



**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (BATMAN İLİ
ÖRNEĞİ)**

Sefer Faruk TEPE

**Aralık-2024
BATMAN**

**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (BATMAN İLİ
ÖRNEĞİ)**

Sefer Faruk TEPE

**Danışman
Doç. Dr. Sevgi IŞIK EROL**

Diğer Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Osman YILMAZ Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERKASAP

**Aralık- 2024
BATMAN**

TEZ KABUL VE ONAYI

Sefer Faruk TEPE tarafından hazırlanan “Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Batman İli Örneği)” adlı tez çalışması 19/12/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Unvanı Adı SOYADI

.....

Danışman

Unvanı Adı SOYADI

.....

Üye

Unvanı Adı SOYADI

.....

Üye

Unvanı Adı SOYADI

.....

Üye

Unvanı Adı SOYADI

.....

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

.....
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Bu tez çalışması tarafından nolu proje ile desteklenmiştir.

ETİK BEYANI

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sorumluluğu kabullendiğimi bildiririm.

ETHICAL DECLARATION

I declare that all the information in this thesis has been obtained within the framework of ethical behavior and academic rules, and that the source of any statements and information that do not belong to me in this study prepared in accordance with the thesis writing rules has been fully cited, and I declare that I accept all kinds of legal responsibility in case of any contrary situation.

İmza
Sefer Faruk TEPE
Tarih: 07.01.2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)

Sefer Faruk TEPE

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

İşletme Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sevgi Işık EROL

2024, 95 Sayfa

Bu tez çalışmasının yapılma sebebi son yıllarda önemi artan Mesleki eğitim merkezlerinde bulunan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tespit edilmesidir. Bu araştırma yapılırken tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen 197 Batman Mesleki Eğitim Merkezinde okuyan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma da kişisel bilgiler formu ve ölçeği geliştiren Diker Coşkun'un (2009) "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verileri çözümllemek içinse tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma vb. testler), parametrik testlerden olan T Testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerin analizi için SPSS programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucun da mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri açısından yüksek bulunmuştur. Ayrıca kadınların hayat boyu öğrenme düzeyleri erkeklerden daha olumlu yönde bulunmuştur. Öğrencilerin yaşlarına ve eğitim durumlarına göre ise herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve okudukları bölümler kıyaslandığı zaman anlamlı farklar çıkmıştır. Bilişim teknoloji bölümü ve güzellik ve saç bakım bölümü öğrencilerinin yiyecek- içecek hizmetleri bölümüne göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Metal teknolojisi bölümünün makine teknolojisi bölümü öğrencilerinden yaşam boyu öğrenmeye daha olumlu baktıkları bulunmuştur. Son olarak da moda tasarım bölümünün makine ve yiyecek- içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinden daha yüksek yaşam boyuna sahip oldukları analiz edilmiştir. Tüm bölümler arasından en yüksek yaşam boyu öğrenme isteğinde olan ise mobilya ve iç mekân bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme, Motivasyon, Merak, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk, Sebat.

ABSTRACT

MASTER THESIS

INVESTIGATION OF LIFE LONG LEARNING TRENDS OF VOCATIONAL EDUCATION CENTER STUDENTS (BATMAN PROVINCE SAMPLE)

Sefer Faruk TEPE

Batman University Graduate Education Institute

Department of Business Administration

Advisor: Associate Professor Doctor Sevgi IŞIK EROL

2024, 95 Pages

The thesis aims to determine the lifelong learning tendencies of the students in vocational training centers, which have increased in importance in recent years. The survey method was used in this research. The sample of the study consists of 197 randomly selected students studying at Batman Vocational Training Center. In the research, personal information form and Diker Coşkun's (2009) "Lifelong Learning Tendencies Scale" were used. Descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation, etc. tests), T Test and Anova Test, which are parametric tests, were used to analyze the data. SPSS program was used for the analysis of the research data.

As a result of the research, students' lifelong learning tendencies were found to be high. In addition, lifelong learning tendencies of women were found to be higher than men. No difference was found according to the age and educational status of the students. When students' lifelong learning and the departments they studied were compared, it was seen that there were significant differences. It was found that students of information technology department and beauty and hair care department had higher lifelong learning tendency than students of food and beverage services department. It was found that the students of the metal technology department had a more positive view of lifelong learning than the students of the machine technology department. Finally, it was analyzed that the fashion design department had higher lifelong learning than the machinery and food and beverage services department students. Among all departments, furniture and interior design department students have the highest lifelong learning desire.

