

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki

Doç. Dr. Meltem Yalın Uçar¹

Selami Uysal²

Geliş Tarihi: 02.12.2019

Kabul Tarihi: 25.12.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

Özet

İlişkisel tarama modelinde gerçekleşen bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin, kendilerine ilişkin yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumlarının “yaşam boyu öğrenme eğilim”lerini yordayıp yordamadığını anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’nin batısında bulunan devlet üniversitesinin çeşitli fakülte ve bölümlerinin ikinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 720 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği”, “Yeterlilik Algısı Ölçeği”, “Sürekli Kaygı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, Pearson Korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan üç ayrı ölçme aracı ve bu araçların tüm alt boyutları arasında pozitif ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik ve sosyal yeterlilikleri ile sürekli kaygı durumlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimini, anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Yine araştırmanın katılımcılarının, “Öğrenmeye İstekliliği” %37 ve “Gelişime Açıklığı” ise %25 oranında açıkladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı, sürekli kaygı.

Relationship among Lifelong Learning Tendency, Perception of Competence and Trait Anxiety of Graduate Students

Abstract

In this correlational survey study, it was aimed to determine the significant predictors of life long learning trends. Sample consisted of 720 2. and 4. Grade under graduate students in different faculties and departments registering to a university in West Turkey. Data were collected with “Lifelong Learning Trends Scale”, “Perceived Competence Scale”, “Trait Anxiety Scale” and demographical information form prepared by researchers of this study. Descriptive statistics, Pearson Correlation Tests and multiple linear regression tests were used to analyze data. Findings reflected that there were significant correlation among all subfactors. Also the study clearly reflected that academic and social perceived competences and trait anxieties were significant predictors of life long learning trends. Again, 37% of the participants stated their willingness to learn. On the other hand, 25% of the shares were explained to be open to development.

Key words: Life long learning trends, Perceived competences, Trait anxieties.

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, myalinuc@gmail.com
ORCID:0000-0002-9922-0905

² Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, selamiuysal@yahoo.com,
ORCID:0000-0001-5020-806X

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme, bir yaşam biçimidir. Yakın geçmişe kadar öğretim, öğrenmeden daha önemli ve güçlü olarak eğitim sürecinin merkezinde yer alırken son yıllarda, öğrenmenin daha belirgin bir rol üstlendiği (Jarvis, 2012) görülmektedir. Öğrenme istek ve sorumluluğunun tamamen bireyde olduğu yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkışı 1920'lerde, bir eğitim alanı olarak görülmeye başlanması da 1960'larda gerçekleşmiştir (Field, 2001). Yaşam boyu öğrenme, formal olarak yapılandırılan fakat öğrenme ortamı, zamanı ve zamanlaması bakımından örgün öğrenme yaşantıları sürecini aşan bir kavramdır. Bu kavramsal çerçevenin merkezinde, bireysel ihtiyaçlardan doğan öğrenme yaşantıları yer almaktadır. Bireyin yaşamının herhangi bir evresi, kesiti ya da döneminde, ihtiyacını hissettiği eğitimi talep etmesi, bu talebin karşılanması ve sonucunda hem bireysel hem de toplumsal katma değeri olan önemli bir kavramdır yaşam boyu öğrenme. Söz konusu kavram, tarihsel süreç içerisinde evrilerek günümüzdeki kavramsal yapısını oluşturmuştur. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, bireye bağlı olarak değişen dinamik bir süreçtir. Aslında yaşam boyu öğrenme, bir yaşam biçimidir. Kesitsel bir süreci hedefleyen öğrenme süreci değildir. Aksine, bireyin kendini düzenleyen, üretken olmayı, zorluklara neden olan yaşam olayları için beceri ve motivasyon kazanarak değişimi gerektiren dönüşümsel bir öğrenme sürecidir. İnsanların, bilgi ve becerileri formal eğitimden sonra yaşamları boyunca sürekli değiştiği için ortaya çıkan öğrenme gereksinimini karşılayan, örgün eğitim sonrası öğrenme süreci, yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanmıştır (Encarta, 2008). Genel anlamda, yaşam boyu öğrenme, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla ele alınırken (Berberoğlu, 2010) bireysel anlamda da, bireylerin yaşamı süresince kişisel veya mesleki nedenlerden dolayı gönüllü ve kendi kendine motive olan bir bilgi arayışı olarak (Chitiba, 2012) tanımlanmaktadır.

