmeyi Planlama ve Yönetme Alt Bölümüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Tamamen uygun		Oldukça uygun		Biraz uygun		Pek uygun değil		Hiç uygun değil		\bar{X}
	(5)		(4)		(3)		(2)		(1)		
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	
15. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.	66	%30	121	%55	27	%12,3	4	%1,8	2	%0,9	4,11
16. Öğrenme sürecimi nasıl yürüteceğimi planlarım.	71	%32,3	114	%51,8	25	%11,4	8	%3,6	2	%0,9	4,10
17.Yeni bir şeyi öğrenirken zamanımı etkili kullanırım.	68	%30,	97	%44,1	37	%16,8	16	%7,3	2	%0,9	3,96
18. Öğrenme sürecini elde ettiğim	61	%27,7	123	%55,9	27	%12,3	7	%3,2	2	%0,9	4,06

sonuçlara göre değerlendirim											
19. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim.	62	%28,2	128	%58,2	15	%6,8	12	%5,5	3	%1,4	4,06
20. Eksik veya yanlış öğrendiğim konuları neden tam olarak öğrenemediğimi araştırırım.	66	%30	110	%50	31	%14,1	10	%4,5	3	%1,4	4,02
21. Yeni bir bilgiyi öğrenirken onu daha iyi nasıl öğrenebileceğimi düşünürüm.	86	%39,1	102	%46,4	25	%11,4	6	%2,7	1	%0,5	4,20
22. Öğrendiğim yeni bilgiyi başka öğrenme durumlarında nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.	84	%38,2	104	%47,3	27	%12,3	3	%1,4	2	%0,9	4,20

Tablo 8'e göre, 15. madde olan "*Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim*" maddesine katılımcıların %30'u (f=66) "Tamamen uygun" ve %55'i (f=121) "Oldukça uygun" yanıtını vermiştir ($\bar{X}=4,11$). Bu bulgu Yaman (2014)'ın yapmış olduğu ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için çaba gösterdikleri sonucunu elde ettiği çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

16. madde olan "*Öğrenme sürecimi nasıl yürüteceğimi planlarım*" maddesine öğretmenlerin %32,3'ü (f=71) "Tamamen uygun" ve %51,8'i (f=114) "Oldukça uygun" yanıtını vermiştir ($\bar{X}=4,10$). Benzer şekilde Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ilgilerini çeken konularda öğrenme süreçlerini sistemli şekilde yürüttüklerini sonucuna varılmıştır. Bu bulgu Demirel ve Aşkın Tekkol (2016) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini planladıkları ve bunu da öğrenme stillerine uygun olarak yaptıkları sonucuna varılan çalışma tarafından da desteklenmektedir.

17. madde olan *“Yeni bir şeyi öğrenirken zamanımı etkili kullanırım”* maddesi ise bu bölümün en düşük ortalamasına sahip maddesi olmasına rağmen ($\bar{X}=3,96$) bu maddeye öğretmenlerin %30'unun (f=68) “Tamamen uygun” ve %44,1'inin (f=97) “Oldukça uygun” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu değer “Oldukça uygun” aralığına denk gelmektedir ($\bar{X}=3,96$). Bu bulguya paralel olarak Kılıç (2015), çalışmasında öğretmenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak zamanlarını düzenleme inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde 18. ve 19. maddelerin ortalamasının aynı olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=4,06$). Buna göre katılımcıların öğrenme süreçlerini elde ettikleri sonuçlara göre değerlendirdikleri (madde 18) ve bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediklerini kontrol ettikleri (madde 19) görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu bulgularla tutarlı olarak, Demirel ve Aşkın Tekkol (2016), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin çalışmanın ardından kendilerine sorular sorarak, not vererek, konuyu anlatarak vb. yollarla öğrenme sonuçlarını değerlendirdikleri ve öğrenme süreçlerini değerlendirme ölçütü olarak sınav sonuçlarını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 8'e göre, 21. madde olan *“Yeni bir bilgiyi öğrenirken onu daha iyi nasıl öğrenebileceğimi düşünürüm”* ve 22. madde olan *“Öğrendiğim yeni bilgiyi başka öğrenme durumlarında nasıl kullanabileceğimi düşünürüm”* maddeleri bu bölümde en yüksek ortalamaya sahip maddeler olarak belirlenmiştir ($\bar{X}=4,20$).

Anket formunun öğrenmeyi planlama ve yönetme alt bölümüne ilişkin bulgularla tutarlı olarak Ayra ve Kösterelioğlu (2015) yaptığı araştırma sonucunda “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunda öğretmenlerin ortalamalarının düşük olduğu, yani öğretmenlerin öğrenme planlamalarını yapabildikleri sonucunu elde etmiştir. Yüksel (2013)'in yapmış olduğu çalışma ise öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerinin ortalamasının üzerinde, ancak üst düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin anket formunun öğrenmeyi öğrenmede farkındalık/üst biliş alt bölümüne ilişkin görüşleri ile ilgili frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Anket Formunun Öğrenmeyi Öğrenmede Farkındalık/Üst Biliş Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri

Maddeler	Tamamen uygun		Oldukça uygun		Biraz uygun		Pek uygun değil		Hiç uygun değil		\bar{X}
	(5)		(4)		(3)		(2)		(1)		
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
	23. İlgili duyduğum konuları daha ayrıntılı ve derinlemesine öğrenmeye çalışırım.	123	%55,9	80	%36,4	15	%6,8	2	%0,6	0	
24. Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konularda öğrenme ihtiyacı duyarım.	120	%54,5	77	%35	15	%6,8	8	%3,6	0	%0	4,40
25. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	53	%24,1	101	%45,9	49	%22,3	12	%5,5	5	%2,3	3,84
26. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler edinmeye çalışırım.	103	%46,8	91	%41,4	17	%7,7	7	%3,2	2	%0,9	4,30
27. Etkili bir öğrenme için bana en uygun zaman ve ortamın farkındayım	81	%36,8	112	%50,9	21	%9,5	6	%2,7	0	%0	4,21
28. Mesleğimle ilgili olmasa da yeni şeyler öğrenmenin bana yararı olacağına inanırım.	109	%49,5	83	%37,7	22	%10	5	%2,3	1	%0,5	4,33
29. Neyi bilip bilmediğimin ve hangi bilgiye ihtiyaç duyduğumun farkındayım	96	%43,6	105	%47,7	14	%6,4	3	%1,4	2	%0,9	4,31

Tablo 9'a göre, 23. madde olan "İlgili duyduğum konuları daha ayrıntılı ve derinlemesine öğrenmeye çalışırım" maddesinin bu alt boyutta en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=4,47$). Bu maddeye katılımcıların

%55,9'u (f=123) "Tamamen uygun" ve %36,4'ü (f=80) "Oldukça uygun" yanıtını vermiştir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin öğrenmek istedikleri konuları yüzeysel olarak ya da sadece ezberleyerek değil, tüm ayrıntılarıyla derinlemesine öğrenmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu bulguyla tutarlı olarak Koç ve Epçaçan (2017), yaptığı çalışmada sınıf öğretmen adaylarının bir bilgiyi ezberlemek yerine onu analiz ederek ve değerlendirerek sorgulama yolunu tercih ettikleri ve dolayısıyla da derinlemesine öğrenmelerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen veriler doğrultusunda 24. madde olan "*Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konularda öğrenme ihtiyacı duyuyorum*" maddesine katılımcıların %54,5'inin (f=120) "Tamamen uygun" ve %35'inin (f=77) "Oldukça uygun" yanıtını verdiği görülmektedir ($\bar{X}=4,40$). Diğer bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili konu ve alanlarda öğrenmeye açık oldukları sonucuna varılabilir. Bu bulguya benzer şekilde Kaçan (2004), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleki gelişimleri için bireysel olarak çaba harcadıkları sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde yaptığı çalışmada Yaman (2014), öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmek için bilgilerini sürekli güncellediklerini, kendi alanlarıyla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk aldıklarını ve mesleki açıdan kendilerini geliştireceğine inandıkları bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırdıklarını; Demirel ve Aşkın Tekkol (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyacının belirlenmesinde mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlayacak ve merak edilen/ilgi duyulan konuların ön plana çıktığı sonucuna varmışlardır.

"Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım" (madde 25, $\bar{X}=3,38$) ve "*Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler edinmeye çalışırım*" (madde 26, $\bar{X}=4,30$) ifadelerine katılımcıların büyük kısmının olumlu cevaplar verdiği belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek adına yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye açık oldukları ve bu durumun sağlanması için de fırsatlar yaratmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular Koç ve Epçaçan (2017)'in sınıf öğretmeni adaylarının farklı şeyleri öğrenmeye istekli olduklarını ortaya koyan çalışma ile de tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin en olumlu görüşleri anketin bu alt bölümündeki maddelerde yoğunlaşmaktadır. Bu bölümdeki maddelerin genel ortalamasına ($\bar{X}=4,85$) bakıldığında neredeyse tamamının “Tamamen uygun” aralığına denk geldiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, hem öğretmenlerle (Duran, 2011), hem de öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda (Baykara, 2011; İflazoğlu Saban ve Saban, 2008; Özsoy ve diğerleri, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Yavuz, 2009) katılımcıların bilişsel farkındalık düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde bulunduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin anket formunun bilgiye ulaşma yolları/BİT kullanımı alt bölümüne ilişkin görüşleri ile ilgili frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Anketin Bilgiye Ulaşma Yolları / BİT Kullanımı Alt Bölümüne İlişkin Görüşleri

Maddeler	Tamamen uygun		Oldukça uygun		Biraz uygun		Pek uygun değil		Hiç uygun değil		\bar{X}
	(5)		(4)		(3)		(2)		(1)		
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
30. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan etkili bir şekilde yararlanırım	129	%58,6	66	%30	16	%7,3	6	%2,7	3	%1,4	4,41
31. Bir konuyu öğrenirken farklı kaynaklardan (kitap, internet siteleri vb.) derinlemesine araştırma yaparım.	95	%43,2	95	%43,2	19	%8,6	7	%3,2	4	%1,8	4,22

Tablo 10’a göre, 30. madde olan “Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan etkili bir şekilde yararlanırım” maddesine öğretmenlerin %58,6’sı (f=129) “Tamamen uygun” ve %30’u (f=60) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir (=4,41). Bu bulguyla paralel olarak Kolburan ve Gökdaş (2014), yürüttükleri çalışma

sonucunda sınıf öğretmenlerinin “İnternet üzerinden haber takibi” maddesine ilişkin olarak “her gün” seçeneğinde yoğunlaştıkları sonucuna varmışlardır.

Bilgiye Ulaşma Yolları/BİT Kullanımına ilişkin boyutuna ait diğer madde olan “Bir konuyu öğrenirken farklı kaynaklardan (kitap, internet siteleri vb.) derinlemesine araştırma yaparım” ifadesine (madde 31) öğretmenlerin %43,2’ünün (f=95) “Tamamen uygun” ve %43,2’ünün (f=95) “Oldukça uygun” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin bilgiye ulaşmada, farklı kaynaklarda araştırma yapmada kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bulguyla paralel olarak Kılıç (2015)’ın yaptığı çalışmada “Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam” maddesine öğretmenlerin “Kısmen Uymuyor” düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisinin anlamına, önemine, özelliklerine ve geliştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Öğrenmeyi öğrenmenin anlamı. Görüşme formunun birinci sorusu “Öğrenmeyi öğrenme sizce ne anlama gelmektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo11

Öğrenmeyi Öğrenmenin Anlamına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
1. Öğrenmeyi Öğrenmenin anlamı	1a. Öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması	F: (13) 1, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27	%43.3
	1b. Etkili öğrenme	F: (12) 1, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 19, 25, 30	%40
	1c. Bilgilerin özümsemesi	F: (5) 1, 3, 6, 13, 23,	%16.6
	1d. Eğitimin hayat boyu devam etmesi	F: (5) 2, 5, 7, 10, 22,	%16.6
	1e. Kendi isteğimizle yapılan	F: (3) 7, 17, 21	%10

Öğrenmeyi öğrenmenin ne anlama geldiğine yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %43.3'ü kavramı “öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması” şeklinde tanımlamıştır (f=13). Bir öğretmene göre; *“öğrenmeyi öğrenme, gerekli bilgileri nasıl öğreneceğimiz hakkında bilgili olmak anlamına gelmektedir. Yani artık öğrenme konusunda tecrübe sahibi olarak öğrenmede hangi yolların izleneceğinin bilinmesi demektir.”* (Ö8). Başka bir öğretmenin ifadesi ile öğrenmeyi öğrenme ise; *“Bilgiye sahip olmaktan ziyade bilgiye nasıl ve hangi yollarla ulaşılacağını bilmektir.”* (Ö15).

Mercan (2011)'a göre öğrenme stratejileri ile öğrencinin kendini güdülemesi, yani bilgilerini seçmede, edinmede, düzenlemede ya da bütünleştirmede etkili yollar izlemesini sağlamak amaçlanır ve öğrenme stratejilerinin temel işlevi öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır.

Her bireyin bir şekilde öğrenebileceğini ama öğrenirken tercih edilen yöntemlerin bireysel olarak farklılık gösterdiğinin altını çizen bir öğretmen bu noktada dikkat edilmesi gereken asıl noktanın bireyin kendisi için hangi yöntemlerin daha etkili olduğunun da farkına varması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Öğrenmeyi öğrenme bireyle alakalıdır. Çünkü bireysel farklılıklar vardır ve her birey farklı yöntemlerle öğrenebilir. Her bireyin gözlem yapması, algılaması, anlaması, yorumlaması farklıdır ve birey kendisinin nasıl öğrenebildiğini, öğrenme özelliklerinin ne olduğu bilmeli, kendini bu yönden tanımalıdır.” (Ö18).

Bu ifadeye benzer şekilde Vanderstoep ve Pintrich (2007)'e göre “öğrenen kendi öğrenme stilini ne kadar iyi tanımlıyorsa o stili çalışmalarına o kadar iyi adapte eder ve böylece hem okulda, hem de gerçek hayatta o ölçüde başarı yakalar.” Sekman (1998)'a göre de öğrenmeyi öğrenme, bir kişinin; beyninin ve hafızasının nasıl çalıştığını, kendisinin nasıl öğrendiğini, beyin tipinin ne olduğunu, öğrenmenin tam olarak nasıl gerçekleştiğini, daha iyi öğrenmek için ne yapması gerektiğini öğrenmesidir.

Öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması ile ilişkili olarak öğrenmeyi öğrenmeyi aslında genel anlamda “etkili öğrenme” olarak tanımlayanlar ise katılımcıların %40’ını oluşturmaktadır (f=12). Onlara göre etkili öğrenmeler gerçekleştiren bireyler aslında öğrenmeyi öğrendikleri için etkili öğrenmektedirler;

“Yeniliklere açık olma, eldeki bilgilerin yardımıyla yeni bilgiler keşfedebilme, hipotez ve sentez gibi işlemleri etkili kullanabilme ve bir durum sonrasındaki olası sonuçları önceden kestirebilmektir. Bütün bu işlemleri yapabilen insanlar zaten etkili öğrenmeler gerçekleştirerek bir anlamda da öğrenmeyi öğrenmiş olacaklardır.” (Ö30).

“Öğrenmeyi öğrenme “gelişigüzel öğrenme” değil “etkili öğrenme” anlamına gelmektedir. Ayrıca, bilgilerin özümsemesi ve öğrenme yöntem ve tekniklerinin doğru seçilerek etkili bir şekilde kullanılması da öğrenmeyi öğrenme olarak tanımlanabilir.” (Ö1).