Keywords: Vocational Education, Lifelong Learning, Motivation, Curiosity, Organizing Learning, Persistence.

ÖN SÖZ

Bu tezin amacı günümüz koşullarında gitgide iş yaşamında ve iş alanlarında önemi artan mesleki eğitim merkezinde okuyan öğrencilerin hayat boyu devam eden öğrenmelerinin düzeylerini belirlemek ve mevcut eksikliklerinin ve artılarının neler olduğunu bilimsel yollarla ortaya dökmektir. Bu tez ile araştırmacılara hayat boyu öğrenme ve mesleki eğitim ile ilgilenen kişilere güncel verilerin sunulması ve bu zamana kadar hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların özetinin sunulması hedeflenmektedir. Bu tez hayat boyu öğrenme ve mesleki eğitim merkezleri ile ilgili yapılacak araştırmalara bir ışık olmak temennisi diler. Saygılarımla...

Sefer Faruk TEPE
BATMAN-2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER/TABLolar LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Varsayımlar	3
1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar	3
1.4. Tanımlar	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Mesleki ve Teknik Eğitim.....	6
2.1.1. Mesleki ve teknik eğitim kavramı	6
2.1.2. Mesleki eğitimin tarihçesi.....	7
2.1.3. Türkiye Cumhuriyeti’nde mesleki eğitim sisteminin durumu.....	11
2.1.3.1. Amaçlı (örgün) mesleki ve teknik eğitim kurumları	13
2.1.3.2. Yaygın eğitim	14
2.1.4. Türkiye ‘de mesleki eğitimin değerlendirilmesi	15
2.1.5. Türkiye’ de mesleki eğitimin sorunları.....	18
2.1.6. Mesleki Yeterlilik Kurumu	19
2.1.7. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	19
2.1.8. Türk eğitim sisteminde mesleki eğitim modelleri	20
2.1.9. Dezavantajlı grupların mesleki eğitimi seçme nedenleri	21
2.1.10. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı	23
2.1.11. Mesleki eğitimde ulusal projeler.....	24
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme.....	31
2.2.1. Yaşam boyu öğrenme terimi.....	32
2.2.2. Hayat boyu öğrenmenin çıkış nedenleri ve amacı	33
2.2.3. Ülkede hayat boyu öğrenme durumu.....	35
2.2.4. Hayat boyu öğrenmede gerekli olan beceriler	36
2.2.5. Pratik hayatta hayat boyu öğrenme.....	37
2.2.6. Hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan uygulamalarda karşılaşılan problemler ve çözümleri.....	39
2.2.7. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili projeler	40
2.2.8. Önceki öğrenme düzeylerinin anlaşılması	43
2.2.9. Bilgi okuryazarlığı	44
2.2.10. Üst biliş	45
2.2.11. Hayat boyu öğrenme düzeyleri	46
2.3. İlgili Çalışmalar	47

3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Türleri	55
3.3.1. Kişisel bilgiler formu	55
3.3.2. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği.....	55
3.4. Verileri Toplama Yöntemi	56
3.5. Veri Analizi	56
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	58
4.1. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulguları ve Yorumları	58
4.2. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Cinsiyet Faktörünün İncelenmesi	63
4.3. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaş Faktörünün İncelenmesi	66
4.4. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Durumları Faktörünün İncelenmesi	69
4.5. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bölüm Faktörünün İncelenmesi	72
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	79
5.1 Sonuçlar	79
5.1.1. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyi	79
5.1.2. Hayat boyu öğrenme ve cinsiyet faktörü	80
5.1.3. Hayat boyu öğrenme ve yaş faktörü	80
5.1.4. Hayat boyu öğrenme ve eğitim durumu	81
5.1.5. Hayat boyu öğrenme ve bölüm faktörü	81
5.1.6. Yapılan araştırmanın sınırları	82
5.2 Öneriler	83
5.2.1. Araştırmaya dayalı öneriler	83
5.2.2. Yeni yapılacak araştırma çalışmalarına yönelik öneriler.....	84
KAYNAKLAR	85
EKLER	96