Çağın gereksinimlerini karşılama konusunda önemi gittikçe artan yaşam boyu öğrenme becerisi, günümüzün önemli bir eğitim-öğretim aracı olmuştur (Odabaş ve ark, 2008). Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, eğitim süreci olarak hedefler, süreçler, eğitim programları ve pedagoji açısından da giderek çeşitlenmiştir (Edwards ve Usher, 2001). Çünkü örgün eğitimin getirdiği yaş ve mekân sınırına bağlı kalmaksızın, bireyin eğitim yoluyla kazandığı her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışları (Samancı ve Ocakçı, 2017) kapsamaktadır. Yıllar içerisinde evrilen kavramın psikolojik, ekonomik, pedagojik ve sosyal boyutları, üstünlükleri ve sınırlılıkları, açısından değerlendirildiğinde söz konusu kavramın öğrenmeyi öğrenme (Aksoy,2013; Güleç ve ark,2012) olduğu da söylenebilmektedir.

On dokuzuncu yüzyılda sanayileşen Amerika, endüstriyel bir toplum yapısı oluşturarak çalışan ve üretim sürecinde olan bireyler için klasik bir eğitim anlayışının yeterli olmadığını süreç içerisinde anlamıştır. Böylece hızla gelişen ve dönüşen sanayi ve teknolojinin değişimine hem uyum sağlamak hem de üretimin niteliğini ve kalitesini artırmak amacıyla formal eğitim sürecine olan bakış açısını değiştirmiştir. Amerikanın bu bakış açısı formal eğitimi, yer ve zaman bakımından sınırlarının ötesine taşımıştır. Böylece birçok iş sektöründe istihdam edilen meslek sahipleri, üretim sürecinde başarılı olmak dolayısı ile farklı beceriler kazanmak amacıyla yeniden eğitim alma ihtiyacı hissetmişlerdir. Özellikle ekonomik ve teknolojik gelişmelerden ve yenileşmelerden dolayı 1960'ların başında, yaşam boyu öğrenme, temel bir öğrenme alanı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bakış açısı kapsamında, eğitim sürecinin bireyin bütün hayatını kapsadığı varsayılmakta ve eğitimin yaş, dil, din, ırk ve zamandan bağımsız olarak verilebildiği/alındığı öngörülmeye başlanmıştır (Stubblefield ve Keane, 1994).

Avrupa'da ise yaşam boyu öğrenme kavramı, küresel krizin ardından 1969 yıllarında ilk defa bir kavram olarak ortaya çıkmış, 1970'li yıllarda, gençlik dönemlerinde alınan eğitimin, bireylerin tüm hayatları boyunca kullanmalarının yeterli olmadığı anlaşılmış ve eğitimin bireyin tüm hayatı boyunca yayılması gerekliliği (Knowles, 1990) ortaya konmuştur. 1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme, 1970'ler ve 1980'lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramı olarak popülerleşmiştir. Avrupa ülkeleri arasında önemli bir öneme sahip olmaya başladıktan sonra, 1996 yılı 'Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı' olarak ilan edilmiştir. Özellikle 2000 yılında Avrupa Birliği'nin Lizbon Konseyi'nde aldığı kararlar doğrultusunda, yaşam boyu öğrenme kavramının programı ve kapsamı genişletilerek 2009 da, Avrupa

eğitim-öğretim stratejisi çerçevesinde, bilgi ve yenilik, sürdürülebilir ekonomi, yüksek istihdam ve sosyal içermeye hedefleri belirlenmiş ve 2020'ye kadar bu hedeflere ulaşılması planlanmıştır.