“Farklı bilgi türlerinin nasıl daha kolay öğrenileceğinin farkına varabilmek demektir. Bu anlamda öğrenme yöntem ve tekniklerinin de farkında olarak ve uygun öğrenme stratejilerinin de bilinçli şekilde seçilerek kullanılabilmesi anlamına gelmektedir.” (Ö11).

“Nasıl öğrenilmesi gerektiğini öğrenme demektir. Bazı insanlar öğrendikleri bilgileri çok çabuk unutabilmektedirler. Bunun temel nedeni aslında gerçek anlamda öğrenmediklerindedir. Mutlaka öğrenme sürecinde bir sorun olmuştur ki bir şeyler eksik kaldığı için öğrenme gerçekleşmemiştir. İşte öğrenmeyi öğrenme bu noktada kendini göstermektedir. Nasıl öğreneceğini bilen (yöntem, teknik, strateji, vb.) bireyler uygun yolları seçerek gerçek öğrenmeler meydana getirebilirler. Özetlemek gerekirse öğrenmeyi öğrenmeyi gerçek ve kalıcı öğrenmelerin oluşabilmesi için öğrenmenin püf noktalarının bilinmesi olarak tanımlayabilirim.” (Ö12).

Özer (1998), bu ifadelere paralel olarak öğrenmeyi öğrenmenin etkili öğrenmeler ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve etkili kullanabilmesi anlamına gelmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme kavramını “bilgilerin özümsemesi” şeklinde tanımlayanlar ise katılımcıların %16.6’sını oluşturmaktadır (f=5). Diğer bir deyişle

bu öğretmenlere göre öğrenmeyi öğrenme bilgilerin ezberlenmesi değil, içselleştirilerek daha kalıcı şekilde öğrenilmesi anlamına gelmektedir;

“Öğrenmeyi öğrenme sözel olarak bildiğimiz bilgilerin özümsemekle daha kalıcı hale gelmesi anlamındadır. Yani öğrenirsek aklımızda kalır ama öğrenmeyi öğrenirsek içselleştirme yaparız ve artık etkili öğrenmeler meydana getirmiş oluruz.” (Ö6).

“Verilen bilgilerin özümsemekle içselleştirilmesi ve böylece kalıcı öğrenmelerin meydana gelme sürecidir.” (Ö13).

“Sadece hafızada tutmak yerine bilgilerin özümsemekle kalıcı hale getirilmesidir.” (Ö23).

Öğretmenlerin %16.6’sı (f=5) öğrenmeyi öğrenmeyi, öğrenmenin hayat boyu sürmesi şeklinde algılamaktadırlar. Öğrenmeyi öğrenme kavramı çoğu kaynakta da hayat boyu öğrenme kavramıyla eşdeğer tutulmuştur (Cornford, 2002). Knowles (2009)’a göre günümüzde bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim bilginin paylaşımını kolaylaştırmakta; hızla üretilen bilgi yine hızla tüketildiği için insanlarda öğrenme ihtiyacının artmasına yol açmaktadır. Bu süreç, öğrenme eyleminin okul sınırlarının ötesinde yani yaşam boyu devam etmesi gerektiği zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Atik ve Kürüm (2007) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları yaşam boyu öğrenmenin ancak öğrenmeyi öğrenmeyle gerçekleşebileceğini düşünmektedir.

“Eğitimin okul ile bitmemesi ve hayatımız boyunca devam etmesi durumunda öğrenmeyi öğrenme meydana gelecektir. Bence okul hayatımız bitse bile kendimizce bir şeyler öğrenmeye devam ediyorsak artık öğrenme bir alışkanlık haline gelmiştir ve öğrenmeyi öğrenmeye başlamışız demektir.” (Ö2).

“Öğrenme deyince genelde okulda alınan eğitim akla gelmektedir. Yani okullarda bize sunulan hazır bilgilerin hafızaya yerleştirilmesidir. Öğrenmeyi öğrenme ise artık gerçek öğrenmelerin kalıcı bir şekilde meydana gelmesi anlamındadır. Bu konuda bir önemli noktada artık okul sınırları dışına taşarak öğrenmenin her an her yerde meydana geleceğidir. Yani okul dışında ve kendi isteğimizle yaptığımız öğrenmeler öğrenmeyi öğrenme grubuna girmektedir.” (Ö7).

“Sadece okullarda meydana gelen öğrenmenin haricinde nasıl öğrenileceğinin de öğrenilerek okul sonrasında ve belki de yaşamımız boyunca yeni öğrenmelerin gerçekleşmesine denir.” (Ö10).

Öğretmenlerin %10’una göre ise “kendi isteğimizle yapılan öğrenmeler” öğrenmeyi öğrenmeyi ifade etmektedir (f=3). Yani, *“öğrenmeyi öğrenme, öğrenmek için içten gelen istek anlamındadır. Bu uğurda önüne çıkan engelleri aşmak ve hedefine ulaşmaktır.” (Ö17).*

“Öğrenmeyi öğrenme, kendini geliştirme, çağa ayak uydurabilme, karşısına çıkan sorunları etkili şekillerde ve uygun zamanda çözebilme anlamına gelmektedir. Bütün bunların verimli olabilmesi ise yapılanlarının tümünün bireyin kendi isteğiyle gerçekleşmesini gerektirir.” (Ö21) diyen bir başka öğretmen de yine öğrenme isteği bireyin kendi içinden gelmediği sürece öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşüne paralel olarak öğrenmeyi öğrenme; öğrenmeyi sürdürme ve bu konuda ısrarcı olma, bireyin etkili zaman ve bilgi yöntemi ile kendi öğrenmelerini düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Birliği, 2007; Akt. Rožman ve Koren, 2013).

Öğrenmeyi öğrenmenin “bilgiye ulaşmayı bilmek” anlamına geldiğini söyleyenler ise katılımcıların %10’unu oluşturmaktadır (f=3). Turan (2005) öğrenmeyi öğrenme becerisini bireyin bilgiyi; nereden, nasıl ve hangi amaçla aldığı farkında olması ve farklı kaynaklardan bilgilere ulaşması anlamına geldiğini ifade etmektedir. Söz konusu kategori için aşağıdaki iki ifade açıklayıcı birer örnek olarak gösterilebilir;

“Öğrenmeyi öğrenme bilgiye ulaşma amacını ve yöntemlerini bilmek anlamına gelir.” (Ö28).

“Bireyin işe yarar ve faydalı bilgiyi nasıl elde edeceğini öğrenmesidir. Öğrenme gereksiz bilgileri depolamak değildir.” (Ö29).

Öğretmenlerin cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrenmeyi öğrenmenin genel olarak bireylerin bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilip bu bilgileri etkili yöntemlerle kullanarak özümsemesi yani etkili öğrenmeler sağlaması ve bütün bunları da kendi isteğiyle ve hayat boyu yapması olarak tanımlandığı söylenebilir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde konu hakkında alan yazında yer alan daha birçok çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Hoskinsand ve Fredriksson,

2008; Özden, 2000). Bu durumda sınıf öğretmenlerinin “öğrenmeyi öğrenme” kavramı hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Demirel ve Yağcı (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamına ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin alan yazındaki tanımlarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı bazı katılımcılar tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirilmiş, bazı katılımcılar tarafından da kişisel gelişim ve uyum açılarından ele alınmıştır.

Öğrenmeyi öğrenmenin günümüzdeki önemi. Görüşme formunun ikinci sorusu “Öğrenmeyi öğrenmenin günümüzdeki önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12

Öğrenmeyi Öğrenmenin Günümüzdeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
2. Öğrenmeyi Öğrenmenin günümüzdeki önemi	2a. Her konuda önemlidir	F: (9) 1, 2, 9, 15, 17, 18, 19, 20, 21,	%30
	2b. Çalışılan ya da ilgi duyulan alanla ilgili konularda	F: (6) 10, 14, 15, 25, 26,27	%20
	2c. Güncel bilgilerde	F: (6) 6, 8, 11, 16, 28, 29	%20
	2d. Karmaşık konularda	F: (4) 3, 12, 22, 30	%13.3
	2e. Günlük hayat becerilerinde	F: (3) 1, 4, 7	%10
	2f. Akademik konularda	F: (3) 5, 13, 18	%10
	2g. Yeni öğrenilen konularda	F: (2) 23,24	%6.6

Öğrenmeyi öğrenmenin günümüzdeki önemine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların %30’unun öğrenmeyi öğrenmenin “her konuda” önemli olduğunu ifade ettiği görülmektedir (f=9). Buna ilişkin olarak açıklayıcı ifadelerden bazıları şu şekildedir;

“Sürekli yeni gelişmelerin olduğu ve bilgi birikiminin hızla arttığı bir de okul hayatının ömür boyu devam etme durumunun mümkün olmadığı günümüz şartlarında bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerekmektedir ki bu

da ancak öğrenmenin nasıl öğrenileceğinin farkında olmakla mümkün olabilmektedir. Bu nedenle de öğrenmeyi öğrenme, her birey için her zaman ve tabii ki her konuda önemlidir.” (Ö2).

“Çağın gerisinde kalmamak ve hızla yenisi eklenen bilgi birikimine yetişebilmek için her konuda öğrenmeyi öğrenmek önemlidir diyebilirim.” (Ö9).

“Bireyler hayatı boyunca öğrenirler; okul hayatında, iş hayatında, arkadaş ilişkilerinde ve bütün sosyal yaşamında. Fakat verimli, doğru, etkin ve hızlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrenmeyi öğrenme her konuda önemlidir.” (Ö19).

Katılımcıların görüşüne benzer şekilde Candy (1990), öğrenmeyi öğrenmenin bireylerin hemen her konuda daha etkili, değişimlere uyum sağlayabilen ve öz-düzenleyici öğrenenler olmalarını sağlamada önemli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Hofmann, 2008). Ayrıca, konu hakkındaki alan yazın incelendiğinde öğretmen görüşlerinin bazı araştırmacıların görüşleri ile örtüştüğü görülmektedir (Mouzakitis ve Tuncay, 2011; Yıldırım 2003).

Öğretmenlerin bir kısmı (%20) öğrenmeyi öğrenmenin, bireylerin çalıştıkları ya da ilgi duydukları alanla ilgili olan konularda daha önemli olduğunu belirtmiştir (f=6). Bu görüşe sahip olan öğretmenlere benzer şekilde Hoskins ve Fredriksson (2008), teknolojinin gelişimi ile toplumsal ihtiyaçların da farklılaştığına ve bunun doğal bir etkisi olarak da iş hayatındaki değişikliklere vurgu yapmış ve bu durumda bireylerin mesleklerine devam edebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri noktasında öğrenmeyi öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bireylerin ihtiyaç duydukları, ilgi alanlarına giren ya da meslekleriyle ilgili olan konularda öğrenmeyi öğrenme daha önemlidir. Çünkü kim için hangi bilgi gerekliyse onun öğrenilmesi önemlidir.” (Ö10).

“Birey gerek iş hayatı gerekse kişisel gelişim anlamında hangi konuda kendini geliştirmek istiyorsa o konuda öğrenmeyi öğrenmelidir. Böylece o yolda ilerleme yapabilir.” (Ö14).

Sürekli ve hızlı bir gelişimin meydana geldiği günümüzde hiçbir bilginin ömür boyu yeterli olmayacağına altını çizen öğretmenler katılımcıların %20'sini oluşturmaktadır (f=6). Bu öğretmenler söz konusu durumda öğrenmeyi

öğrenmenin özellikle güncel bilgilerin öğrenilmesi ve bu bağlamda da çağa ayak uydurabilme noktasında önemli olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir;

“Öğrenmeyi öğrenme gelişen dünyaya ve bu dünyadaki tempoya ayak uydurmak açısından gelişmelerin ve güncel bilgilerin takip edilmesinde önemlidir.” (Ö6).

“Hiçbir bilgi durağan değildir. Dolayısıyla ortaya çıkan her güncel bilginin nasıl öğrenebileceğine dair fikir sahibi olunması gerekir. Tabi ki güncel bilgiler ve yeni gelişmeler için öğrenmeyi öğrenme daha önemlidir.” (Ö8).

“Kesin bilgi yoktur henüz geçerliliğini kaybetmemiş bilgi vardır. Sahip olduğumuz bilginin son kullanma tarihi geçmiş olabilir. Güncel bilgi sağlamak adına önemlidir öğrenmeyi öğrenme.” (Ö16).

Öğrenmeyi öğrenmenin karmaşık konularda daha önemli bir role sahip olduğunu söyleyenler ise katılımcıların %13.3'ünü oluşturmaktadır (f=4). Bir öğretmen; *“zor ve karmaşık konularda öğrenmeyi öğrenme çok daha önemlidir çünkü işin püf noktalarının bilinmesi gerekir.”* (Ö3) diyerek fikrini belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre “öğrenme” bazı noktalarda yeterli olabilirken özellikle anlaşılması zor konularda öğrenmeyi öğrenerek kesin sonuçlara varılabilecek ve sorun çözme süreci hızlanacaktır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Öğrenmek basit konularda bizim için yeterli olabilir ama daha ileriki seviyelerde daha büyük sorunların çözümü için öğrenmeyi öğrenmek şarttır.” (Ö12).

“Bence öğrenmeyi öğrenme sorunları çözme, yeni durumlara alışma ve adaptasyon gibi karışık ve zor süreçleri hızlandırmada ön plana çıkmaktadır.” (Ö22).

Günlük hayat becerilerinde öğrenmeyi öğrenmenin daha önemli olduğunu söyleyenlerin oranı %10'dur (f=3). Bu kategori için verilen öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenmeyi öğrenme hayatın her aşamasında, her konuda ve her zaman önemlidir. Bence öğrenme zaten başlı başına gerekli ve önemli olduğu için öğrenmeyi öğrenme özellikle günlük hayat becerilerinde pratiklik kazanmak için şarttır.” (Ö1).

“İçinde yaşadığımız hayatı mutlu bir şekilde devam ettirebilmek için günlük hayatta bazı becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bence bu becerilerin öğrenilmesi ve etkili kullanılabilmesi için de öğrenmeyi öğrenmek gerekmektedir.” (Ö7).

Öğrenmeyi öğrenmenin akademik konuların öğrenilmesinde daha önemli olduğunu söyleyenlerin oranı %10’dur (f=3). Bu öğretmenlere göre akademik bilgilerin öğrenilmesinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin uygulanması sonucunda daha etkili öğrenmeler gerçekleşebilir. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir;

“Öğrenmeyi öğrenme yeni akademik konuların öğrenilmesinde daha önemlidir. Mesela, öğrenciler derste yeni bir şey öğreneceği zaman öğrenmeyi öğrenenlerin daha etkili öğrendiğini görebiliriz çünkü bu öğrenciler uygun öğrenme stratejilerinden destek alırlar.” (Ö5).

Katılımcıların ifadelerine benzer olarak öğrenmeyi öğrenmenin akademik konuların öğrenilmesindeki önemine ilişkin alan yazında birçok çalışma olduğu görülmüştür. Örneğin Perry ve Graham (1995), öğrenme stratejilerinin Tarih dersindeki öğrenmeler üzerindeki etkililiğini belirtmiş, Yorulmaz (2001) ise öğrenmeyi öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Rozman ve Koren (2013) de öğrenmeyi öğrenmenin yeni bilgi ve beceriler edinilmesindeki öneminden bahsetmektedir.

Öğrenmeyi öğrenmenin yeni bilgiler edinmede önemli olduğu fikrini savunanlar ise %6.6’dır (f=2). Bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenmeyi öğrenme yeni bilgilerin öğrenilmesinde daha önemlidir. Böylece öğrenmede zamandan tasarruf edilebilir.” (Ö23).