ÇİZELGELER/TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’ de Mesleki Eğitimin Yapısı.....	11
Tablo 2. Mesleki ve Teknik Okul Türleri.....	14
Tablo 3. Hayat Boyu Rehberlik.....	24
Tablo 4. Hayat boyu öğrenme yolları.....	38
Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetine bağlı dağılımı.....	52
Tablo 6. Öğrencilerin yaşa bağlı dağılım durumu.....	53
Tablo 7. Öğrencilerin öğrenimlere bağlı dağılımı.....	53
Tablo 8. Bölümlerine göre öğrencilerin dağılımı.....	54
Tablo 9. Verilerin normallik testi.....	56
Tablo 10. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt ölçeklerden aldıkları puanların istatistiksel durumu.....	58
Tablo 11. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin alt ölçeklerinin madde nezdinde durumları.....	59
Tablo 12. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine verdikleri cevaplarındaki dağılımı.....	60
Tablo 13. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi.....	63
Tablo 14. Motivasyon alt ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi.....	64
Tablo 15. Sebat Alt Ölçeği ve Cinsiyet Faktörü İncelemesi.....	64
Tablo 16. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi.....	65
Tablo 17. Merak yoksunluğu alt ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi.....	65
Tablo 18. Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Yaş Faktörünün İncelenmesi.....	66
Tablo 19. Motivasyon alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki.....	67
Tablo 20. Sebat alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki.....	67
Tablo 21. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki.....	68
Tablo 22. Merak yoksunluğu alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki.....	69
Tablo 23. Hayat boyu öğrenme düzeyleri ile eğitim durumları arasındaki ilişki.....	70
Tablo 24. Motivasyon alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki.....	70
Tablo 25. Sebat alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki.....	71
Tablo 26. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki.....	71
Tablo 27. Merak yoksunluğu alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki.....	71

Tablo 28. Hayat boyu öğrenme düzeyleri ile bölüm faktörü ilişkisi.....	73
Tablo 29. Motivasyon alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi.....	75
Tablo 30. Sebat alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi.....	76
Tablo 31. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi.....	77
Tablo 32. Merak yoksunluğu alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi.....	78

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

CEDEFOP: European Centre For The Development Of Vocational Training

ECVET: Mesleki Kredi Transfer Sistemi

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi

MEM: Mesleki Eğitim Merkezi

METEK: Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi

MTEGM: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

OSANOR: Okul- Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mesleki eğitim bireylerin hayatlarının idame ettirebilmeleri için almaları gereken hizmetlerin başında gelmektedir. Mesleki eğitim ülke ekonomisi, istihdam ve kişinin kendi ekonomik çıkarları için öğrenmeleri gereken eğitimler arasındadır. Mesleki eğitim kadar mesleki eğitimi veren kurumlarda çok önemli bir konumda yer almaktadır. Bunun başlıca sebebi ise güncel dünyada teknolojinin ve bilginin sürekli yenileniyor olması ve kişilerin bu değişime hızlı bir şekilde ayak uydurmalarının gerekmesidir. Bu durum ise son yıllarda önemi artan hayat boyu öğrenme kavramının bilinmesini zorunlu kılmaktadır.

Üzer'e (2007) göre günümüzde eğitim veren mesleki eğitim kurumlarının sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır: Hayata hazırlama, kesin hedeflere yönelik olma, meslek dünyasının içinde yer alma, toplumun ve kişinin gelişimsel ihtiyaçlarını kapsama, uygulama ağırlıklı olma, gerçek yaşantıdan bağımsız olmama ve ekonomiklik şeklinde sıralanabilir. Üzer'in bu tanımlamasından da anlaşılacağı üzere günümüz eğitim yapısı hayat boyu öğrenme eğilimli olmak zorundadır.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı' nın [MEB] mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme alanında çalışmaları ve projeleri artmıştır. Bu konuda Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Belgesi hazırlanmış (MEB, 2014) ve ayrıca 3308 sayılı kanunda da yenilikler yapılmıştır (Özer, 2022). Yaşam boyu öğrenme mesleki eğitim ve endüstride önem arz eden kavramlardan sayılmaktadır. Günümüzde teknolojinin hızlı ve kolay bilgiyi önümüze getirmesi ve kişinin mesleki sürecinde sürekli yeniliklerin olması hayat boyu öğrenme kavramını bilmeye itmiştir (Horuz, 2017, s. 2).