Amerika ve Avrupa örneğinde olduğu üzere söz konusu kavram, endüstri ve teknolojik gelişmeler sonucunda evrilerek bugünkü doğal halini almış ve bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye de ise Yaşam Boyu Öğrenme kavramının içselleştirilerek bir öğrenme ihtiyacı haline dönüşmesi için yapılan yasal ve kuramsal çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda Türkiye de, 2015 yılında, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuş ve bu çerçevede "hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde desteklenmesi" özellikle vurgulanmıştır. Çünkü günümüz ve gelecekteki iş/meslek yapısı ve meslek sahibi olma, mesleği devam ettirme ya da yatay veya dikey olarak değiştirme anlayışındaki değişimler yeni paradigmalarda çerçevesinde değerlendirilmiştir. Günümüz paradigmasında, bir mesleği ömür boyu sürdürme yerine 3-7 iş/alan/meslek değiştirme; bir işe odaklanma yerine, aynı anda birkaç işi yürütme; adanmışlık ve özdeşleşme yerine, daha uygun seçenekler oluşturma; dikey hiyerarşi ile ilerleme yerine, performansa dayalı ilerleme; bir alanda derinliğine uzmanlaşma yerine, pek çok alanda aktarılabılır beceriler ve meta yeterlilik geliştirme ve belirlenmiş rol, görev tanımları, iyi eğitim, iyi meslek yerine dinamik değişen rol ve görevler ile pozitif belirsizlik önem kazanmıştır (Yeşilyaprak, 2011). Kısacası, geçmişte önemli olan diploma, unvan ve statü dengesinin yerini, yaşam boyu eğitim, sürekli gelişim, değişim ve uyuma terk ederek söz konusu kavramı bireye özgü kılmıştır. Bu durum kişisel azim olarak ortaya çıkmakta (Chapman & Aspin, 1997) ve yaşam boyu öğrenmenin temelini, kişisel ya da mesleki yeterliliğin değişerek gelişimini ortaya koymakta ve aynı zamanda yaşamboyu öğrenme yaklaşımının üç işlevinden biri olan "kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme" sürecini işlevsel kılmaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve özgüdülenmeye dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme kavramının içinde yer alan kategorilerdir. Söz konusu kategoriler kapsamında olan "özüdülenme" bu çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur. Çünkü yeterlilik algısı ve sürekli kaygı gibi değişkenler, özgüdülenmeyi etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Yani sözü edilen kuramsal çerçeve dâhilinde, yaşam boyu öğrenmenin ekonomik, sosyal ve bireysel gelişim ihtiyacından doğan bir yaşam biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yaşam biçiminin hem kişisel hem de sosyal içermeye katkısı vardır. Bu nedenlerle bir bireyin, eğitimini yaşamı süresince devam ettirebileceği algısının öncelikle oluşması gerekmektedir. Bu algının oluşmasını sağlayacak olan, kontrol edilebilen ve edilemeyen sayısız parametreler mevcuttur. Bu çalışmada ise yeterlilik algısı, sürekli kaygı durumu ve yaşam boyu öğrenme eğiliminden oluşan üç parametre ele alınmıştır. Böylece bu çalışma ile öğrenimlerine devam etmekte olan üniversite öğrencilerinin, bireysel ve mesleki gelişimlerini gelecekte de devam ettirmekle ilgili eğilimi anlaşılmalı çalışılmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğiliminin tespit edilerek, üniversite öğrencilerinin perspektifi anlaşılmalı çalışılarak geleceğe ilişkin yordayıcı bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda "yeterlilik algısı"nın, bireylerin ileriye dönük yaşantılarını yönetmek için ihtiyacını hissettikleri hareket biçimlerini planlamaları ve gerçekleştirmeleri açısından kendi yeteneklerine olan inançları (Bandura, 1977), yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından önemli görülmüştür. Yeterlilik algısı, bireylerin motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemlerini de etkilemektedir. Sezgisel süreçleri de kapsamı (Pajares, 2002) açısından öz-yeterlilik algısının, bireylerin ileriye dönük planlarını da etkilediği bilgisi dikkate alındığı için bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik boyutlarda kendilerini algılama düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimini nasıl yordadığı anlaşılmalı çalışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin, içinde buldukları gelişimsel dönemlerine veya geleceğe ilişkin kaygılarının (Bayram ve Bilgel 2008; Özsoy, 2015) artmasıyla birlikte dikkat, yoğunlaşma ve öğrenme azalmakta, yapılan işte yanlışlıklar yapma, insan ilişkilerinde bozulma, iş veriminde azalma gibi durumlar görülebilmektedir (Özsoy, 2015). Öte yandan dinamik ve değişken bir iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri ve ekonomik ve sosyal seviyelerini koruyabilmeleri için istihdam edilebilir niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye, yenilemeye ihtiyaçları olan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme ile bu döneme ilişkin problemlerini gidermede bu çalışmadan elde edilen bulguların da etkili olabileceği düşünülmektedir. Yetişkin öğrenmesi, bir insanın hayatının

bireysel refah ve iyilikten, vatandaşlık ve demokrasiye kadar çeşitli sorunları gündeme getirdiği için yaşamın her yönünü etkileyebilmektedir (Pont, Sonnnet ve Werquin, 2003).

Bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılama sürecinde önemli bir enstrüman olan “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı, sadece sosyal kabulü, aktif vatandaş olmayı ve kişisel gelişimi değil; aynı zamanda rekabet gücü ve istihdam edilebilirliği ve bireyin bilgi arayışını da geliştirdiği (Watson, 2003) için örgün öğrenme yaşantılarında olumsuz değişkenlerin ya kontrol edilmesi ya da elemine edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan Anderman ve Midgley (1997)’e göre, öğrencilerin sadece kendi yeteneklerini değerlendirmelerinin ötesinde, güçlük derecesine bağlı olarak derslerdeki yaptıklarını değerlendirerek akademik yeterlik algılarını oluşturdukları (Akt. Özer ve ark., 2016) anlaşılmıştır. Bu nedenlerle üniversite öğrencilerinin yeterlilik algıları ve kaygı durumlarının “yaşam boyu öğrenme” eğilimini açıklayıp açıklamadığı bu çalışma ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Çünkü sürdürülebilir istihdam için hazırlama, demokratik toplumda aktif yurttaşlar olarak hayata hazırlama, kişisel gelişme, öğrenme, öğretme ve araştırma yoluyla geniş ve ileri bilgi tabanını koruma ve geliştirme amacı güden (Aksoy, 2013) üniversiteler, aynı zamanda bireylerin yaşam boyu öğrenen olmalarına, bu fırsatları fark etmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olabilmelidirler (Inoue, 2007).

Gelişmiş bir ülkede kalkınmanın en önemli belirleyicisi yetişmiş insan gücüdür. Bu insan gücünün yetiştirilmesi de büyük oranda üniversitelerce sağlanmaktadır. Önceleri yüksek öğrenim, mesleki yeterlilikler ve mesleki becerilere odaklanması ile yaşam boyu öğrenme sürecinden ayrı tutulsa da, son zamanlarda yüksek öğretim yaşam boyu öğrenme sürecinde ek bir mesleki yeterlilik biçimi olarak görülmektedir (Jakobi ve Ruskoni, 2009). Yirmi dokuz Avrupa ülkesi tarafından imzalanan Bologna Bildirisi’nde, yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmede yüksek öğretimin katkısı özellikle vurgulanmış ve yüksek öğretim kurumlarının, öğrenci merkezli yaşam boyu öğretim ortamlarının hazırlanmasında ve desteklenmesinde önemli sorumluluklarının olduğu belirtilmiştir (Coşkun ve Demirel, 2012). Üniversite eğitimi, doğası gereği bireysel tercihlerin önem taşıdığı, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma gibi öğrenen özelliklerinin baskın olduğu bir süreçtir. Lisans öğrenimi yanında yaşam boyu öğrenme becerilerini de öğretilbileceği belirtilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde gerçekleştirebilecekleri örtük programların hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için üniversite programları öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri, öğrenme için neye, neden ihtiyaçları olduğuna karar verebilecekleri ve araştırma sorumluluğunu alabilecekleri bir üniversite eğitimi önemli görülmektedir (Coşkun ve Demirel, 2012). Bireysel bir tercih olan yaşam boyu öğrenme algısında, üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerinin iyi bilinmesi, sorunlarının incelenmesi, sorun kaynaklarının anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışma ile üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrencilerin kendilerine yönelik yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumları açısından incelenerek ortaya çıkan nesnel sonuçların, yapıcı veya onarıcı çözüm yollarına ışık tutması beklenmektedir.

Amaç

Üniversite öğrencilerinin, öğrenme sorumluluğu kazanmış, kendini sürekli geliştirme çabası içerisinde olan en önemlisi kendi gerçekliğini sağlamaya çalışan bireyler olması doğal bir beklenti oluşturmaktadır. Bunun sonucunda ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye eğiliminin olması beklenmektedir. Sözü edilen nedenlerden dolayı bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin, kendilerine ilişkin yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimini yordayıp yordamadığını yorduyor ise hangi oranda açıkladığını anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ana amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı ve sürekli kaygı durumları arasında ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin, yeterlik algıları ve sürekli kaygı durumları yaşam boyu öğrenme eğilimini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve neden-sonuç arasında ipuçlarının aranması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini, Adnan Menderes Üniversitesi, 2017-2018 Bahar Yarı Yılında öğrenimlerine devam etmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, detaylı ve zengin veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik sağlayan örnekleme tekniği kullanılmıştır. Böylece, genel bir tablo elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Sağlık Bilimleri Fakültesi (171 Öğrenci, %22.2), Fen-Edebiyat Fakültesi (100, %13), Mühendislik Fakültesi (100, %13), Eğitim Fakültesi (199, %25.8), Veterinerlik Fakültesi (100, %13), İletişim Fakültesi (100, %13)'nde öğrenim görmekte olan 2. ve 4. Sınıf olmak üzere toplam 770 öğrenciye ulaşılmıştır. Hatalı doldurulduğu anlaşılan 50 katılımcının ölçme araçları elemine edildiğinde, araştırmanın nihai örneklemini 461 kız; 259 toplam 720 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında, katılımcıların demografik değişkenleri istatistiksel olarak dikkate alınmadığı için örneklem grubunun ayrıntılarına yer verilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği, Yeterlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllük esasına dikkat edilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen araç, 17 madden oluşmaktadır ve beşli Likert tipindedir ve “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde betimlenmiştir. Ölçme aracı, “Öğrenmeye İsteklilik” ve “Gelişime Açıklık” olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Aracın, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve geçerlilik uyum indeksleri ise $p < 0.05$, RMSEA=0.07, RMR=0.02, GFI=0.93, AGFI=0.90, NFI=0.93, NNFI=0.93, CFI=0.94 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen Cronbach Alpha değeri .85’dir.