Rozman ve Koren (2013) de öğrenmeyi öğrenmenin yeni bilgi ve beceriler edinilmesindeki öneminden bahsetmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenmenin günlük yaşam becerileri, karmaşık konular, güncel bilgiler, çalışılan ya da ilgi duyulan alanlar, yeni öğrenilen konular ve akademik alanlar gibi yaşamın her alanında önemli olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri. Görüşme formunun üçüncü sorusu “Size göre öğrenmeyi öğrenen bireylerin sahip olması gereken özellikler

nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 13’de belirtilmiştir.

Tablo13

Öğrenmeyi Öğrenen Bireylerin Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
3. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri	3a. Yeni şeyler öğrenmeye istekli	F: (13) 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 19, 20, 21, 30	%43.3
	3b. Yeniliklere açık olan	F: (8) 1, 2, 4, 7, 8, 11, 17, 19	%26.6
	3c. Hayat boyu öğrenen	F: (5) 1, 5, 10, 15, 29	%16.6
	3d. Öğrenmekten zevk alan	F: (5) 3, 4, 8, 10, 17	%16.6
	3e. Meraklı ve araştırmacı	F:(5) 6, 8, 11, 19, 24	%16.6
	3f. Kendini tanıyan	F: (5) 13, 18, 19, 26, 29	%16.6
	3g. Başarılı olan	F: (5) 14, 16, 22, 25, 29	%16.6
	3h. Etkili öğrenmeler gerçekleştiren	F: (4) 12, 14, 25, 26	%13.3
	3j. Öğrendiklerini kullanan	F: (3) 8, 18, 27	%10
	3k. Hayat şartlarına uyum sağlayan	F: (3) 20, 23, 28	%10

Tablo 13’de görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu %43.3 gibi bir oranla öğrenmeyi öğrenen bireylerin “yeni şeyler öğrenmeye istekli” bireyler olduğunu söylemiştir (f=13). Bu cevaba yakın olarak öğretmenlerin %26’sı ise öğrenmeyi öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirenlerin genel anlamda “yeniliklere açık” olduğunu ifade etmiştir (f=8). Yeni şeyler öğrenmeye istekli olup da yeniliklere açık olan bireylerin ise aynı zamanda bu öğrenme isteklerinin sürekli olduğunu vurgulayarak bu bireylerin aslında “yaşam boyu öğrenenler” (%16.6, f=5) olduğunu da altını çizmiştir. Söz konusu kategoriler için verilen açıklayıcı ifadelerden bazıları şunlardır;

“Okulda aldığı eğitimle yetinmeyip öğrenmeyi yaşamının her alanında ve her anında devam ettiren bireyler öğrenmeyi öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirmiş bireylerdir. Bu insanlar yeniliklere daha açıktır. Bana göre

yaşamları öğrenmeyi öğrenme üzerine kurulmuş insanlar gelişim ve değişimlere çok daha kolay uyum sağlayabilirken diğerlerinin eskiden kalma bilgilerle yetinebilirler ve yeni şeyler öğrenmek için heveslenmezler.” (Ö1).

“Ben hayatta her zaman öğrenilecek bir şeyler olduğunu düşünürüm ve bence böyle düşünen bireyler öğrenmeyi öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirmiş olanlardır. Çünkü öğrenmeyi öğrenme sınırları olmayan bir durumdur ve bu durumda da her zaman, her yerde ve herkesten bir şeyler öğrenilebileceği sonucuna varılabilir. Bunun farkında olan bireyler de her zaman, her yerde ve herkesten bir şeyler öğrenilebileceklerinin farkındadırlar.” (Ö5).

“Öğrenmeyi öğrenen bireyleri kendilerine bilmedikleri bir konuda soru sorulduğunda “bilmiyorum ama öğrenebilirim” mantığına sahip olarak öğrenmeye istekli davranan kişiler” olarak tanımlayabilirim. Ayrıca, kendimden de örnek vermem gerekirse bu kişiler çevresinde olup biten şeylere duyarsız davranmayan aksine her türlü gelişim ve değişime ilgi duyan kişilerdir.” (Ö7).

“Okulda verilen eğitimle yetinmeyip öğrenmeyi yaşamın her alanına yansıtan bireyler hayatının bir parçası haline getirenlerdir. Diğerleri ise sadece kendilerine verilenle yetinerek daha fazlası için çabalamayanlardır.” (Ö15).

Öğrenmekten zevk alan bireylerin öğrenmeyi öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirdiğini düşünen öğretmenler katılımcıların %16.6’sını oluşturmaktadır (f=5). Aşağıda bu kategori için verilmiş öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir;

“Öğrenmekten ve araştırmaktan bıkmayan, her öğrenmede zevk alarak daha fazla öğrenmek için her fırsatı değerlendiren bireyler öğrenmeyi öğrenenlerdir.” (Ö4).

“Öğrenmeye hayatları boyunca her zaman açık olan, yeni şeyler öğrenmekten bıkmayan ve öğrenmekten zevk alan bireyler öğrenmeyi öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirenlerdir. Kendimi de bu gruba dahil edebilirim çünkü bu insanlar artık öğrenmenin tadına varmışlardır. Diğerleri için ise öğrenme külfetten ve zorunluluktan başka bir şey ifade etmemektedir. Sadece kendileri için gerekli olan sınırlı bilgilerin yeterli olacağı fikrine sahiptirler ve öğrenmekten asla zevk almazlar.” (Ö10).

Öğrenmekten zevk alan bireyler için öğrenmenin aslında meraktan kaynaklandığını söyleyenlerin oranı %16.6'dır (f=5). Bir öğretmen, *“öğrenmeyi öğrenen kişi hayatta lazım olan pratik bilgileri merak eder ve araştırarak çabuk bir şekilde ulaşabilir. Ancak diğer kişi ne meraklıdır ne de istekli. Bilgiyi kendine aktaracak biri olana kadar bekler”* diyerek fikirlerini dile getirmiştir (Ö24).

Öğrenmeyi öğrenen bireylerin kendini tanıyan bireyler olduğunu söyleyen katılımcıların oranı %16.6'dır (f=5). Bir öğretmenin *ifadesiyle “öğrenmeyi öğrenmeyi hayatımda kullanan biri olarak diyebilirim ki bu kişiler kendini daha iyi tanır. Hayattan beklentileri ve elde ettikleri daha gerçekçi olur. Her zaman ne istediğini bilir. Diğer grup ise maceraperestlikten öteye gidemez.”* (Ö13).

Güven (2008), kendini tanıyan bireylerin nasıl daha iyi öğreneceklerini de bildiğini ve kendileri için en uygun öğrenme stilini kullanabildiklerini ifade etmiştir. Ona göre öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendini tanıyarak kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edinebilir.

Başarılı olmanın, öğrenmeyi öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirmiş bireylerin özelliği olduğunu söyleyen öğretmenler, katılımcıların %16.6'sını oluşturmaktadır (f=5). Söz konusu kategori için verilen bazı cevaplar şu şekildedir;

“Öğrenmeyi öğrenen bireylerin başarıları artar. Bireylerin algılama, kaydetme süreleri azalır, öğrenme süreçlerini kolaylaştırır. Örneğin; görsel zekası güçlü olan bir öğrencinin resimlerle, grafiklerle, videolarla öğrenme süreci hızlanır çünkü bu araçlar ilgisini çeker bu da öğrenme isteğini çoğaltır.” (Ö14).

“Öğrenmeyi öğrenen kişi daha başarılıdır. Daha disiplinlidir. Neyi, nasıl yapacağına karar vermiştir. Ancak nasıl öğrendiğini bilmeyen bireyler hem zaman hem de konu açısından sıkıntı yaşar bence.” (Ö16).

Söz konusu madde için verilen cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan bir başka kategori ise öğrenmeyi öğrenen bireylerin aynı zamanda etkili öğrenmeler gerçekleştiren bireyler olduğudur (%13.3, f=4). Bazı bireyler neden ya da nasıl öğrenmeleri gerektiğinin çok da bilincinde değilken, bazıları öğrenme amaçlarını en baştan beri bilerek, emin adımlarla yola çıkmakta ve hedeflerine varmak için çeşitli yolları izlemektedirler. Güneş (1996)'e göre öğrenmeyi öğrenen bireyler; bilgiye ulaşma ve bunu kullanma, sorunların çözümünde farklı yolları kullanabilme,

öğrenmeleri değerlendirme, amaçlara uygun yönelimlerde bulunma, motivasyonu sağlama yeterliklerini kazanmaktadır. Uysal (2006)'a göre, bireylerin dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, çoğalan ve karmaşıklaşan bilgileri öğrenip kullanabilmeleri, öğrenmelerini etkin ve verimli biçimde yaşam boyu sürdürebilmeleri, onların etkili öğrenen bireyler olmaları ile ilişkilidir ve etkili öğrenen olmak da öğrenmeyi öğrenmekle mümkündür. Aşağıda bu kategori için bazı öğretmenlerin açıklamalarına yer verilmiştir;

“Etkili öğrenmeleri nasıl gerçekleştirebileceğinin farkında olan bireyler öğrenmeyi öğrenmeyi hayatlarının bir parçası haline getirmişlerdir. Bu bireyler karşılaştıkları her yeni durumda yeni bilgileri nasıl daha kolay öğreneceğinin de farkındadırlar.” (Ö9).

“Yaşam içerisinde doğru ve yanlış bilgileri, doğruya ve yanlışa ulaşan yolları, beklentilerini, beklentilerine nasıl ulaşacağını ve hatalı bir durum olması dahilinde hatasını nasıl telafi edebileceğini bilerek etkili öğrenenlerdir. Ben de bir öğretmen olarak etkili öğrenmeler gerçekleştirmenin önemini farkındayım.” (Ö12).

Öğretmenlere göre öğrenmeyi öğrenen bireyler, yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye istekli, yeniliklere açık, yaşam boyu öğrenen, öğrenmekten zevk alan, meraklı, araştırmacı, kendini tanıyan, öğrendiklerini farklı alanlarda uygulayan, etkili öğrenmeler gerçekleştiren, başarılı ve hayat şartlarına uyum sağlayan bireyler olarak algılanmaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özelliklerine yönelik araştırmalar incelendiğinde (Hofmann, 2008; Uysal, 2006), öğretmenlerin ifadeleri ile alanyazında belirtilen niteliklerin örtüştüğü söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin konu hakkında doğru çıkarımlarda buldukları ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenme alışkanlığının kazanılması. Görüşme formunun dördüncü sorusu “Öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı nasıl kazanılabilir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo14

Öğrenmeyi Öğrenme Alışkanlığının Kazanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
------	----------------------	---	---

4. Öğrenme alışkanlığının kazanılması	4a. Öğrenmek için istekli olmak	F: (13) 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 25, 26, ,28	%43.3
	4b. Olumlu sonuçlar elde etmek	F: (8) 4, 6, 7, 8, 9, 16, 24, 29	%26.6
	4c. Öğrenmekten zevk almak	F: (7) 1, 5, 9, 19, 20, 26, 30	%23.3
	4d. Aile ve çevrenin desteği	F: (5) 5, 15, 17, 22, 27	%16.6
	4e. Bilgilerin uygulanması	F: (3) 4, 13, 23	%10
	4f. Öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmak	F: (3) 1, 4, 14	%10

Öğrenmeyi öğrenme alışkanlığının kazanılması için bireylerin öğrenmek için istekli olmaları gerektiğini ifade eden katılımcıların oranı %43,3'tür (f=13). Bu görüşe sahip olan öğretmenlere göre etkili öğrenme ve dolayısıyla da öğrenmeyi öğrenme ancak bireyin içinden gelen bir arzu halinde olduğu zaman mümkündür. Bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir;

“Öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı kazanılabilir ama bu çok zordur. Bence öğrenmeyi öğrenmeyi yaşamda her daim uygulayan bireyler gerçekten içlerinde öğrenme hevesi olan ve karşılıklarına çıkan zorluklardan yılmayan insanlardır. Yani içinde öğrenmeye karşı güçlü istekler taşıyan bireyler için öğrenmeyi öğrenme bir yaşam tarzına dönüşebilir.” (Ö3).

“Bilgi genişledikçe onları öğrenme arzusu da çoğalır. Bilgi açlığı denen kavram oluşur. Böylece kişi artık öğrenmeyi yaşamının bir parçası sayar.” (Ö21).

“Öğrenmeyi bir sorumluluk ya da zorunluluk olarak görmeyen kişiler için bir yaşam tarzına dönüşebilir çünkü zorunluluğun olmadığı yerde istek ve heves vardır.” (Ö25).

Öğrenmeler sonucunda olumlu sonuçlar elde etmenin öğrenmeyi öğrenmenin alışkanlığa dönüştürülmesinde etkili olduğunu düşünen katılımcıların oranı %26.6'dır (f=8). Buna ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her yaşta olumlu sonuçlar elde etmek insanı mutlu eden bir olaydır. Aynı şekilde öğrenmeleri sonucunda pozitif sonuçlar alan kişiler için de öğrenmeyi öğrenme isteği bir yaşam tarzına dönüşerek hep devam edecektir.” (Ö29).

“Öğrendiği bilgiler sayesinde olumlu sonuçlar elde ettiğini gören bireyler daha fazlasını öğrenmek için gayret gösterecek ve bu durum da öğrenmeyi öğrenme bir alışkanlığa dönüşmüş olacaktır.” (Ö6).

“Öğrendiği bilgilerden faydalanarak olumlu sonuçlar elde ettiğini gören bireyler de başarı ve özgüven duygusu meydana gelecektir. Bu duygular ise daha çok öğrenmesi yolunda bireyi teşvik ederek öğrenmeyi öğrenmeyi bir alışkanlık haline dönüştürecektir.” (Ö7).

Bireylerin severek yaptıkları işlerde daha başarılı olduklarını vurgulayan katılımcılardan bazıları, aynı durumun öğrenme için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre öğrenmeyi öğrenme becerisini bir alışkanlığına dönüştüren bireyler, aslında öğrenmekten zevk alan, yani severek ve isteyerek öğrenenlerdir. Bu görüşü dile getiren öğretmenler, katılımcıların %23.3'ünü (f=7) oluştururken konu hakkında verilen açıklayıcı ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Öğrenmek asla zorla başkasına yaptırılacak bir şey değildir. Doğal olarak da öğrenmeyi öğrenmenin alışkanlık haline gelmesi için bireyin öğrenmeyi gerçekten istemesinin yanı sıra öğrenmekten zevk alması gerekmektedir.” (Ö26).

“Birey severek yaptığı şeyleri hayatı boyunca yapmaya devam eder. Yani öğrenmeyi de severek yapanlar için öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı kazanılmıştır.” (Ö30).