Mesleki ve kişisel anlamda bütüncül bir bakış açısı ile bakıldığında yaşam boyu öğrenme insan hayatının olmazsa olmazları arasına girmiştir. Kişi kendisini sürekli yenilemek için bilgiye ulaşma yollarını ve yöntemlerini doğru bir strateji üzerine inşa etmek zorundadır. Bu alanda Millî Eğitim Bakanlığının verdiği teorik ve pratik bilgi yeterli olmayacaktır. Çünkü bilgi kendisi üzerine sürekli yenilikler inşa etmektedir. Kısaca doğumdan ölüme kadar kişinin öğrenmesi elzemdir.

Akıllı ve kapsayıcı büyüme, hayat boyu öğrenme ile oluşturulacak sisteme bağlıdır. İş gücü ile uyumlu olarak temel becerileri ve üst düzey öğrenme süreçlerinin

kazandırılması pazarın ihtiyaçlarını karşılayacak çıktının oluşmasına da sebep olacaktır (Youth on the Move, 2010, s. 4). Ayrıca insan kaynaklarının maddelerinden bir tanesi de hayat boyu öğrenmeyi edinmektir. Günümüz işletmeleri hayat boyu öğrenmeyi edinmek zorundadır. Özellikle dijital dünyada hayat boyu öğrenme yeterlilik alanlarından dijital ve matematiksel yetkinlik alanlarına bir işletmenin sahip olması işletmenin küresel rekabette öne çıkmasında fayda sağlayacak öğrenme metotları olarak görülmektedir (Babanlı & Akçay, 2018).

Yapılan çalışmalara baktığımız zaman Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesine (2014, s. 5) göre ülkede 2012 yılı için yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı 3,2 olarak tespit edilmiştir. 2015 yılında bu oran yüzde 5,5 olarak ölçülmüştür. Bu konuda 2014-2018 strateji planında bu oranı artırmaya dönük teşvikler, tedbirler ve yapılacaklar belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar son yıllarda bu konuda halk eğitim merkezleri, aday öğretmenler, branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tespitinde araştırmaların sayısının artırdığı görülmektedir. Fakat meslek liseleri ve mesleki eğitim veren diğer kurumlara dönük yapılan çalışmalar hala yetersizdir Bu konuda özellikle son yıllarda önemi artan ve halk tabanında karşılık bulan mesleki eğitim merkezine kayıtlı öğrencilere dönük çok az çalışma yapıldığı görülmektedir. çünkü mikro ve küçük işletmelerin bel kemiğini oluşturan mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin hayat boyu öğrenme durumlarının tespiti gelecek dönem işletmelerinin yapısı ve devamlılığı açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple mesleki eğitim merkezine kayıtlı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma da bu eksikliğin giderilmesi ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenip bu açığın kapatılmaya çalışılması amaçlanmaktadır. Bundan kaynaklı aşağıdaki hipotezler test edilip yorumlanacaktır.

1. Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yüksektir.
2. Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
3. Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yaşlarından kaynaklı farklılık oluşturmaktadır.
4. Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimleri eğitim kademelerine göre farklılık oluşturur.

5. Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri okudukları bölümlere göre farklılık oluşturur.

1.2. Varsayımlar

- a. Katılımcılar uygulanan ölçeklere kendilerine göre doğru olan cevabı vermiştir.
- b. Tez araştırması için kullanılan ölçekler yeterlidir.

1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

- a. Bu tez çalışması Batman İlini kapsamaktadır. Diğer illeri kapsamamaktadır.
- b. Bu tez çalışması Batman Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim gören ölçeğe cevap veren grup ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Eğilim: Bir şeyi veya davranışı isteyerek, bilerek ve içten yapmaya eğilim denir. (TDK, 2023).

Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum içinde kabul görmeleri için almaları gereken bilgi, beceri ve toplumsal anlayışlara eğitim adı verilir (TDK, 2023).

İlgi: Belirli bir olay veya davranışa karşı yakınlık ve bağlılık kurma (TDK, 2023).

Mesleki eğitim programı: 2021 yılında tüm meslek liseleri bünyesinde oluşturulan ve uygulama sahası da elde eden mesleki eğitim programları olarak tanımlanabilir (Özkan, 2023).

Meslek: Belirli bir eğitim ile kazandırılan, sistemli ve planlı bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yönelik faydalı hizmet ve mal üretimi karşılığında kazanç elde edilen kuralları belirlenmiş iş.

Mesleki Eğitim: Toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç olan meslekler için kalifiyeli elemanlar yetiştirilmesi için gerekli bilgi ve beceriler için verilen eğitim (MEB, 2023).

Motivasyon: Kişinin yaptığı iş veya davranışı isteyerek, güdülenerek yapması (TDK, 2023).