Yeterlik Algısı Ölçeği

Özer ve ark (2016) tarafından geliştirilen ölçme aracı, beşli likert tipinde ve 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelere katılım, “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil” şeklinde betimlenmiştir. Ölçme aracından alınan yüksek puan, öğrencilerin kendilerini yeterli algıladığını, alınan düşük puan ise öğrencilerin yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçme aracı, “Akademik Yeterlilik” ve “Sosyal Yeterlilik” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısı .91; geçerlilik uyum indeksleri, $p = .00$, $\chi^2/sd=4.64$, CFI=.92, RMSEA= .08, SRMR= .07 olarak elde edilmiştir. Bu çalışma için yapılan Cronbach’s Alpha değeri ise .92’dir.

Sürekli Kaygı Ölçeği

Spielberger ve Ark. (1970) tarafından geliştirilen araç, bireylerin sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye çevrilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmış ve güvenilirlik değeri .90 olarak elde edilmiştir. Kendini değerlendirme türünde olan araç, 20 maddeden ve 4’lü likert tipinden oluşmaktadır. Ölçme aracından elde edilen puan 20 ile 80 arasında değişmekte ve yüksek puan, yüksek kaygı düzeyine işaret etmektedir (Öner ve Le Compte, 1983). Bu çalışma için elde edilen güvenilirlik değeri .86 dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçlarının kullanılma izinleri ilgili araştırmacılardan alındıktan sonra ADÜ rektörlüğünden alınan resmi izinler sonucunda 2017-2018 Eğitim Öğretim Bahar yarıyılında,

öğrencilerin öğrenimini gördükleri fakültelerde ve sınıf ortamlarında araştırmacıların gözetiminde söz konusu ölçme araçları uygulanarak veriler elde edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçme araçlarının sırası, her öğrenci için farklı olmasına ve yeteri kadar süre tanınmasına dikkat edilmiştir.

Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programında (Version 23, Chicago IL, USA) analiz edilmiştir. Bu süreçte, Pearson Korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon temel analizleri kullanılmıştır. Regresyon analizinde öncelikle Enter metodu denenmiş ve bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı katsayılar ulaşıldığı için Enter yöntemi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise $p < 0.05$ düzeyinde ele alınmıştır. Verilerin normallik analizi sonucu (Test of Normality) Kolmogorov-Smirnov katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde aykırı ve uç değerlerin çıkartılması yoluna da gidilmiş ve 50 ölçme aracı eksik doldurulduğu için dışlanmıştır. Bu dışlamadan sonra 720 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının alt amaçlarına yönelik ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlik algıları, sürekli kaygı durumları ve alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı, sürekli kaygı durumları ve alt boyutlar arasındaki ilişki

Pearson	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölç.	Akademik Yeterlilik	Sosyal Yeterlilik	Öz Yeterlilik Ölçeği	Sürekli Kaygı Durumu Ölçeği
Öğrenmeye İsteklilik	1.00						
Gelişime Açıklık	.639	1.00					
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölç.	.947	.853	1.00				
Akademik Yeterlilik	.483	.455	.518	1.00			
Sosyal Yeterlilik	.532	.379	.520	.423	1.00		
Öz Yeterlilik Ölçeği	.602	.481	.611	.771	.903	1.00	
Sürekli Kaygı Durumu	-.232	-.186	-.235	-.266	-.125	-.214	1.00

$p < .05$ r:Korelasyon Katsayısı

Tablo 1’e göre tüm alt boyutlar arasında pozitif ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r = .611$; $p = .000$) gözlenmektedir. Öğrencilerin öz yeterlilikleri ile sürekli kaygı durumları arasında ise negatif yönlü düşük derecede bir korelasyon

olduğu ($r=-.214$; $p=000$) gözlenmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve sürekli kaygı durumları arasında da benzer şekilde negatif yönlü düşük derecede bir korelasyon olduğu ($r=-.235$; $p=.000$) gözlenmiştir.