Alan yazındaki öğrenme anlayışı geliştirme konusunda ailenin ve çevrenin önemli olduğuna yönelik çalışmalara (Bruce, 2011; Knoche, Cline ve Marvin, 2012) benzer olarak, her konuda olduğu gibi öğrenme konusunda da aile ve çevrenin birey üzerindeki etkisinin tartışılmaz olduğunu düşünen katılımcıların oranı %16.6'dır (f=5). Bu katılımcılar özellikle erken yaşlarda ailesinden ya da çevresinden bu konuda destek alan bireylerin öğrenmeyi öğrenme alışkanlığını çok daha kolay kazanacağını savunmaktadırlar. Bir öğretmen konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“İnsanoğlu gerçekten istediği sürece her şey mümkündür. Birey önce içinde öğrenme arzusu taşımalıdır. Söz konusu öğrenme arzusunun oluşması ise çocukluk dönemine denk gelmektedir. Bu durumda da ailenin etkisinin çok büyük olduğuna inanıyorum. Örneğin evde anne babasının kitap okuduğunu gören bir çocuk nasıl kitap okumaya daha yatkın oluyorsa, sürekli bir şeyler öğrenmek için

araştıran ve sorgulayan bir ailede yetişen çocuk da tıpkı onlar gibi öğrenmeye daha açık olacaktır. Aynı doğrultuda düşünersek öğrenmekten zevk alarak öğrenmeyi öğrenmeyi yaşam tarzına dönüştürmüş bir anne babanın çocuğu da kendi yaşam tarzında öğrenmeyi öğrenmeye yer verecektir.” (Ö5).

Bir başka öğretmene göre ise *“Öğrenmek ve öğrenmeyi öğrenmek küçük yaşlarda kazanılması gereken önemli bir davranıştır. Bu davranışın ise özellikle aile ve daha sonra okul tarafından desteklenmesi gerekir.” (Ö15).* Açıklayıcı ifadelerden diğer örnekler ise şunlardır;

Öğretmenlerin %10'u öğrendikleri bilgileri başkalarıyla paylaşan bireyler için öğrenmeyi öğrenmenin artık bir yaşam tarzı ve alışkanlık olduğunu düşünmektedir (f=3). Bir öğretmen *“Öğrenilen bilgilerin diğer insanlarla paylaşılması sonucu birey daha büyük bir haz duyacağı için öğrenmeyi öğrenme gerçekleşecektir.” (Ö14)* diyerek konu hakkındaki fikrini belirtmiştir.

Hayatta kullanılan bilgilerin daha iyi öğrenildiği gerçeğinden hareketle öğretmenlerin %10'u (f=3) bilgilerin uygulanması yoluna giderek öğrenmeyi öğrenmenin bir alışkanlığa dönüşmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Söz konusu kategori için aşağıdaki açıklamayı örnek olarak vermek mümkündür;

“İş yaparken ya da yolculuk ederken, günün her yerinde ve her saatinde öğrenme olabileceği için aslında zaten hayatımızın bir parçasıdır. Sadece biraz daha bilinçli olarak yapılırsa ve sahip olunan bilgiler hayatta kullanılırsa daha etkili olabileceğini düşünüyorum.” (Ö23).

Bu görüşme sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerden elde edilen cevapların tümü birlikte incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmenin bir alışkanlığa dönüşmesinin mümkün olduğu noktasında aynı görüşte oldukları tespit edilmiştir. Onlara göre bireyler, öğrenme ihtiyacı hissettiği ve öğrenmeye istekli olduğu sürece yeni öğrenmeler gerçekleştirecek ve olumlu sonuçlar elde edildiği sürece bunu bir alışkanlığa dönüştürebilecektir. Alanyazındaki birçok araştırmaya göre de öğrenmenin bir alışkanlık olmasında, bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme isteklerinin etkili olduğu ifade edilmektedir (Hofmann, 2008; Köymen, 2002; Slavin, 1994).

Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği. Görüşme formunun beşinci sorusu *“Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği nasıl sağlanabilir? Buna ilişkin*

görüşleriniz nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo15

Öğrenmeyi Öğrenme İsteğinin Sürekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
5. Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği için yapılması gerekenler	5a. Öğrenmeye istekli olmak	F: (11) 3, 4, 13, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 30	%36.6
	5b. Motivasyon sağlamak	F: (5) 1, 3, 5, 11, 20	%16.6
	5c. Başka insanlarla iletişimde olmak	F: (5) 10, 14, 15, 18, 28	%16.6
	5d. Yeniliklere açık olmak	F: (4) 2, 21, 22, 27	%13.3
	5e. Güncel yayınları takip etmek	F: (4) 7, 9, 15, 21	%13.3
	5f. Merak duygusunun canlı tutulması	F: (4) 9, 23, 24, 30	%13.3
	5g. Kendine saygı duymak	F: (3) 3, 6, 26	%10
	5h. Pekiştireç sağlamak	F: (3) 1, 17, 29	%10
	5j. Öz güven duygusu	F: (3) 5, 8, 11	%10
	5k. Kendini tanımak	F: (2) 12, 19	%6.6

Bireylerin öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliğinin sağlanmasına yönelik verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların %36.6’sının öncelikle “öğrenmeye istekli olmak” gerektiğinin altını çizdiği görülmektedir (f=11). Bu görüşü ifade eden öğretmenlere göre öğrenmeyi öğrenme becerisinin gelişmesi için öncelikle bireylerin öğrenmek için içlerinde gerçek bir öğrenme arzusu taşıması gerekmektedir. Güdülenme ve isteğin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi alanyazında farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Güneş (1996)’e göre yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda programlara katılmaları, çaba göstermeleri ve başarılı olmak için güdülenmeleri gerekmektedir. Çünkü yetişkinler neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiği konusunda derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyarlar. Yetişkin bu bilgilere ulaşamaz, ya da bu bilgiler yetişkinin beklentileriyle örtüşmezse bu durumda yetişkinin içindeki öğrenme isteği hızla düşer ve öğrenmeye olan ilgisi azalır (Duman, 2007). Katılımcılar öğrenmeyi öğrenme

isteğindeki sürekliliğin öncelikle bireyin kendi içinden gelen istek, heyecan ve merakla ilişkili olduğunu şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Kişilerin öğrenmeyi öğrenme isteklerinin sürekli olması için öncelikle öğrenmeye açık ve istekli olmaları önemlidir. Çünkü her türlü konuyu öğrenmeye açık olan bireyler aynı zamanda öğrenmeyi öğrenmeye de açıktırlar. Zira her yeni konuda öğrenilecek yeni şeylerin heyecanıyla öğrenmek için çabalarlar.” (Ö4).

“Öğrenmeyi öğrenme isteğinin devamlılığı için ilk şart bireylerin gerçekten öğrenmek istemeleridir. Bu zorla yapılabilecek bir şey olmadığı için öncelikle öğrenmenin bireyler için gerçekte ne anlam ifade ettiğinin bilinmesi gerekmektedir. Hiçbir şekilde öğrenmekten zevk almayan bir insan için öğrenmeyi öğrenme aşamasına geçilemez. Ancak gerçekten öğrenmenin tadına varmış bireyler öğrenmeyi öğrenebilecektir.” (Ö13).

Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliğinde güdülenmenin önemli olduğu düşünen katılımcıların oranı %16.6'dır (f=5). Onlara göre yeterli öğrenme güdüsüne sahip bireyler için öğrenme isteği kaçınılmazdır. Güngör (2006), güdülenmenin organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuçta bir şeyler öğrenmeye zorladığını belirtmektedir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır değildir. Bireyleri öğrenmeye yönlendirecek ve teşvik edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişemez. Knowles ve arkadaşları (2011), bu konu hakkındaki görüşlerini belirtirken iç ve dış motivasyondan bahsetmişlerdir. Onlara göre iç motivasyon her zaman öğrenmede daha etkilidir, olmazsa olmazdır ve aslında her öğrenci içinde kendi öğrenme güdüsüne sahiptir (Akt. Caruth, 2014).

Bir öğretmen konu hakkındaki görüşlerini öğrenciler üzerinden verdiği bir örnekle şu şekilde ifade etmiştir; *“Motivasyon her zaman öğrenmenin ön koşuludur. Öğrencilerin ilgi ve isteklerine bağlı olarak ilgi çekici aktiviteler yapılmalıdır. Örneğin; görsel örnekler, renkli araçlar, grafikler, resimler, videolar, kısa filmler, oyunlar vs.”* (Ö20).

Bireylerin öğrenmeyi öğrenme isteklerini sürekli olmasında özgüven duygusunun önemli olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların oranı ise %10'dur (f=3). Bu katılımcılar kendilerine güvenen bireylerin hemen hemen her konuda daha başarılı olduklarını, daha fazla ve sürekli başarıya ulaşmak için

çabalamaktan asla vazgeçmeyerek öğrenmeyi öğrenme isteklerini sürekli canlı tuttuklarını belirtmişlerdir;

“Bireylerin öğrenme konusunda kendilerine olan güvenlerinin öğrenmeyi öğrenme isteğini canlı tutacağına inanıyorum. Çünkü bir şey yapabileceğine gerçekten inanan insanlar o şeyi yapabilmek için çaba sarf ederler. Bu nedenle özgüveni desteklenen insanların öğrenmeyi öğrenme istekleri de desteklenmiş olacaktır.” (Ö8).

Özgüven ve motivasyonun öğrenmedeki önemi hakkında alanyazında birçok benzer görüş yer almaktadır. Mesároš, Mesárošová ve Mesárošová (2012), özgüven ve güdünün bireylerin öğrenme performansları ve başarıları üzerinde önemli rolü olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre özgüvene ve yeterli düzeyde öğrenme güdüsüne sahip bireyler etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için hayatları boyunca ısrarcı olur ve karşılarına çıkan engellerle mücadele ederler (Akt. Rožman ve Koren, 2013). Pintrich (2000) de, kendi kendine öğrenmede güdülenmenin önemini vurgulamakta ve özgüvenin kendi kendine öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ve özgüveni yüksek olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirtmektedir.

Çevrenin birey üzerinde oldukça fazla etkisinin olduğunu savunan katılımcılar (%16.6, f=5) başka insanlarla iletişim halinde olarak öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliğinin sağlanabileceğini dile getirmişlerdir. Bu görüşü ifade eden öğretmenlere göre, bireyin çevresindeki kişilerin öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ve sahip oldukları öğrenme isteği diğer bireyleri de etkilemektedir. Benzer görüşleri dile getiren öğretmenlerin ifadeler şu şekildedir;

“Ben herkesten bir şeyler öğrenilebileceğine inanıyorum. Bu nedenle farklı çevre/gruplardan bireyler ile kurulan arkadaşlıkların ve değişik konular hakkında yapılan sohbetlerin öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Ö10).

“Çevrenin bireyler üzerindeki etkisinin oldukça fazla olduğunu düşünürsek bireylerin çevrelerindeki insanların öğrenme konusunda istekleri onları da etkileyecektir. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenme isteğinin hep canlı kalmasını isteyen bireyler iletişimde oldukları insanları iyi seçmelidir. Öğrenmeye değer

veren insanlarla kurulan ilişkiler bir süre sonra o bireyin öğrenmeye bakışını da olumlu anlamda etkileyecektir.” (Ö14).

Öğretmenlerin %13.3'üne göre bireylerin öğrenmeyi öğrenme isteğini canlı tutabilmeleri ancak yeniliklere açık olmakla mümkündür. Onlara göre zamanın gerisinde kalmamak için yenilikleri ve gündemi sürekli izlemek gerekmektedir. Bu düşünceye sahip olan bireylerin içinde öğrenmeyi öğrenme isteği zaten hep var olacaktır. Bir öğretmen bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“Öğrenmeyi öğrenme isteğinin canlı tutulması için birey aklına takılan bir problem hakkında hemen öğrenmek için araştırmaya başlamalıdır. En önemlisi de biraz düşünmektir. Birey bulunduğu makamda kalmamalı bir üst seviyeye ulaşmak için istekli olmalıdır. Yeniliklerin peşinde koşmalıdır.” (Ö27).

Güncel yayınların takip edilmesinin öğrenmeyi öğrenme isteğinin devamlılığında önemli olduğunu düşünenlerin oranı %13.3'tür (f=4). Bu görüşü paylaşan öğretmenler, her gün artan bilgi birikimini izleyerek yeni şeyler öğrenen bireylerin daha fazlasını öğrenmek için de istekli olacağını ve sonuçta öğrenmeyi öğrenme isteklerinin canlı kalacağı fikrini şu sözlerle ifade etmektedir;

“Güncel yayınların takip edilmesinin yeni şeyler öğrenmede bireylerin öğrenme zevkini arttıracığı ve doğal olarak da öğrenmeyi öğrenme isteğinin her daim canlı kalacağını düşünüyorum.” (Ö7).

“Öncelikle bilgini sürekli değiştiğini kabul etmesi gerekir. Daha sonrada her bildiğinin doğru olmayabileceğini kabul etmesi gerekir. Güncel olaylara ve problemlere duyarlı olmak gerekir. Birçok farklı alanla ilgilenmesi aynı bilgiler arasında boğulmasından ziyade merak uyandıran yeni okyanuslar yaratacaktır...” (Ö15).

Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekli kılınmasında merakın canlı tutulmasının gerektiğini belirten öğretmenler katılımcıların %13.3'ünü oluşturmaktadır (f=4). Bir öğretmene göre, *“Merak duygusu bir şeyin devamında önemli bir rol oynamaktadır. Yeni gelişmelerin ve güncel yayınların takip edilmesi bireyleri daha fazlasını öğrenmek için meraklandıracaktır. Böylece amaçlarına ulaşabilmek için nasıl öğreneceklerini öğrenmek zorunda kalacaklar ve bu duygu onların öğrenmeyi öğrenme isteklerini kamçılacaktır.” (Ö9).*

Bir başka öğretmen ise; *“Her zaman öğrenecek, merak uyandıracak, insana mutluluk getirecek öğrenmeler olduğunu bilmesi, buna istekli olması öğrenmeyi canlı tutmada etkili olacaktır. Bundan 10 yıl önce internetin bu kadar yaygın olmaması ve hayatımızın bir parçası olan bilgisayar kullanımını buna örnek olabilir.”* (Ö23) diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Katılımcıların %10'u (f=3) öğrenmeyi öğrenme isteğinin canlı tutulmasında öğrenmenin çevrede yarattığı etkinin önemini dile getirmiştir. Bir öğretmene göre, *“Her yaştan bireye pekiştireçler uygulanabilir. Kişiler bir şeyi başardıklarında çevrelerinden takdir görmek isterler. Yeni bir bilgi öğrenen ve sizinle paylaşan kişiye karşı ilgili davrandığınızda ve onun bu davranışını takdir ettiğinizde onun öğrenme isteğini canlı tutabilirsiniz.”* (Ö1).

Söz konusu kategori için verilen diğer açıklamalardan bazıları ise şu şekildedir;

“Öğrendiklerinin bir karşılığı olduğunu görmek yeni öğrenmelere kapı aralayacaktır. O yüzden öğrenmenin sonunda bir eylem-yapıt-düşünce olmalı. Hayatıyla ilişkilendirdiği müddetçe yeni öğrenmeler gerçekleşecektir.” (Ö17).

“Bence öğrenmeyi öğrenmiş olan insanlar her zaman karşılığında bir başarı ya da deneyim kazanmış insanlardır. Yani sonuçta olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Bu insanlar için de bu istek hep canlı kalacaktır.” (Ö29).

Öğretmenlerden bir kısmı da kendini tanımanın (%6,6), öz-güven %10) ve öz-saygının (%10) öğrenmeyi öğrenme becerisi üzerindeki etkisini dile getirmişlerdir. Haseski ve Odabaşı (2016) yaptıkları çalışmada bilim insanı olarak öz-saygıya sahip olmanın bireyi öğrenmeye yönlendiren etmenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının ifadeleri ise şu şekildedir;

“Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği bence bireyin kendine duyduğu saygı ile alakalıdır. Kendine saygı duyan herkes çağa ayak uydurmak, gündemden geri kalmamak ve kendini geliştirmek ister. Bu durumda da öğrenmeyi öğrenme isteği kendiliğinden ortaya çıkar. Özetlemem gerekirse bireylerin kendilerini çok iyi tanıması, kendiyile barışık olması ve kendisini gelişime layık görerek öğrenmenin kendisi için gerekli bir şey olduğunun farkına varması gerekmektedir.” (Ö6).