Sebat: Başladığı işi sonuna kadar götürme (TDK, 2023).

Teknik Eğitim: Mekanik alandaki çalışmalara, sanayi ve türevleri ile ilgili işlere veya uygulamalı bilimlere dönük eğitim (TDK, 2023).

Yaşam Boyu Öğrenme: Eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla bireysel veya toplumsal gelişim ve istihdam amacıyla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmesi, örgün eğitimin dışında kişinin hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme çalışması (MEB, 2023).

Yetenek: Bir kişinin bir işi anlama, kavrama ve yapabilme kabiliyeti (TDK, 2023).

Yeterlilik: Kişinin bir işi yapabilme gücü (TDK, 2023).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Mesleki eğitim, kişilerin hayat standartlarını şekillendiren ve kişilerin gelecek yaşamlarında birçok açıdan belirleyici olan kavramlardan birisi olarak görülmektedir. Günümüz dünyasında bilgi sürekli geliştiği ve genişlediği için meslek sahibi insanların kendilerini sürekli eğitmelerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Kişinin kendisini belli bir plan dâhilinde yaşamı boyunca ve en önemlisi de istediği alanlarda yetiştirmesi bireyin günümüz yaşam koşullarına uyumunu kolaylaştıran faktörler arasındadır.

İnsan yaşamında iş ve eğitim diğer bir deyişle mesleki anlamda kişinin yaptığı her türlü eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Mesleki eğitimin insanlık tarihi kadar eski olması da bu duruma kanıt teşkil etmektedir. Bu konuya psiko-sosyal anlamda bakıldığında birey ve grupların mesleki anlamda yeterlilik duygularını kazanmalarında ve gençlerin topluma karşı aitlik duygularını geliştirmelerinde mesleki ve teknik eğitim kritik konumda yer almaktadır (Özsoy, 2007, s. 71).

Geçmiş yüzyıllarda bilgi kendi içinde sınırlı bir düzeydeydi. Bu sınırlı bilgi ile kişiler kendi hayatlarını ve mesleki standartlarını koruyabiliyorlardı. 19. yüzyıl itibari ile bilginin kendi içindeki sınırı ortadan kalkmaya başladı. Geçmiş dönemlere göre daha hızlı bir gelişim süreci ile insanoğlu yaşamaya başladı. Bu durum alınan eğitimin kalitesinde ve süresinde de büyük değişimlere sebep oldu. Bu değişimin sonucu olarak 21. yüzyıl ile bilgi ve becerinin süreklilik kazandığı ve kişinin hayatı boyunca bilgiye ulaşmak için kendi kendine eğitim yapması gerektiği anlaşıldı (Tunca, vd., 2015, s. 432-433).

Güncel konularda hayat boyu öğrenme kavramı ve mesleki eğitim iç içe geçmeye başlayan kavramlar olarak öne çıkar. Bu durum UNESCO' nun 2010-2015 yılında düzenlediği mesleki eğitim temalı kongrede de ele alınmıştır. UNESCO tarafından ele alınan konu başlıkları içerisinde hayat boyu öğrenme kavramı ile mesleki eğitimin iç içe geçmeye başladığı şu kararlar ile daha detaylı görülmektedir (MEB, 2014, s. 13-14). Mesleki eğitimin uyumunun artırılması, mesleki ve teknik eğitimde hızlı değişen iş piyasalarına ve toplumun değişen taleplerine göre güncel tutulması gerekmektedir.

2.1. Mesleki ve Teknik Eğitim

2.1.1. Mesleki ve teknik eğitim kavramı

Meslek, bireyin ekonomik anlamda kendine yetmesi için yaptığı işe denmektedir. Kişinin hayatını sürdürebilmesi için bir mesleğe sahip olması ve belli bir işi sürekli yapması gerekmektedir. Kişinin meslek seçiminde sahip olduğu donanım, yetenekler ve ilgisi o mesleğin devamlı yapılması için gerekli şartlar arasında gösterilmektedir (Gül & Öcal, 2021, s. 195).