Öğrencilerin Yeterlilik Algıları ve Sürekli Kaygı Durumlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Düzeyi

Lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla iki farklı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İlk regresyonda yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarından öğrenmeye istekliliği yordayan değişkenlerin; ikinci regresyonda ise yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarından gelişime açıklığı yordayan değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin yaşam boyu öğrenmeyi ne derece tahmin ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Analizlerde bağımlı değişken olan yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları; bağımsız değişkenler ise akademik yeterlik, sosyal yeterlik ve sürekli kaygı durumu ortalama puanları olarak belirlenmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenmeye İstekliliği Yordayan Değişkenler

Tablo 2. Öğrenmeye isteklilik üzerinde yeterlik algısı ve sürekli kaygı durumunun etkisi

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t-Değeri	p
	B	Std. Hata	B		
Sabit	2,200	.151		14.612	.000
Akademik Yeterlik	.256	.030	.29	8.529	.000
Sosyal Yeterlik	.273	.022	.40	12.174	.000
Sürekli Kaygı Durumu	-.108	.031	-.11	-3.439	.001

Bağımlı Değişken: Öğrenmeye İsteklilik R: .612 R²: .374 Düzeltilmiş R²: .371 D-W:1.953; Model için F_{3;716}: 142.562; p<.001

Tablo 2'ye göre akademik ($\beta=.29$; $t=8,529$; $p<.05$) ve sosyal yeterlilik ($\beta=.40$; $t=12,174$; $p<.05$) öğrenmeye istekliliği pozitif olarak yordarken, sürekli kaygı durumu ($\beta=-.11$; $t=-3,439$; $p<.05$) öğrenmeye istekliliği negatif yönde yordamaktadır. Tablo 2'de gözlemlenen veriler detaylı incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı durumlarının ve yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimini %37 oranında açıkladığı gözlemlenmektedir. Kalan %63'lik oran ise yaşam boyu öğrenmeye istekliliği yordayan ve bu çalışmada söz edilmeyen farklı değişkenlerin olabileceğini göstermektedir. Modelin regresyon denklemi şu şekilde oluşturulmuştur: Öğrenmeye İsteklilik = 2,200 + .256 x Akademik Yeterlik + .273 x Sosyal Yeterlik - .108 x Sürekli Kaygı Durumu

Gelişime Açıklığı Yordayan Değişkenler

Tablo 3. Gelişime açıklık üzerinde yeterlik algısı ve sürekli kaygı durumunun etkisi

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t-Değeri	p
	B	Std. Hata	B		
Sabit	2.348	.186		12.634	.000
Akademik Yeterlik	.344	.037	.34	9.294	.000
Sosyal Yeterlik	.175	.028	.23	6.337	.000
Sürekli Kaygı Durumu	-.078	.039	-.07	-2.009	.045

Bağımlı Değişken: Gelişime Açıklık R: .503 R²: .253 Düzeltilmiş R²: .250 D-W:1,896; Model için

F_{3:716}: 80,869; p<.0001

Tablo 3'e göre akademik ($\beta=.34$; $t=9.294$, $p<.05$) ve sosyal yeterlilik ($\beta=.23$; $t=6.337$; $p<.05$) gelişime açıklığı pozitif olarak yordarken, sürekli kaygı durumu ($\beta=-.07$; $t=-2.009$; $p<.05$) yaşam boyu gelişime açıklığı negatif yönde yordamaktadır. Tablo 3'te gözlemlenen veriler detaylı incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı durumlarının ve yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimini %25 oranında açıkladığı gözlemlenmektedir. Kalan %75'lik oran ise yaşam boyu öğrenmeye istekliliği yordayan ve bu çalışmada söz edilmeyen farklı değişkenlerin olabileceğini göstermektedir. Modelin regresyon denklemi şu şekilde oluşturulmuştur: Gelişime Açıklık = 2,348 + .344 x Akademik Yeterlik + .175 x Sosyal Yeterlik -.078 x Sürekli Kaygı Durumu