“Sosyal seviyesini yükseltme arzusu içinde olan ve daha iyi yaşam şartlarına kendini layık gören insanlar öğrenmeyi öğrenmek isterler. Böyle olmayan bir kişinin yeni bilgilere ihtiyaç duyması düşük ihtimaldir. Mesleğinde yükselmek isteyenlerin bunu başarmak için öğrenmeyi öğrenme isteklerini canlı tutabilmesi şarttır. Kısaca ifade etmek gerekirse bireylerin kendilerine saygı duymaları ilk koşuldur.” (Ö26).

Bireylerin kendilerini tanıyarak hangi alanlarda öğrenmekten daha fazla zevk aldıklarını keşfetmelerinin onların öğrenme isteğini kamçılacağı ve bunun sonucunda da öğrenmeyi öğrenme isteklerinin sürekli olacağını düşünenlerin oranı ise %6.6’dır (f=2). Bir öğretmen, “Öncelikle bireylerin kendilerini çok iyi tanıyarak ilgi alanlarının, yetenek ve becerilerinin farkında olmaları gerekmektedir. Buna göre de öğrenecekleri alan ya da konu üzerine yoğunlaşabilecekler böylece de öğrendiği şeyden zevk alarak daha fazlasını öğrenmek için çabalayacaklardır. Yani derinlemesine öğrenmeler gerçekleşerek öğrenmeyi öğrenme isteği canlı kalacaktır” (Ö12) diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenler, bireylerde öğrenmeyi öğrenme isteğinin geliştirilmesi ve sürekli canlı tutulmasında öğrenme istek ve güdüsünün, başka insanlarla iletişimde olmanın, güncel yayınları izlemenin, yeniklere açık olmanın, merak, öz-güven ve öz-saygı gibi duyuşsal özelliklerin canlı tutulmasının önemini ifade etmişlerdir. Benzer özellikler alanyazında da dile getirilmiştir (Hofmann, 2008; Nyırı, 1997; Slavin, 1994).

Öğrenme esnasında kullanılan yollar / stratejiler. Görüşme formunun altıncı sorusu “Öğrenme esnasında hangi yolları/stratejileri kullanırsınız?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo16

Öğrenme Esnasında Kullanılan Yollara / Stratejilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
6. Öğrenme esnasında kullanılan yollar / stratejiler	6a.Altını çizme	F: (16) 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 19, 22, 23, 26, 27, 30	%53.3

6b.Not alma	F: (9) 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 21	%30
6c.Tekrar etme	F: (7) 10, 13, 14, 17, 18, 20, 21,	%23.3
6d. Özetleme	F: (6) 3, 11, 13, 15, 28, 29	%20
6e. Soru sorma	F: (6) 2, 12, 14, 19, 24, 25	%20

“Öğrenme esnasında hangi yolları/stratejileri kullanırsınız?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların tümü kullandıkları farklı öğrenme stratejilerinden bahsetmiştir. Her bireyin farklı strateji ile daha etkili öğrendiğinin altını çizen katılımcılar, aynı zamanda birden fazla strateji kullanmanın da mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, birçok araştırmacının görüşlerine paralel olarak öğrenmede strateji kullanmaktan ziyade, hangi stratejinin birey için daha etkili ya da öncelikli olduğunun bilinmesinin önemli olduğunu da vurgulamışlardır (Kassab, Al-Shafei, Salem ve Otoom, 2015). Alanyazında da belirtildiği gibi bireyler kendi öğrenmesine ilişkin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeli ve etkin bir katılım göstermelidir. Bireyin bu katılımı ile kazandığı, "öğrenme stratejileri" onun yaşam boyu karşılaşılabileceği diğer problemleri de çözmelerine yardımcı olabilecektir (Hamurcu, 2002). Bu tema için elde edilen kategoriler ise altını çizme, not alma, tekrar etme, özetleme ve soru sorma başlıkları altında toplanmıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%53,3) özellikle öğrendikleri yeni bilgilerin altlarını çizdiklerini ve bilgilerin kalıcılığını artırmak için en uygun stratejinin bu olduğunu ifade etmiştir (f=16). Onlara göre altı çizilen bilgi daha dikkat çekici bir hale geldiği için öğrenme süreci hızlanmakta, akılda kalma süresi uzamakta ve bilgi yığını içinden gerekli olanın seçilmesi kolaylaşmaktadır. Bu görüşe benzer şekilde Arends (2008), altını çizmenin hem ana düşüncelerin belleğe yerleştirilmesini kolaylaştırdığını ve böylece hatırlamanın hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştiğini, hem de var olan bilgi ile yeni bilginin birleştirilmesine yardım ettiğini belirtmiştir Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Altını çizdiğim bilgi daha dikkat çekici bir hale geldiği için öğrenmem daha kolay oluyor. Özellikle tekrar okumam gerektiği durumlarda sayfanın bütünü

içinden nerenin önemli olduğunu görmeme yardımcı olması açısından da etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö1).

“Önemli olduğunu düşündüğün yerlerin altını çizdiğimde aklımda daha iyi kaldığını fark ettiğimden beri bu yolu kullanıyorum. Bilgileri dikkat çekici hale getirmesi açısından kalıcı öğrenmeler sağlıyor. Ayrıca, genel bir tekrar yapacağım zaman bütünü sil baştan okumak yerine sadece altını çizdiğim bölümleri okumak bana zamandan tasarruf sağlıyor.” (Ö7).

Öğretmelerin %30'u ise öğrenirken not aldıklarını ifade etmiştir (f= 9). Onlara göre birey tarafından alınan notlar daha fazla dikkat çektiği için bilgilerin akılda kalması daha kolay olmaktadır. Özellikle özet şeklinde ve doğru bilgileri içerecek şekilde not almanın önemine de değinen katılımcıların görüşüne paralel olarak Subaşı (2000) doğru olarak not alınırsa yeni bilginin var olan bilgiyle etkili bir biçimde ilişkilendirileceğini ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Ona göre etkili not alma, bireyin ana düşüncelerini kendi tümceleri ifade etmesini ve önemli düşünce ve noktaları özetleyerek bir biçim oluşturmasını içerir. Not tutma stratejisi ile ilgili olarak katılımcılardan bazılarının ifadesi şu şekildedir;

“Öğrendiğim bilgileri kendi sözcüklerimle not aldığım zaman daha fazla aklımda kalıyor. Çünkü kendi ifadelerimi kullanarak onu içselleştirmiş oluyorum. Bu nedenle yeni öğrendiğim bilgileri her zaman kendi ifadelerimle not almaya çalışırım.” (Ö5).

“Doğru ve özet şekilde olduğu sürece not almanın yeni bilgi öğrenmede en etkili yol olduğunu düşünüyorum.” (Ö11).

Katılımcıların %23,3'ü (f=7) tekrar etme stratejisini kullanarak yeni öğrendikleri bilgileri daha iyi hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz (2008), da öğrenilen bilginin tekrar edilmesinin bellekteki kalıcılığını artırdığını belirtmiş ve bilgi ne kadar çok tekrarlanırsa zihinde kalma olasılığının da o kadar artacağını eklemiştir. Ayrıca, Demir (2013)'in görüşüne paralel olarak katılımcılar tekrar etmenin hemen her yerde ve her zaman yapılabilmesi açısından öğrenmede en kolay yol olduğunu vurgulamışlardır. Alanyazında birçok çalışmada tekrar etmenin en çok tercih edilen strateji olduğu sonucuna varılmıştır (Kuzu, Balaman ve Canpolat, 2014; Vural, 2011). Katılımcılar tarafından verilen cevaplar şu şekildedir;

“Bir defa görürsem/duyarsam unuturum ama tekrar edersem kalıcı öğrenirim. Ayrıca tekrar etmek her aklıma geldiğinde yapabildiğim için kolayıma gelir.” (Ö13).

“Tekrar ederim çünkü hem kolay bir yöntem hem de aynı şeylere defalarca maruz kalınca ister istemez aklıma girer. Hatta bazen sesli tekrarlar yaparım ve kendi sesimi duyunca daha iyi öğrenirim.” (Ö18).

Öğretmenlerin %20’si (f=6) ise yeni bilgiler öğrenmede özet çıkarmanın faydalı olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Kendi sözcüklerini kullanarak özet yapmaları sonucu konu hakkında düşünerek daha kalıcı öğrendiklerini ifade eden katılımcıların görüşüne benzer şekilde Eggen ve Kauchak (1992), özetlemenin etkili bir öğrenme yolu olduğunu; anlamlı okuma, önemli düşünceleri belirleme ve bireyin kendi tümceleri ile içeriği oluşturması açısından öğrenciyi birçok yönden desteklediğini belirtmiştir. Onlara göre öğrenen kişi, bu stratejiyi kullanarak bilgiyi yeniden örgütler ve anlamlı hale getirir. Araştırmacılar ayrıca özet çıkarırken bireyin önemli bilgi ile önemsiz bilgi arasında ayırım yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, farklı öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmaları gözden geçiren Pressley ve arkadaşları (1989), özet çıkarmanın etkililiğini ortaya koyan birçok kanıt bulmuştur. Bu stratejiyi kullanan katılımcılardan bazılarının ifadesi şu şekildedir;

“Konu çok ayrıntılı olduğu zamanlarda öğrenilen bilgiler zamanla unutulacağı için konunun sadece önemli yerlerini tespit ederek daha az ama gerekli bilgileri öğrenmeye çalışırım. Kendi ifadelerimle özet yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.” (Ö29).

“Olayın özünü almak her zaman öğrenmede etkilidir. Çünkü bilgi kalabalığı hem zaman kaybına yol açar hem de öğrenmeye negatif etki eder. Sayfalar dolusu bilgi içinden özet yaparak aldığım ve kendi sözcüklerimle yazdığım bilgileri daha iyi ve kolay öğrenirim.” (Ö15).

Söz konusu tema için elde edilen son kategori ise soru sormadır. Yeni bir bilgi öğrenirken sorular sorarak öğrenme yolunu tercih ettiklerini söyleyenler katılımcıların %20’sini (f=6) oluşturmaktadır. Bu öğretmenler kendilerine ya da başkalarına öğrenilenler hakkında soru sorduklarında bilgiyi yeniden düşünmeleri gerektiği için daha iyi öğrendiklerini ve hatırlamalarının da daha kolay olduğunu

ifade etmiştir. Soru sorma stratejisinin öğrenmede etkili olduğu görüşüne katılan Gagne ve Driscoll (1988)'a göre bireyin kendine ya da başkalarına soru sorarak düşünme stratejisini kullanması etkili bir kodlama tekniğidir ve karmaşık öğrenme durumlarında etkilidir. Bu stratejiye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yeni bilgi öğrenirken kendime sorular sorduğumda o bilgi üzerinde tekrar tekrar düşünmüş olurum ve bu da etkili öğrenmemi sağlar.” (Ö2).

“Soru-cevap tekniği sayesinde birçok şeyi daha kalıcı öğrenebiliyorum. Kendi kendime ya da başkalarına sorduğum sorular sayesinde sık tekrar eder ve daha derinlemesine düşünürüm çünkü.” (Ö14).

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme esnasında altını çizme, not alma, tekrar etme, özetleme ve soru sorma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirme yolları. Görüşme formunun yedinci sorusu “Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Becerisini Geliştirme Yollarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler (Kodlar)	F	%
7. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirme yolları	7a. Öğrenciyi güdülemek	F: (8) 5, 7, 12, 13, 14, 17, 25, 28	%26.6
	7b. İlgi alanlarına yönelik çalışmalar yapmak	F: (6) 6, 8, 11, 12, 15, 23,	%20
	7c. Kendini tanımasını sağlamak	F: (5) 13, 21, 22, 23, 24	%16.6
	7d. Bilgiye ulaşmayı ve onu kullanmayı öğretmek	F: (4) 3, 8, 16, 30	%13.3
	7e. Etkili ödevler vermek	F: (4) 1, 9, 19, 27	%13.3
	7f. Rol model olmak	F: (4) 10, 14, 28, 29	%13.3
	7g. Derslerde etkili yöntem ve teknikler kullanmak	F:(3) 4,11, 18	%10
	7h. Farklı sorunlarla	F: (3) 2, 20, 27	%10

karşılaştırmak		
7i. Sorgulayıcı olmaya teşvik etmek	F: (2) 3, 26	%6.6

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirme yolları ile ilgili olarak katılımcıların tümü öğretmenlere bu konuda büyük görevler düştüğünü belirtmiştir. Onlara göre içinde bulunduğumuz dönemde öğretmenlerin en büyük görevlerinden biri öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Yaptığı çalışma sonucunda başarılı öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirten Mercan (2011), bu nedenle öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklenmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde alan yazında önemli olanın öğrencilere bazı bilgileri yüklemek değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmek, yani öğrenmeyi öğretmek olduğu alan yazında da dile getirilmiştir (Ulusoy, Güngör, Akyol ve Diğerleri; 2003; Yorulmaz, 2001).

Bu görüşme sorusu ile ilgili olarak katılımcıların farklı noktaları dile getirmiştir. Katılımcıların %26.6'sı (f=8) öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla iletişime geçerek onları öğrenme için güdülemelerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşe paralel olarak Rozman, Ivanuš ve Bakračević (2012), öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişiminin öğrenmeyi öğrenmede en önemli etmenlerden biri olduğunun ve bu sayede öğrencilerde gerekli özgüvenin sağlanarak onların desteklenebileceğini belirtmiştir (Akt. Rožman ve Koren, 2013). Öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Öğrenmenin gücü ve önemi hakkında öğrenciler motive edilerek onlara öğrenmelerinin her aşamasında destek verilmesi onların öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları açısından önemlidir. Zira bilginin, öğrenmenin ve çağa ayak uydurabilmenin günümüz şartlarında gerçekten ne ifade ettiğinin farkına varan öğrenciler öğrenmeyi öğrenmenin hayatlarının bir parçası haline gelmesi gerektiğini zaten kendiliğinden fark edeceklerdir. Bu konuda öğrencilerin konuşularak bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.” (Ö5).

“Bence öğrencinin özgüven eksikliği öğrenmeyi öğrenmeyi engelleyen durumlardan biridir. Bu nedenle öncelikle öğrencinin kendine olan güveninin yerinde olması sağlanmalıdır çünkü kendine güvenen bir birey başarılı olabileceği

duygusuna sahiptir. Bu duyguya sahip bireyler de öğrenmek ve başarılı olmak için hep daha çok çabalayanlardır. Bu nedenle öğretmenler her zaman onlarla konuşmalı, öğrencilerini özgüveni yüksek bireyler olarak yetiştirerek onları motive etmiş ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları yönünde desteklemiş olacaktır.” (Ö7).

Her öğrencinin ilgi duyduğu konu hakkında öğrenmekten zevk aldığı görüşünden hareketle öğretmenlerin %20’si (f=6) öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapılmasının önemine değinmiştir. Dilekmen ve Ada (2005) da öğrenmelerin desteklenmesinde öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmesi ve derse ilgilerinin çekilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu görüşü dile getiren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

“Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olarak onların öğrenmelerinden zevk almaları sağlanabilir. Çünkü ilgisini çeken konuların farkında olarak araştırma yapan öğrenciler elde ettikleri bilgiler sonucunda haz duygusuna sahip olacaklar ve sonuçta da daha fazlasını öğrenmek için çaba sarf edeceklerdir. Bu şekilde devam eden bir öğrenme sürecinin sonucunda ise o öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları çok büyük bir ihtimaldir.” (Ö6).