Mesleki Eğitim ise kişiye belli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve işe karşı pratiklik kazandırmak için ve kişiyi iş hayatında başarılı kılmak için verilen eğitime denir. Bu konuda mesleki eğitimle birlikte teknik eğitiminde bilinmesi fayda gerekmektedir. Teknik eğitim ileri düzeyde sayısal dersleri içeren meslek hiyerarşisi içinde üst ve orta basamaktaki bilgi, beceri ve işe uyumu kapsayan eğitime denir (Tosun, 2010, s. 15). Genel olarak bu tanımlardan yola çıkarak bireysel ve toplumsal olarak elzem olan belirli bir iş alanının gerektirdiği her bakımdan donanım ile bireyin her yönden gelişmesine mesleki ve teknik eğitim adı verilmektedir (Özsoy, 2007, s. 68).

Bir meslekte hazırlık süreci bulunuyorsa buna teknik eğitim adı verilmektedir. Bir mesleğin gerektirdiği her türlü donanıma kavuşma sürecinde verilen eğitime teknik eğitim adı verilmektedir (Şahin, & Fındık, 2008, s. 68). Milli Eğitim Bakanlığı mesleki eğitim ile ilgili yapmış olduğu düzenlemeler ile eğitim anlamında bazı öncelikler belirlemiştir. Bu öncelikler şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2018, s. 21-22):

- İhtiyaç kapsamında nitelikli iş gücünün yetişmesini sağlamak,
- Mesleki ve teknik eğitimi katılımcı bir anlayış içerisinde idare etmek,
- Mezunların istihdam ve üretime hızlı bir şekilde adapte olmasını sağlamak,
- İş piyasası ihtiyaçları doğrultusunda modüler bir yapı kurmak,
- Eğitimin hem sosyal hem de sektör kaynaklı entegresini sağlamak,
- Dijitalleşme süreci ile ilgili bireylere üst düzey beceriler kazandırmak,
- Ahilik kültürü ile özümsemiş bireyler yetiştirmek,
- Mesleki ve teknik eğitimle insan odaklı kalkınmayı gerçekleştirmek,
- Yeni iş alanları ve girişimciliğin bireylere kazandırılması şeklindedir.

Mesleki eğitim genel bir ifadedir. Bir sanat dalında veya bir istihdam alanında kişiden istenilen yeterlilikleri kazanmasını hedefleyen gerekli uygulamalı programlara

mesleki eğitim adı verilmektedir. Mesleki Eğitim ve Öğretimin temel amaçları şu şekilde sıralanabilir (Acar, 2019, s. 38):

- Ortaöğretimden mezun olan kişileri en üst düzeyde geliştirmek,
- Bir meslek için gerekli bilgi ve becerilerin öğretimi,
- Gelecekte rekabet edecekleri iş alanları ile ilgili profesyonelleşmek,
- Öğrencilerin güncel mesleklere ve yeniliklere uyumunu kolaylaştırmak,
- Öğrencilerin uzmanlaşmasını sağlamak,
- İş yaşamının topluma entegreli olabilmesi için kişiyi donatmak,
- Mevcut mesleğin gelişimine katkı sağlayacak alt yapıyı oluşturmak şeklinde sıralanabilir.

2.1.2. Mesleki eğitimin tarihçesi

Geçmişte usta-çırak ilişkisi çerçevesinde gerçekleşen mesleki eğitim ilerleyen yıllarda sistemli bir mesleki eğitim şeklinde tüm dünya da bir değişime gitmiştir (Özer, 2022, s. 2). Türkler göçebe hayatı terk etmeye ve Anadolu coğrafyasında yerleşmeye başlamalarıyla birlikte Arap coğrafyasında yer edinmiş Fütüvvet Teşkilat sistemini kendi ve Anadolu kültürleriyle harmanlayıp Ahilik sistemini kurmuşlardır (Durak & Yücel, 2010, s. 252).

Ahi Evran Ahilik sisteminin kurucusu olarak kabul edilir. Ahi Evran sistemli ve ilkeli bir yapı inşa etmeye çalışmıştır. Kurduğu sistem içerisinde kişilerin yaptıkları her görev ve sorumluluğu bazı ilke ve kurallara indirgemiş ve mesleki eğitim haricinden günlük diğer alanlara dönükte bazı standartlar getirmiştir (Koca, 2021, s. 231-232).

Ahiler kendilerini sadece ekonomik yönden geliştirmemiş diğer birçok alanda özellikle ilmi, askeri ve siyasi yönden de başarılı kişilerin yetişmesine katkı sunmuşlardır. Ahilerin başarılı olmasında yazmış oldukları Fütüvvetnameler ve bunlara sadık kalmaları da etkili olmuştur. Bu ilkelerden bazıları: namazı bırakmamak, hayâ sahibi olmak, helal kazanç peşinde koşmak, muhtaçlara yardım etmek, iyiliği emredip kötülükten sakınmaktır. Bu ilkeler ahilerin günlük hayatlarında taviz verilmemesi gereken hususların altını çizer (Düşükcan & Başdaş, 2019, s. 871).