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın katılımcıları ve kullanılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır. Araştırmanın sonuçlarından, üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal yeterlikleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutları olan "gelişime açıklık" ve "öğrenmeye isteklilik"lerinin arttığı anlaşılmıştır. Bu durumda akademik ve sosyal yeterliklerin yaşam boyu öğrenme eğilimine olan olumlu etkisi ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bilimsel bir perspektifte beklendiği bir sonuçtur. Çünkü, bireylerin kendilerini akademik ve sosyal anlamda yeterli olarak algıladıkları koşulda öğrenmeye dolayısı ile gelişime olan isteklilikleri de artacaktır. Söz konusu değişkenler ise sadece öğrencilerin bireysel çabaları ile elde edebilecekleri sonuçlar değildir. Akademik başarı için eğitim programlarının bireyin, toplumun dolayısı ile yaşanan çağın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması ve uygulanması gerekmektedir. Yine sosyal anlamda öğrencilerin kendilerini yeterli olarak algılamalarını sağlayacak evrensel nitelikte kampüs ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Üniversite kampüsleri bilim, sanat, kültür ve rekreasyon alanlarına sahip olması ile öğrencilerine bütüncül gelişim olanağı sağlayabilecektir. Sözü edilen değişkenler oluşturulması ve niteliklerinin artırılması durumunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin artacağı düşünülmektedir.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin sürekli kaygı durumları ile yeterlilik algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğudur. Öğrencilerin kaygı durumları arttıkça, öğrenmeye isteklilikleri, gelişime açıklıkları, akademik ve sosyal yeterlilikleri düşüş göstermektedir. Bu nedenle, kaygı durum, kaygının nedenleri, kaygı ile başedebilme stratejileri gibi benzer bilimsel çalışmaların katkısı ile sürekli kaygı faktörünün elemine edilmesi sonucunda öğrencilerin öğrenmeye dolayısı ile yaşam boyu öğrenme eğiliminin artmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sürekli ya da yüksek oranda kaygı durumunun öğrenmeyi dolayısı ile başarıyı düşürdüğü Bigdeli (2010) göz önünde bulundurulduğunda "kaygı" faktörünün domino etkisi ortaya çıkacaktır. Dolayısı ile kaygı ile başedilebildiği ölçüde yeterlilik algısı gelişecek bunun beraberinde de yaşam boyu öğrenme eğiliminde artış gözlemlenebilecektir.

Bu çalışmanın sonucunda akademik yeterlilik sosyal yeterlilik ve sürekli kaygı gibi değişkenlerin, bireylerin gelecek yaşantılarını planlamaları sürecinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aslında yeterlilik algısı, başarıyı sağlama konusunda tek başına yeterli olmamakla birlikte öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin öğrenme durumu ya da görevlerinden kendilerini alıkoydukları gözlemlenmiştir (Shunk, 2000). Söz konusu değişkenlerden hangisinin bireyin yaşantısında öncellendiği dolayısı ile motivasyonuna etki ettiği ayrı bir çalışma konusu niteliği taşımaktadır. Çünkü öğrenmeye motive olan bireylerin yaşam boyu öğrenen insan olduğu (McCombs,1991) ve yaşam boyu öğrenme becerisine de sahip oldukları ifade edilmiştir (Crow, 2006; Scales, 2008; Tan ve Morris, 2006).

Araştırmanın katılımcılarının akademik ve sosyal yeterliliklerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini pozitif yönde yordarken, sürekli kaygı durumları da yaşam boyu öğrenme eğilimini negatif yönde yordamasına rağmen, bu durumun yine de yaşam boyu öğrenme eğilimini %37 oranında açıklanmış olması olumlu ve önemli bir bulgudur. Çünkü %37 yordayıcı bir güç, geleceğin planlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir orandır. Aynı zamanda araştırmanın

katılımcılarının, sürekli kaygı durumları ile yeterlilik algılarının, öğrencilerin gelişime açıklık durumlarını %25 oranında açıklamış olması, bir önceki cümlede yer alan görüşü destekler nitelikte olmuştur. Kısaca, öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuz yaşantılara rağmen, araştırmanın katılımcılarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri vardır denilebilmektedir.