“Bireysel farklılıklar gerçeğiyle alakalı olarak her öğrencinin farklı şekillerde öğrendiğini ve bu nedenle de öğretmenlerin her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenerek kendilerine ait öğrenme türlerinin ve ilgi alanlarının neler olduğu bulunmalı ve bu konuda onlara destek olunmalıdır.” (Ö8).

“Öğrenciler her zaman ilgilendikleri ve sevdikleri konuları öğrenmek isterler. Öğretmenler de öğrencilerin sevdiği konulardan başlayarak öğretime devam ederse öğrencileri bu konuda desteklemiş olacaktır.” (Ö15).

Öğretmenlerin %16.6’sı (f=5) öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarını desteklemek için onların kendilerini tanımalarına yardımcı olunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşe paralel olarak Hadley (1975) ve Knowles (1984), öğrenmede önemli olanın bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi olduğunu söylemiş ve bu durumda bir süre sonra bireyin kendi yetenek ve isteklerinin farkına varacağını, yani kendini daha iyi tanıyacağını belirtmiştir (Akt. Caruth, 2014).

Bir öğretmen *“Bireyin güçlü ve zayıf olduğu noktalarını fark etmesini sağlayarak bu konuda onu destekleyebilir öğretmen”* (Ö22) ifadesini kullanırken bir başka öğretmenin ifadesi şu şekilde olmuştur;

“Öğrenmeyi bir öğrencinin kendi istemesi önemlidir. Bunu bir öğretmen sağlayamaz. Ancak bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmasına yardımcı olarak bu konuda onu desteklemesi mümkündür. Yani öğrencinin kendini tanıması kilit noktadır.” (Ö21).

Verilen ev ödevleri ve projelerin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları yolunda öğrencileri olumlu yönde etkileyecek güce sahip olduğunu düşünen öğretmenler katılımcıların %13.3'ünü (f=4) oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere göre etkili ödevler vererek öğrencilerin öğrenmekten zevk alması ve merak duygularının artması sağlanarak onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları desteklenmiş olacaktır. Ancak günümüzde maalesef verilen ödevlerin bu konuda beklentileri karşılamadığını ekleyen öğretmenlerin bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

“Ödevler doğru ve zamanında kullanıldığında çok etkilidir. Öğretmenler öğrencilerine herhangi bir konu sınırlaması yapmadan mesela bir hafta içinde okul dışında ne öğrendiklerini not etmelerini isteyebilir. Daha sonra bu ödevler sınıf içi çalışmalarla incelenip öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediği ortaya çıkarılabilir. Böylelikle öğrencilere bağımsız öğrenme alışkanlığı kazandırılabilir.” (Ö1).

“Ev ödevleri ve proje ödevleri bunun bir başlangıcı aslında ama not kaygısı her zaman öğrenme hazzının önüne geçiyor bu durumlarda. Tahta, sıra, öğrenci, öğretmen dörtgenine sıkışmış bir eğitim sisteminde bu pek mümkün değildir. Sıkıştırılmış müfredatlar, not kaygısı hem öğretmeni hem öğrenciyi sıkmaktadır. Özgürlükçü ve deneysel ortamlar yaratılması gerekir. Bu da maliyetli bir iştir. Öğrencileri not kaygısı olmadan sadece öğrenmeye ve deneyimlere teşvik edersek bu sağlanabilir.” (Ö9).

Ödevlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade eden birçok çalışma mevcuttur. Coşkun, Gelen ve Kan (2009), ödevlerin öğrencilerin araştırma becerileri, kendini ifade etme becerileri, genel kültür düzeyleri ve özgüvenlerinin gelişimi bakımından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2008)'a

göre de etkili ödevler öğrencileri araştırma yapmaya ve bilgiye kendilerinin ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrenme sürecinde araştırmalarını kendileri yaparak kendi öğrenme sorumluluklarını almaktadırlar.

Bilgiye ulaşmayı ve onu kullanmayı öğretmek öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarının destekleneceği görüşünü katılımcıların %13.3'ü (f=4) dile getirmiştir. Coles ve diğerleri (2003)'ne göre bireylerin ileri düzey araştırma becerileri kazanması onlara istedikleri bilgiye ulaşmayı, hangi kaynaklardan bunlara ulaşacaklarını, kaynaklar arasında ayrımı nasıl yapacaklarını ve elde ettikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda bir kısım öğretmenin, öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesinde bilgi okuryazarlığının önemini vurguladıkları söylenebilir. Bilgi okuryazarlığının kendi kendine öğrenmede önemli bir yetkinlik olduğu farklı araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir. Nitekim Akkoyunlu (2008)' da bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde anahtar rol oynadığını belirtmektedir.

Bir katılımcı ise bu konudaki görüşlerini *“Öğretmenler öğrencilerine öğrenmenin önemini, nasıl öğreneceklerini ve elde ettikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını öğretirlerse öğrenciler öğrenmeyi öğrenenler olacaklardır”* (16. öğretmen) diyerek dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise buna benzer olarak; *“Bilgiye doğru şekilde ulaşmayı ve bilgileri etkili kullanmanın önemi konusunda onları yönlendirerek başarabilir.”* (Ö30) demiştir.

Her konuda olduğu gibi öğrenmeyi öğrenme konusunda da yine öğretmenlerin öğrencileri için etkili birer rol model olduğunu düşünen öğretmenler katılımcıların %13.3'ünü (f=4) oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmasını destekleyen öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu konuda iyi bir örnek olmaları gerekmektedir. Alan yazında birçok araştırmacı da öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrenenlere iyi bir model olması gerektiğinin altını çizmektedir (Arslan, 2011; Parkinson, 1999). Bu kategori için verilen cevaplardan bazıları şunlardır;

“Doğrularında ve yanlışlarında da her zaman yanlarında destek olarak ve yol göstererek olabilir. Bunun için öncelikle kendisi öğrenmeyi öğrenen bir kişi olmalıdır ki rol model olabilsin.” (Ö10).

“Öncelikle öğretmenin kendisi öğrenmeyi öğrenen birey olmalıdır ki öğrencilerine örnek olabilsin. Böyle bir öğretmen öğrencilerini bu konuda desteklerse onların da öğrenmeyi öğrenenler olmasına yardımcı olabilir.” (Ö14).

Elde edilen veriler incelendiğinde derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenmeyi öğrenme konusunda oldukça büyük etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %10’dur (f=3). Bir öğretmene göre; *“Öğretmenler derslerin işlenişinde hazır bilgileri sunmak yerine öğrencilerin ufkunu açan ve sorgulayıcı özelliğe sahip olan aktiviteleri içeren ders işleme yöntem ve tekniklerine ağırlık vermelidirler”* (Ö4). Bir başka öğretmen ise yine aynı görüşü savunarak şu ifadeyi kullanmıştır; *“Eğitim-öğretim boyunca uygun yöntem ve teknikler kullanan öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini olumlu şekilde destekleyecektir. Bunun sonucunda da öğrenciler daha fazlası için öğrenmeyi öğrenmek isteyeceklerdir.”* (Ö18).

Bu görüşlere paralel olarak Rozman ve Koren (2013), öğretmenlerin öğrenci hedeflerini bilerek ona uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalarının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Cornford (2002), ise çok fazla bilgi yüklemesinin öğrencilerde sadece yüzeysel öğrenme ile sonuçlanacağını, ancak etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması sayesinde öğrenmelerinin destekleneceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin %10’u (f=3) bu konuda öğrencilerin farklı sorunlarla karşılaştırılmasının gerektiğini düşünmektedir. *“Öğrencilerini sürekli farklı sorunlarla karşılaştırarak onları öğrenmeyi öğrenen bireyler yapabilir”* (Ö2) diyen bir öğretmen konu hakkındaki görüşünü açıkça dile getirmiştir. Söz konusu kategori için verilen diğer öğretmen görüşleri ise şu şekildedir;

“Öğrencilerin klasik eğitim-öğretim durumundan bazen sıyrılarak farklı çevrelerde çalışmalar yapması bu konuda önemlidir bence. Örneğin öğretmenler bazı deneyleri sınıf ortamında değil de sınıf dışında yapmalıdır. Orada değişik durumlarla karşılaşan öğrenciler öğrenirken heyecanlanır ve öğrenmeyi öğrenmek isteyebilir.” (Ö20).

“Onları sürekli farklı sorunlarla karşılaştırarak ve bu sorunları nasıl çözebileceklerini düşünmelerini sağlayarak destekleyebilir...” (Ö27).

Öğretmenlerin klasik bilgi aktarımından vazgeçip öğrencilerini sorgulayıcı bireyler olma yolunda teşvik edilmesi gerektiğini belirten katılımcıların oranı ise %6.6'dır (f=2). Bunu ise bir öğretmenin de dediği gibi; *“araştırmaya ve düşünmeye yönelik konular ve sorular ile başarabilir.”* (Ö26). Bu görüşe katılan başka bir öğretmenin ifadeleri ise şu şekildedir;

“Bir öğretmen öğrencilerini her konuda sorgulayıcı olmaya yönlendirerek onların öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler sadece dinleyen ve ezberleyen bireyler olarak değil bilgiye nasıl ulaşacağıının ve ulaştığı bilgileri de nasıl kullanacağıının farkında olarak yetiştirilmelidirler.” (Ö3).

Požarnik (1998) ve Vukman (2010)'a göre eğitim konusunda çözülmesi gereken en önemli sorun bilgilerin aktarılmasıdır. Zira, bu şekildeki öğrenmelerde öğrencilerin üretici olmadığını ve bu öğrenme şeklinin değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Onlara göre bilginin doğrudan aktarımı yerine bireyler düşünmeye, araştırmaya ve sorgulamaya teşvik edilerek öğrenmeyi öğrenmeleri desteklenmelidir (Akt. Rožman ve Koren, 2013). Benzer şekilde Şimşek (2007), öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi, ne, niçin ve nasıl sorularına cevap verme yeteneklerinin geliştirilmesi, olaylara belirli sınırlar içinde kalmadan bakmaya yani esnek düşünmeye teşvik edilerek sorgulayıcı olmalarının sağlanmasının öneminden bahsetmektedir.

Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerisinin şu davranış ve etkinliklerle geliştirilebileceğini belirtmişlerdir: öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgi alanlarına yönelik etkinlikler yapmak, derslerde etkili ve farklı yöntem ve teknikler kullanmak, etkili ödev ve projeler vermek, öğrencilere iyi bir öğrenen olarak rol model olmak, öğrencileri güdülemek, sorgulayıcı olmak ve onların kendilerini tanımasını sağlamak, bilgiye ulaşma ve onu etkin kullanma yollarını öğretmek.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin temelini oluşturan öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin görüş ve yeterliklerini belirlemektir. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve altı alt bölümden oluşan anket formu 220 sınıf öğretmenine uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisinin anlamına, önemine, özelliklerine ve geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve 30 sınıf öğretmeni ile odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilen verilerin betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ile ilgili görüşlerine ait ortalama değer 4,35 olarak elde edilmiş ve bunun “Oldukça uygun” ifadesine karşılık geldiği saptanmıştır. Anket formunun alt bölümlerinden elde edilen ortalama değerler 4,85 ile 4,00 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerileri konusunda kendilerinde oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Anketin sınıf öğretmenlerince en olumlu olarak değerlendirilen alt bölümü Öğrenmeyi öğrenmede farkındalık/Üst biliş olmuştur ($\bar{X}=4,85$). Bunu sırasıyla Öğrenme yolları/Stratejileri ($\bar{X}=4,60$), Öğrenme isteği/Güdülenme/Meraklılık ($\bar{X}=4,33$), Öğrenmeyi planlama ve yönetme ($\bar{X}=4,12$), Öğrenmede öz-yeterlik/ Özgüven ($\bar{X}=4,00$) ve Bilgiye ulaşma yolları/BİT kullanımı ($\bar{X}=4,00$) alt bölümleri izlemektedir. Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin olarak Ayçiçek (2016), öğretim elemanları üzerinde yaptığı çalışma sonucunda katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yeterlik algısına ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adabaş (2016), ise benzer bir çalışmayı lisansüstü düzeyde eğitim gören

öğrencileri ile yapmış ve çalışma sonucunda katılımcıların öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Karacaoğlu (2008)'nin çalışmasında da öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrenmeyi öğrenme ayrıca, öz-yönetimli öğrenmenin uygulanması konusunda da önemli bir yere sahiptir (Salas, 2010). Bu bağlamda Aşkın Tekkol ve Demirel (2018)'in yapmış olduğu ve üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek bulunduğu çalışmanın sonuçlarının da mevcut araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

2. Anket formunun Öğrenme isteği / Güdülenme / Meraklılık alt bölümünden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri öğrenmeye karşı isteklilik, güdülenmişlik, meraklılık, öğrenmeye açık olma, herhangi bir zorunluluk olmadan da öğrenme isteği duyma özellikleri açısından kendilerini oldukça yeterli olarak algılamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin önemli bir bölümü lisansüstü eğitim yapmıştır. Öğrenme güdüsü açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteği duyarak lisansüstü eğitim alma eğilimleriyle ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda da katılımcıların olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. (Bezen, Aykutlu, Seçken ve Bayrak, 2016; İlhan, Sünkür ve Yılmaz, 2012). Demirel ve Aşkın Tekkol (2016) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin görüşleri ele alınmış ve güdülenme, sebat (öğrenmede ısrarcı olma) ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında öz-yönetim açısından istenen davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrenmeye açık olma özelliğinin öz-yönetimli öğrenmede önemli bir faktör olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları olduğu da görülmektedir (Cazan ve Sciopca, 2014; Oddi, 1984).
3. Anket formunun Öğrenmeyi öğrenmede öz-yeterlik / Özgüven alt bölümünden elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin yeni bilgi ve becerilere ulaşma, ihtiyaç duydukları bilgileri kendi kendilerine öğrenme, öğrenmede sebat etme (ısrarcı olma) ve öğrenirken stres, endişe ve kaygı gibi olumsuz duygu durumları ile baş edebilme gibi konularda kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulguyla paralel olarak

Ross (1992)'un yapmış olduğu bir çalışmada da retmenlerin zorluklara karşı mücadele ve hedefe ulaşma konusunda öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018)'in çalışmasında da niversite ğrencilerinin zgven puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4. Anketin ğrenme yolları/Stratejileri alt bölümünden elde edilen bulgular ışığında öğretmeler öğretmenler öğrenme sırasında yeni yöntemler deneme, öğrenilecek bilgiyi mevcut bilgileri ile ilişkilendirme ve etkili öğrenme yolları kullanma açısından da kendilerini oldukça yeterli olarak algılamaktadır. Alan yazında ğretmen adaylarının farklı amaçlara yönelik farklı öğrenme yollarını kullandıkları ve bunları da en çok bilgilerin öğrenilmesindeki etkilerine göre seçtikleri bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demirel ve Aşkın Tekkol, 2016; Arsal ve zen, 2007).
5. Anket formunun öğrenmeyi planlama ve yönetme alt bölümünden elde edilen bulgulara göre öğretmenler kendi öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sürecini planlama ve yönetme, zamanı etkin kullanma, öğrenme sürecini değerlendirme ve sorgulama, öğrenilenleri farklı alan ve durumlara transfer etme açısından da kendilerini oldukça yeterli olarak algılamaktadır. Knowles (1975) da öz-yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyacını ve amacını belirlemenin ve planlama yapmanın önemi üzerinde durarak, bireylerin kendi gelişimlerine katkıda bulunacak ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Gömleksiz ve Demiralp (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da ğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Anket formunun öğrenmeyi öğrenmede farkındalık / st biliş alt bölümünden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ilgi duydukları konuları daha ayrıntılı ve derinlemesine öğrenmeye çalıştıkları, programları yoğun olsa bile kendi kendilerine yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratmaya ve kendilerini geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler edinmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu bulgular ğretmenlerin (Okçu ve Kahyaoğlu 2007) ve ğretmen adaylarının (Aydın ve Coşkun,