Hem bu çalışmada hem de farklı çalışmalarda ele alınan bağımsız değişkenler yaşam boyu öğrenme kavramının aslında bir yaşam biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Yaş, cinsiyet (kadınlar lehine), yabancı dil bilgisi, ekonomi, siyasi görüşler, dikkate alınan rol modeller gibi kültürel ve biyolojik değişkenlerin (Günüç ve ark.,2012; Eurostat, 2007; Adams, 2007; Şahin ve ark., 2010) yanında dijital yetkinliğin de (Ala-Mutka, Punie ve Redecker, 2008; Stefanov ve diğerleri, 2007; Dowling ve ark.2003; Günüç ve ark., 2012; Tan ve Morris; Konokman ve Yelken, 2014) yaşam boyu öğrenme algısı, isteği ya da eğiliminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır.

Üniversite yaşantısı, bireylerin yaşam biçimlerini, kişisel ve sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir süreçtir. Bu ekolojik bakış açısı, öğrencilerin içinde bulunduğu ortamdan bağımsız olarak değerlendirilmemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle yaşam boyu öğrenmeyi, bir yaşayış biçimi olarak algılayarak kültürel bir özellik haline getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü, birçok parametreden etkilenen yeterlilik algısı ve sürekli kaygı gibi kişisel gelişimde etkili olabilecek değişkenleri elemine etmek için bütünsel bir yaklaşımla, kampüs yaşantısını eğitsel, kişisel ve mesleki gelişim açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü başarılı bir öğrenme topluluğu oluşturabilmek için, her bireyin yaşam boyu öğrenme için uygun ve eşit fırsatlara sahip olduğu kapsamlı bir okul sonrası eğitim ve öğretim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Selwyn, Gorard ve Furlong, 2006).

KAYNAKLAR

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Aksoy M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64 (23) .
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning:(policy brief). *Sevilha: European Communities*.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 34 (2), 191-215. <http://www.uky.edu/Chapter2>.
- Bayram, N. & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 43, 667-672.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2).
- Bigdeli, S. (2010). Affective learning: The anxiety construct in adult learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 674-678.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, J. D., & Aspin, D. N. (1997). *The school, the communit and lifelong learning*. London.
- Chitiba C. A. (2012). Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 1943-1947.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.

- Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.
- Diken Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., Mihnev, P., Ritzen, M. Syslo, M. M. & Weert, T. J. V. (2003). Lifelong learning in the digital age (Focus Group Report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 1-49.
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education?. *Adult education quarterly*, 51(4), 273-287.
- Encarta.(2008). *Lifelong learning*.http://encarta.msn.com/dictionary_561547417/lifelong_learning.html
Erişim tarihi: 13 Haziran 2018.
- Eurostat (2007). Demographic outlook: national reports on demographic developments in 2005. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- Field, J. (2001) Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 3-15.
- Güleç İ, Çelik S, Demirhan B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325.
- Inoue, Y. (Ed.). (2007). *Online education for lifelong learning*. IGI Global.
- Jakobi, A. P. & Rusconi, A. (2009). Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education. *Compare*, 39(1), 51-65.
- Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context*. Routledge.
- Knowles, M.S. 1990. *The adult learner: a neglected species*. 4th ed. Houston: Gulf Publishing Company.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational psychologist*, 26(2), 117-127.
- Odabaş H, Odabaş Y, Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2) 431-465.
- Öner, N. & Le Compte, A. (1983) *Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A., Gençtanırım Kurt, D., Kizılbaş, S., Demirtaş Zorbaz, S., Arıcı Şahin, F., Acar, T. & Ergene, T. (2016). Ergenler için yeterlik algısı ölçeği'nin (YAÖ) geliştirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 237-250.
- Özsoy C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges-* Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı, 173-181.
- Pajaras, F. (2009). Self Efficacy Theory. <http://www.education.com/reference/article/self-efficacy-theory/#B>.
- Pont, B., Sonnet, A., & Werquin, P. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. OECD Publishing.
- Samancı O, Ocakçı E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Buckingham, GBR: Open University Press.

- Selwyn, N., Gorard, S., & Furlong, J. (2006). *Adult learning in the digital age: Information technology and the learning society*. Routledge.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories*. Prentice hall, Third edition.
- Stubblefield, H. W., & Keane, P. (1994). *Adult Education in the American Experience from the Colonial Period to the Present. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Stefanov, K., Naskinova, I. & Rouman, N. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development. [Available online at: <http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973>], Erişim tarihi: 13 Haziran 2018.
- Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- Tan, C. L. & Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Watson, L. (2003). *Lifelong learning in Australia. Department of Education, Science & Training*
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-ercevesi>. Erişim tarihi: 13 Haziran 2018.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.