2011) bilişsel farkındalık düzeylerinin genelde “orta” ve “yüksek düzeyde” olduğu sonucuna varılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Demirel ve Aşkın Tekkol (2016)’un yürüttükleri araştırmada da öğretmen adayları ilgi duydukları ve sevdikleri konuları öğrenmekten vazgeçemedikleri ve sebat ettiklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

7. Anket formunun Bilgiye ulaşma yolları / BİT kullanımı alt bölümünden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan etkili bir şekilde yararlanma ve bir konuyu öğrenirken farklı kaynaklardan derinlemesine araştırma yapma açısından da kendilerini oldukça yeterli olarak algılamaktadır. Bu bulgular Atalay ve Anagün (2014)’ün yapmış olduğu ve sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli gördüğü sonucunu elde ettikleri çalışma ile tutarlılık göstermektedir.
8. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğrenmeyi öğrenme kavramını öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili kullanımı (%43.3) ve gerçekleştirilen etkili öğrenmeler (%40) şeklinde tanımlamıştır. Demirel, Aşkın Tekkol, Çiğdem ve Demir (2016)’in öğrenme stratejileri üzerine yapmış oldukları çalışma incelendiğinde araştırmalarda en çok tercih edilen stratejilerin öğrenmeyi öğrenme, üstbiliş veya öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğrenmeyi öğrenme kavramının “bireylerin bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, bu bilgileri etkili yöntemler kullanarak özümsemesi, yani etkili öğrenmeler gerçekleştirilmesi ve bunu kendi isteğiyle ve hayat boyu yapması” şeklinde tanımlandığı saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin, bu becerinin doğasında öğrenenin başrolde olması ve öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması gerektiğine dikkat çeken alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir (The Campaign for Learning, 2007; Çolakoğlu, 2002). Elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin “öğrenmeyi öğrenme” kavramı hakkında alan yazınla tutarlı bilgiye sahibi oldukları sonucuna varılmıştır. Demirel ve Yağcı (2012) tarafından yapılan çalışmada da yaşam boyu öğrenme kavramı bazı katılımcılar tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirilerek, bazı katılımcılar tarafından da kişisel gelişim ve uyum

açısından ele alınmıştır. Araştırmacılar, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin görüşlerinin alan yazındaki tanımlarla benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

9. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğrenmeyi öğrenmenin önemli görüldüğü alanlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenmeyi öğrenmenin günlük yaşam becerileri, karmaşık konular, güncel bilgiler, çalışılan ya da ilgi duyulan alanlar, yeni öğrenilen konular ve akademik alanlar gibi yaşamın her alanında önemli olduğu görüşünü dile getirdikleri belirlenmiştir. Yağcı ve Demirel (2012)'in çalışmasında yaşam boyu öğrenme, öğretmen adayları tarafından bireysel ve mesleki alandaki hızlı değişime uyum sağlamak açısından önemli görüldüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü (%30) çağın gerisinde kalmamak ve hızla yenilenen bilgi birikimine yetişebilmek için öğrenmeyi öğrenmenin hemen her konuda önemli olduğunu düşünmektedir. Cornford (2002) da benzer şekilde günümüzde meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenmenin öneminden bahsetmektedir. Katılımcıların bir kısmı ise öğrenmeyi öğrenmenin genellikle güncel bilgilerde (%20) ve çalışılan ya da ilgi duyulan alanla ilgili konularda (%20) önemli olduğunu ifade etmişlerdir.
10. Öğretmenlere göre öğrenmeyi öğrenen bireyler, yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye istekli, yeniliklere açık, yaşam boyu öğrenen, öğrenmekten zevk alan, meraklı, araştırmacı, kendini tanıyan, öğrendiklerini farklı alanlarda uygulayan, etkili öğrenmeler gerçekleştiren, başarılı ve hayat şartlarına uyum sağlayan bireyler olarak algılanmaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özelliklerine yönelik araştırmalar incelendiğinde (Fredriksson ve Hoskins, 2007; Giese, 2006; Hofmann, 2008; Rawson, 2000; Uysal, 2006), öğretmenlerin ifadeleri ile alanyazında belirtilen niteliklerin örtüştüğü söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin konu hakkında doğru çıkarımlarda buldukları ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları söylenebilir.
11. Öğretmenlerin, öğrenmeyi öğrenmenin bir alışkanlığa dönüşmesinin mümkün olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Onlara göre bireyler öğrenme ihtiyacı hissettiği ve öğrenmeye istekli olduğu sürece yeni

öğrenmeler gerçekleştirecek ve olumlu sonuçlar elde edildiği sürece de bunu bir alışkanlığa dönüştürebilecektir. Alanyazındaki birçok araştırmaya göre de öğrenmenin bir alışkanlık olmasında, bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme isteklerinin etkili olduğu ifade edilmektedir (Hofmann, 2008; Köymen, 2002; Schunk ve Pintrich, 2002; Slavin, 1994; Stockdale ve Brockett, 2010).

- 12.** Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%36,6) öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği için bireylerin öncelikle öğrenmeye karşı istekli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşü paylaşan öğretmenlere göre öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması, bireyin içten gelen öğrenme arzusuna bağlıdır. Alanyazındaki bazı çalışma bulguları da öğretmen görüşleri ile benzerlik göstermektedir (Garrison, 1997; Köymen, 2002; Haseski ve Odabaşı, 2016). Öğretmenler, alanyazındaki belirtilere paralel olarak, bireylerde öğrenmeyi öğrenme isteğinin geliştirilmesi ve sürekli canlı tutulmasında öğrenme istek ve güdüsünün yanısıra, başka insanlarla iletişimde olmanın, güncel yayınları izlemenin, yeniklere açık olmanın, merak, öz-güven ve öz-saygı gibi duyuşsal özelliklerin canlı tutulmasının önemini ifade etmişlerdir (European Commission, 2006; Hofmann, 2008; Nyırı, 1997; Schunk ve Pintrich, 2002; Slavin, 1994).
- 13.** Öğrenme esnasında kullanılan yollara ilişkin olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı alan yazınla tutarlı olarak (Gönüllü ve Artar, 2014), her bireyin farklı strateji ile daha etkili öğrenebileceğini, hatta birden fazla stratejinin birlikte kullanılmasının da mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların tümünün ortak bir görüşle hangi stratejinin birey için daha etkili ya da öncelikli olduğunun bilinmesinin kilit nokta olduğu fikrine sahip olmaları oldukça dikkat çekicidir. Yeni bilginin ancak bu şekilde daha kalıcı öğrenilebileceğini ve ileriki yaşamlarında da bu şekilde öğrenmeye devam edebileceklerini ifade eden katılımcıların bu ifadelerinden onların öğrenmeyi öğrenmeyi geliştirmek için farklı ve etkili öğrenme stratejilerini kullanmada bilinçli oldukları göstermektedir. Öğretmelerin öğrenme esnasında daha çok altını çizme (%53.3), not alma (%30), tekrar etme (%23.3) ve özet çıkarma (%20) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

14. Öğretmenlere göre öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerisi şu davranış ve etkinliklerle geliştirilebilir: öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgi alanlarına yönelik etkinlikler yapmak, derslerde etkili ve farklı yöntem ve teknikler kullanmak, etkili ödev ve projeler vermek, öğrencilere iyi bir öğrenen olarak rol model olmak, öğrencileri güdülemek, sorgulayıcı olmak ve onların kendilerini tanımasını sağlamak, bilgiye ulaşma ve onu etkin kullanma yollarını öğretmek.

Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; etkili öğrenme için gerekli olan meraklılık, istek, güdülenme, öğrenmede sebat etme, öğrenme sırasında karşılaşılan olumsuz duygu durumları ile baş etme gibi duyuşsal özelliklere sahip olma, öğrenilenlerin kalıcı olması için etkili öğrenme stratejileri kullanma, kendi öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeyi planlama ve yönetme becerilerine sahip olma yani öz-yönetimli öğrenen olma, üst biliş becerilere sahip olma, öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bilişsel farkındalık geliştirme, bilgiyi ulaşma yollarını, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri açısından kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisinin anlam ve önemine ilişkin olarak alan yazınla tutarlı betimleme ve açıklamalarda bulunmuşlar ve bu becerinin yaşamın hemen her alanına ilişkin öğrenmeler için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenmeyi öğrenmenin göstergelerine ilişkin olarak doğru çıkarımlarda buldukları ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibi oldukları da görülmüştür. Bunun yanı sıra özellikle öğrenme güdüsünün, meraklı olmanın ve öğrenmede sebat etmenin önemini vurgulayan katılımcılar altını çizme, not tutma ve özetleme gibi öğrenme stratejilerini kullandıklarını da belirtmişlerdir. Öğrenmeyi öğrenmenin öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir özellik olduğunu vurgulayan katılımcılar bunun için etkili buldukları ve sınıf ortamında kullandıkları etkinlik örnekleri de vermişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak belirtilen öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin istenilen niteliklere sahip ve olumlu olarak değerlendirilebilecek bir öğretmen profili sergiledikleri söylenebilir. Lisansüstü eğitimin bireylerin bilişsel ve duyuşsal yeterliklerini geliştirdiği düşüncesi ile öğretmenlerin önemli bir bölümünün lisansüstü eğitim yapmış olmalarının bu sonuç ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik getirilen öneriler, uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler.

1. Araştırma bulgularının öğretmen eğitimi üzerindeki yansımaları göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye hizmet eden uygulamalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretim ortamlarının düzenlenmesinde, öğrenme sürecinde öğrenenin sorumluluğunu daha fazla üstlenmesine ve öğrenme sürecini yönetebilmesine olanak sağlayan yansıtıcı günlükler, ev ödevleri, öz-değerlendirme formları vb. uygulamalara yer verilmesinin, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşünölmektedir. Böylece öğretmen adayları kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenme süreçlerini yönetme ve kendi kendine öğrenme becerisini geliştirme boyutlarında yeterlilik kazanabilir ve bu becerileri mesleğe başladıklarında öğrencilerine yansıtarak onlarda da öğrenmeyi öğrenme farkındalığı ve yetkinliği yaratabilirler.
2. Üniversitelerin Eğitim Faköltelerinde “Etkili Öğrenme için Stratejileri” veya “Çalışma Becerileri” adı altında dersler düzenlenebilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve öğretim hizmetinin niteliğini arttırmayı hedefleyen kurs, hizmet-içi eğitim, çalıştay vb. düzenlemelerde öğrenmeyi öğrenme kavramının anlam ve önemine ilişkin farkındalık yaratmaya yönelik uygulamalar yapılabilir.
4. İlkokuldan başlayarak “Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi” farklı ders içerikleri ile bütünleştirilerek öğretim programlarına yansıtılabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

1. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme üzerinde çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme dışındaki yaşam boyu öğrenme yeterliklerine (ana dilde iletişim becerisi, yabancı dillerde iletişim becerisi, Matematik ve Fen ve Teknoloji yeterliği, dijital yeterlikler,

sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadelendirme) ilişkin görüşleri alınabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaya yönelik olarak yapılan bu çalışmanın bir benzeri farklı öğretim kademelerindeki ve farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yapılabilir.
3. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini destekleyici etkinliklerle düzenlenen öğretim ortamlarının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisini ortaya koyan deneysel çalışmalar düzenlenebilir.
5. Öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin hangi ortamlarda ve hangi yollarla geliştirildiği ve/veya geliştirilmesinin önündeki engeller nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
6. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisini etkileyen faktörlere yönelik geliştirilecek ölçekler yoluyla söz konusu faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak istatistiksel modeller geliştirilebilir.
7. Öğrenmeyi öğrenme kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretim ortamında uygulayabileceği etkinliklerin niteliğinin artırılması konusunda eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. (Yüksek lisans tezi)*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17.
- Akbaş, O. & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IECT 2008)*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arends, R. I. (1997) Classroom instruction and management. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Arends, R. I. (2008). *Learning to teach*. New York City: McGraw-Hill.
- Arsal, Z. & Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 151-164.
- Arslan, M. (2011). *Öğretim hizmetinin niteliği ve öğretmen*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ASEM (2002). *The way forward: lifelong learning in ASEM countries*. Final report. Retrieved from http://www.uvm.dk/asem/reports/asem_final_report.pdf
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Askew, J. (2009). Learning to learn in the 21st century. Retrieved from <http://crescentok.com/staff/jaskew/isr/standards.htm>
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Aşkın Tekkol, İ. & Demirel, M. (2018). Aday öğretmenlerde meraklılık ve bilgi okuryazarlığı üzerine ilişkisel bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (2), 353-368.
- Atalay, N. & Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27.
- Atik, Kara, D. & Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği), 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Avrupa Komisyonu (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayçiçek, B. & Yanpar Yelken, T. (2016.) Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 872-884.
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki özyeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, D. (2004). *Çağdaş yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi öğretme*. <http://www.ingilish.com/db2.htm> adresinden erişilmiştir.

- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bezen, S., Aykutlu, I., Seçken, N. & Bayrak, C. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 17-29.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education* (4th Ed.). London: Hodder Education.
- Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P. & Withers, G. (2000). *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools*. Acer: Australia.
- Bryce, J. & Withers, G. (2003). *Engaging secondary school students in lifelong learning*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity*. (pp. 243-263), Dordrecht: Springer.
- Caruth, G. (2014). Learning how to learn: A six point model for increasing student engagement. *Participatory Educational Research (PER)* 1(2), 1-12.
- Cazan, A. M. & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Coles, M., White, C. & Brown, P. (2003). *Learning to learn: Student activities for developing work. study and exam-writing skills*. Markham, ON: Pembroke.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21,(4), 357-368
- Coşkun, E., Gelen, İ. & Kan, M. O. (2009). *Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 22-55.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. London: Sage Publications.
- Crowther, J. (2004). In and against lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125-136.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough- future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*. University of Southern California, Los Angeles, California.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 167-206.
- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, (3) 2, 89-119.
- Demirel, M. (2008). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme*. 2. *Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*. Öğrenme ve Öğrenme Bozuklukları 133-145. İstanbul: Kültür Üniversitesi.
- Demirel, M. (2009). İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış. *1.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildirileri Kitabı*, 1-25. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Demirel, M. (2009). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 4, 199-211.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlilik algıları*. 10th International Educational Technology Conference, Proceedings Book, 2, 1126- 1133. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- Demirel, M. & Aşkın Tekkol, İ. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum ve Instructional Studies)*. 6 (12), 151-168.
- Demirel, M., Aşkın Tekkol İ., Çiğdem, S. & Demir, Ç. (2016). Öğrenme stratejileri ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi: Eğilimler ve yansımalar. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı*. 222-244. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, M. & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*: 100-111.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dikbaş Y. & Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 113-123.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(14), 361-385.
- Doukas, C. (2002). Learning cities/region in the framework of lifelong learning. In C. Medel-Anonuevo (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives* (281-287). Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Learning.
- Duban, N. Y. (2005). İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 111-120.

- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: classroom connection*. New York: Macmillan.
- Ekici, F. (2015). *Kimya öğretmen adaylarında özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel öğrenme stratejileri öğretimi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd.şti.
- Essefi, N. (2002) *Lifelong Learning: Sharing the Tunisian Experience*. In Medel-Añonuevo (Ed.). *Integrating Lifelong Learning Perspectives* (pp. 88-101). Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO: Paris.
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FLLLEX Consortium (2012). *Towards an institutional strategy for lifelong learning in professional higher education*. Retrieved from https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/FLLLEX_report_Results_Recommendations.pdf.
- Francis, M. C., Mulder, T. C. & Stark, J. S. (1995). *Intentional learning: A process for learning to learn in the accounting curriculum*. Florida: American Accounting Association.
- Fredriksson, F. (2013). *Learning to learn – what is it and can it be measured? Metacognition and Self-Regulated Learning Colloquium*. Paris. Retrieved

from <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/L2L-Paris-14-15-October-Compatibility-Mode.pdf>

- Fredriksson, U. & Hoskins, B. (2007) The development of learning to learn in a European context. *Curriculum Journal*, 18,(2),127 - 134.
- Gagne, R. M. & Driscoll, M. P (1988). *Essentials of learning for instruction*. NewJersey: Prentice Hall, Inc.
- Garrison, D. R. (1997). Self directed learning: Toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-29.
- Genç, M. & Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 61-78
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Giese, A. (2006). Implementing learning-how-to-learn strategies. Retrieved from www.clomedia.com
- Gömleksiz, M. N. & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Gönüllü, İ. & Artar, M. (2014). Metacognition in medical education. *Education for Health*, 27(2), 225-226.
- Greene, J. C., Krayder, H. & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu İş*, 7 (2).
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güngör, İ. (2006). *Öğrenmeyi öğrenme eğitiminin lise birinci sınıf öğrencilerinin matematik ile Türk dili ve edebiyatı dersleri sınav başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 31-36.
- Hamurcu, H. (2002). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127–134.
- Harris Interactive Inc. (2000). AARP Survey on Lifelong Learning. New York, New York. Retrieved from <https://assets.aarp.org/rgcenter/general/lifelong.pdf>
- Haseski, H., Şahin, Y., Yılmaz, E. & Erol, O. (2014). The investigation of the relationship between lifelong learning tendencies and aims of using Facebook. *Journal of Theory and Practice in Education*. 10(2), 331-351.
- Haseski, H. İ. & Odabaşı, H. F. (2016). Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 7 (4). 331–363.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002) *Assessing learning-to-learn: a framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University / National Board of Education
- Higgins, S., Wall, K., Baumfield, V., Hall, E., Leat, D., Moseley, D. & Woolner, P. (2007). *learning to learn in schools phase 3 evaluation*. final report. Campaign for Learning. Retrieved from https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/155074/C5A1F068-B99E-4E3D-B445-18776B3A7FA1.pdf
- Hofmann, P. (2008). Learning to learn: a key-competence for all adults *Convergence*, 41 (2-3), 173–181. Retrieved from <http://splet03.izum.si:2105/docview/204605679/fulltextPDF/13C539DB7CC7ECFD72B/1?acco>
- Hoskins B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured?. CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning) *Research Paper*. European Commission, Italy. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/242715655_Learning_to_Learn_What_is_it_and_can_it_be_measured

- Hoşgörür, V. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 11(3), 114-125.
- ISTE (International Society for Technology in Education), (2008). *ISTE standards for educators*. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- İflazoğlu Saban, A. & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- İlhan, A., Ö. Sünkür, M. & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 22-42
- İzci, E.& Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9). 101-114.
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M-J., Fox, A., Frost, D., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. & Wiliam, D. (2007). *Improving Learning How to Learn : Classrooms, Schools and Networks*. London: Routledge.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 58-66.
- Karlen, F. (1999). Education for transformation: Understanding adolescents' most meaningful experiences in a learning to learn course. The Fielding Institute.
- Kassab, S. E., Al-Shafei, A. I., Salem, A. H., & Otoom, S. (2015). Relationship between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in Medical Education in Practice*, 6, 27–34.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kılıç, H. & Tuncel, A. Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000) *Leap in to lifelong learning*. Retrieved from <http://www.adelaide.edu.au/clpd/materia/leap/leapinto/LifelongLearning.pdf>
- Knoche, L. L., Cline, K. D. & Marvin, C. A. (2012). Fostering collaborative partnership between early childhood professionals and the parents of young children. In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 370-392). NY: The Guilford Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (2009). *Andragoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji*. (S. Ayhan, Çeviri). Yıldız & Uysal, M. (Ed.), Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya içinde (s. 127-144.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde*. (s. 213-226). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, S. & Epçaçan, E. (2017). Öğretmen adaylarının kuantum öğrenme tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 3(2), 66-80.
- Kolburan G. A. & Gökdaş, İ. (2014). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-112.
- Konokman, G. & Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Köğce, D. Özpınar, İ., Şahin, S. M. & Yenmez, A. A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köymen, Ü. (2002). *Güdüleyici öğrenme*. Şimşek, A. (Ed.), Sınıfta demokrasi içinde (s.111-146). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

- Kuzu, S., Balaman, Ö. & Canpolat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 257-264.
- Longworth, N. (2003). *Learning communities for a learning century. international handbook of lifelong learning*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:167. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-mahiroglu.htm adresinden erişilmiştir.
- MEB (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercan, H. B. (2011). *İlkoğretim öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme becerilerine bu becerilerin akademik başarılarını yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf “yaşadığımız yer” ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 149-157.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, A. & Martin, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175-193.
- Mouzakitis, G. S. & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 12(1), 166-173.
- Neden Öğrenmeyi Öğrenme? <http://www.ogrenmeyiogren.net/Data> adresinden erişilmiştir.

- Numanođlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*. 32, (1-2), 341-350.
- Nyırı, R. B. (1997). The relationship between effective teaching, lifelong learning, and the implementation of current best practices. U.S.A.: Duquesne University.
- Oddi, L. F. (1984). Development of an instrument to measure self-directed continuing learning (Doctoral Dissertation, Northern Illinois University). *Dissertation Abstracts International*, 67(01A), 70.
- Okçu, V. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 129-146.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 52 (14), 1-11.
- Ouane, A. (2008). What stakes for the world forum on lifelong learning? *Proceedings of the First World Forum on Lifelong Learning*. Paris: UNESCO.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri: AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, T. (2002). *İlköğretimde ders programı genel amaçlarının öğretmengörüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm-eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. Hakan, A. (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (149–160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1, (1). 17-32.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. & Kuruyer, G. H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 489-492.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10, 2, 430-440.
- Paul, A. M. (2013). *Smart strategies that help students learn how to learn*. Retrieved from <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/10/smart-strategies-that-help-students-learn-how-to-learn/>
- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute of lifelong learning. 29th ASEE / IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico.
- Perry, M. & Graham, M. (1995). *A Learning to learn strategy applied to highschool history*. Canada: The University of New Brunswick.
- Pettenati, M. C. & Cigognini, M.E. (2009). *Designing e-tivities to increase learning to-learn abilities*. DET – Electronics and Telecommunications Department of the University of Florence.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning, *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Poyraz, H. & Titrek, O. (2014). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 13, Sayı 1.

- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S. & Mc. Goldrick, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary school Journal*, 90 (3), 3-9.
- Ramsland, K. (1998). Öğrenme sanatı. (İ. Ener & S. Senol, Çeviri) Beyaz Yayinlari, İstanbul.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225–238.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Ronai, J. (2002). Citizenship and democracy in Socrates' and Grundtvig's Europe. In Medel-Añonuevo (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives* (pp. 88-101). UNESCO Institute of Education, Hamburg.
- Rožman, L. & Koren, A. (2013). Learning to learn as a key competence and setting learning goals. *International Conference*. Zadar, Croatia.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi, Eskişehir.
- Sarı, H. (2003). *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*. ODTU, Ankara.
- Schwartz, K. (2013). *5 Tools to help students learn how to learn*. Retrieved from <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/10/smart-strategies-that-helpstudentslearn-how-to-learn/>
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(2). 551-577.
- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Selvi, K. (2011). Teacher's lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sevgi, M. (2002). *İnsan yetiştirme sürecinde öğrenmeyi öğretme yaklaşımının ilköğretim programına uygulanabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Smith, R. M. (1990). *The promise of learning to learn. Learning to learn accross the life span*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, M. K. (2001). Lifelong learning, *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrived from <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>.
- Stockdale, S. L. & Brockett, R. G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Educ. Quart.* 20, 1–20.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 394-417.
- Şahin, M., Akbaşı, S. & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*.5 (10), 545-55.
- Şimşek, N. (2007). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Taşdemir, A. & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (1), 173–187.
- The Campaign for Learning (2007) *What is learning to learn?* Retrieved from <http://www.campaignforlearning.org.uk/projects/L2L/What%20is/What%20is%20L2L.htm>
- Torres, C. A. (2002). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets? *American Educational Research Journal*, 39(2), 363-378.
- Tovar. L. A. (2008). *Learning how to learn: implications for non traditional adult students*. Lewis University. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501597.pdf>

- Tunca, N., Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 433-446.
- Tunçer, B. K. & Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 1-20.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1), 87-98.
- Ulusoy, A., Güngör, A., Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G. & Koç, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ulusoy, A. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNESCO (2005). *World Report, Towards Knowledge Societies*. UNESCO Publishing: Paris. Retrieved from <https://en.calameo.com/read/000000023205f0ba7242b>
- Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 449-460.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2005). *Researching education: perspectives and techniques*. Falmer Press, London.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (1), 46-65.
- Vanderstoep, S. W. & Pintrich, P. R. (2007). *Learning to learn: The skill and will of college success (2nd Ed.)*. Prentice Hall, Boston.
- Variş, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Waeytens, K., Lens, W. & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction* 12(3), 305-322.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E., Ridney, D. S., Dahl, T. & Weber, A. E. S. (1988). Helping students develop strategies for effective learning what are learning strategies? Retrieved from file:///C:/Users/nhl/Downloads/Helping_Students_Develop_Strategies_for_Effective_.pdf
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Diyarbakır ili örneği). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi öğrenmek*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlilik algıları ve görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe'de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2006). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi (Taslak Raporu)* www.yok.gov.tr/duyuru/2006/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*.
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin özdüzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.

EK-A: Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu

Değerli öğretmenler;

Bu anket, sizlerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinize ilişkin yeterlik algılarınızı araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilecek veriler sadece yürütülmekte olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Bu çalışmada yer almak tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımcı istediği anda vazgeçebilme hakkına sahiptir. Her bir soruyu dikkatle okuyarak eksiksiz yanıtlamaya ve soru atlamamaya özen gösteriniz. Ankete verdiğiniz bilgiler araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Melek Demirel
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Üyesi

Nihal Çatal
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgiler içeren bir dizi soru vardır. Lütfen her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen yanıtı (x) işareti koyunuz ya da boşlukları doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
4. Mesleki deneyiminiz (Kıdeminiz):yıl
6. Yöneticilik deneyimiz (varsa):yıl

7. Lisans üstü eğitim yaptığınız veya yapmakta olduğunuz üniversite ve bölüm (varsa):.....

8. Görev yaptığınız okul türü: () Devlet () Özel

BÖLÜM II

Aşağıda öğrenmeyi öğrenme becerilerinizle ilgili önermeler bulunmaktadır. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz “*Tamamen uygun, Oldukça uygun, Biraz uygun, Pek uygun değil, Hiç uygun değil*” biçiminde en olumludan en olumsuz doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız.

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
1. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.					
2. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.					
3. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.					
4. Yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde öğrenebilirim.					

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
5. İhtiyaç duyduğum bilgiye nasıl ulaşabileceğimi bilirim.					
6. Kendi kendime yeni şeyler öğrenebilirim.					
7. Benim için zor olan konuları bile öğrenmek için çabalarım, kolay pes etmem.					
8. Bir problemle karşılaştığımda onu çözmek için hemen harekete geçerim.					
9.Öğrenirken stres, endişe ve kaygı gibi olumsuz durumlarla baş edebilirim.					
10. Öğrenmek için yeni ve farklı yöntemler denerim.					
11. Bir şeyi öğrenmek istersem onu öğrenmenin bir yolunu bulurum.					
12. Bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda ona nasıl ulaşacağımı bilirim.					
13. Öğrendiklerimin kalıcı olması için farklı öğrenme yolları kullanırım.					
14. Yeni bir şey öğrenirken bu bilgileri var olan bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
15.Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.					

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
16. Öğrenme sürecimi nasıl yürüteceğimi planlarım.					
17. Yeni bir şeyi öğrenirken zamanımı etkili kullanırım.					
18. Öğrenme sürecini elde ettiğim sonuçlara göre değerlendiririm.					
19. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim.					
20. Eksik veya yanlış öğrendiğim konuları neden tam olarak öğrenemediğimi araştırırım.					
21. Yeni bir bilgiyi öğrenirken onu daha iyi nasıl öğrenebileceğimi düşünürüm.					
22. Öğrendiğim yeni bilgiyi başka öğrenme durumlarında nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.					
23. İlgili duyduğum konuları daha ayrıntılı ve derinlemesine öğrenmeye çalışırım.					
24. Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konularda öğrenme ihtiyacı duyarım.					

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Pek uygun değil	Hiç uygun değil
25. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.					
26. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler edinmeye çalışırım.					
27. Etkili bir öğrenme için bana en uygun zaman ve ortamın farkındayım.					
28. Mesleğimle ilgili olmasa da yeni şeyler öğrenmenin bana yararı olacağına inanırım.					
29. Neyi bilip bilmediğim ve hangi bilgiye ihtiyaç duyduğumun farkındayım.					
30. Bir konuyu öğrenirken farklı kaynaklardan (kitap, internet siteleri vb.) derinlemesine araştırma yaparım.					
31. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan etkili bir şekilde yararlanabilirim.					

EK-B: Öğrenmeyi Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

1. Öğrenmeyi öğrenme sizce ne anlama gelmektedir?
2. Öğrenmeyi öğrenmenin günümüzdeki önemi nedir?
3. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri nelerdir?
4. Öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı nasıl kazanılabilir?
5. Öğrenmeyi öğrenme isteğinin sürekliliği nasıl sağlanabilir?
6. Öğrenme esnasında hangi yolları/stratejileri kullanırsınız?
7. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü nedir?

Nihal ÇATAL
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri
Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu*



14/05/2019

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez Başlığı / Konusu: Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinden Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Algıları

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.



Nihal ÇATAL
(Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Nihal ÇATAL
Öğrenci No	N10125095
Ana Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ
Programı	EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
Statüsü	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı

Uygunudur. Tez önerisi 16 Mart 2018'den önce sunulmuştur.


Prof. Dr. Melek Demirel
(Danışmanın Unvanı, Adı ve Soyadı)

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

..07..102/2019

(İmza)
Ad SOYADI
Nihal GATAL

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

06/08/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE YETERLİKLERİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
06/08/2019	175	292238	21/06/2019	%28	1158059529

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nihal ÇATAL

Öğrenci No.: N10125095

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.



İmza

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.
Prof. Dr. Melek DEMİREL

EK-E: Thesis Originality Report

06/08/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To the Department of Educational Sciences

Thesis Title: THE OPINIONS AND COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT LEARNING TO LEARN

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
06/08/2019	175	292238	21/06/2019	%28	1158059529

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Nihal ÇATAL
Student No.: N10125095
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum & Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Prof. Dr. Melek DEMİREL

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarında (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

... 07 / 08 / 2019 ...

 (imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

Nihal CATAL

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