Ahilik eğitim anlayışı Anadolu'ya gelen Türklerin yerleşik hayata uyum sağlamasını, gençlerin başıboş kalmasındansa kendilerine bir meslek edinmesini ve topluma faydalarının olmasını hedeflemiştir. Ahilik eğitim sistemi halk ve ulema

tarafından o kadar kabul görmüştü ki dönemin esnaflarının tamamına yakını ahilik ocağına girmesinde ve tüm ülkeyi kapsayacak bir eğitim sisteminin oluşmasına sebebiyet vermiştir. Bu durumun oluşmasının en önemli nedenlerinin başında ise yetişen kişilerin dinine ve toplumun değer yargılarına yönelik hassas bir tutum sergilemeleridir (Gunduz, Kaya & Aydemir, 2012, s. 38).

Ahilere göre ahlakın ana ilkesi eğitim ve bilgidir. Bundan dolayı kişiyi çocukluktan itibaren ahi olduğu müddetçe eğitimi ve bilgili olması yönünde çalışmalar yapmışlardır. Bu konuda kişilere sıklıkla verilen derslerin başında ise ahlak dersleri gelmiştir (Yetim, 2022, s. 60).

Ahilik teşkilatı içinde eğitim belli bir yılı kapsayan bir süreç değildir. Ahilikte eğitime bütüncül ve bütün hayatı kapsayan bir süreç olarak bakılmıştır. Ahiler kaç yaşında olursa olsun gündüz çalışıp geceleri ise sohbet etmek ve bilgi birikimlerini artırmak için zaviyelere giderlerdi. Kısacası ahilikte yaşam boyu eğitim ve öğrenme kavramı olarak olmasa da yaşam şekli olarak mevcuttu (Durak & Yücel, 2010, s. 153).

Ahilik eğitim anlayışında temel olarak İslam dininin görüşleri ve tavsiyeleri dikkate alınmıştır. Bu anlayış Ahilik Ocağının Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinde meslek edinme haricinde ilim tahsil edilen bir yere dönüşmesine de sebep olmuştur (Kayadibi, 2000, s. 178-179). Ahilik eğitiminin temel amacı ise kişinin ahlaklı olması, hırsızlık yapmaması, dürüst olması, toplumun değer yargılarına bağlı kalması, kültürünü, gelenek göreneklerini bilmesi, en az bir sanat veya zanaat alanında işinin erbabı olması olarak görülür (Durak & Yücel, 2010, s. 153). Ahilikte her meslek grubunun bir piri olurdu. Bu meslek grubunun piri etrafında bulunan esnafın eğitimiyle ve sorunlarıyla ilgilenirdi. Bu meslek grubunun piri ayrıca askeri ve siyasi olarak da ahileri eğitmekten sorumluydu (Sancaklı, 2010, s. 4).

Ahilikte bir meslek edinme amacıyla ustanın yanına verilme yaşı daha çocukluktan itibaren başlamakta ve bu yaşın onu geçmemesi gerekmektedir. Ustanın yanına verilen kişiye yamak adı verilir. Sırasıyla çırak, kalfa ve usta olarak eğitim süreci devam eder (Kayadibi, 2000, s. 179-180). Kişi Ahilik Teşkilatına katıldıktan sonra bir iş öğrenmeye hemen başlamaz. Önce kişiye dini ve toplumsal değerler öğretilir. Kişinin bilgi birikimi artırılır. Meslek eğitiminde ise teorikten ziyade pratik ve yaparak-yaşayarak öğrenme modeli esas alınır (Durak & Yücel, 2010, s. 154).

Ahi ocaklarında kişinin ilim ve ahlak öğrenmesi için âlimlerden ve ilim erbablarından da çok fazla yararlanılmıştır. Çırak olduğunda ustanın yanında meslek eğitimine başlardı. Bu süreçte ustasına itaat etmesi ve terbiyesini bozmaması çocuğa

öğretilirdi. Kalfa olduğunda ise bulunduğu beldedeki Ahi şeyhinden dersler almaya başlardı. Ustalıkta da dersleri Ahi şeyhi tarafından devam ederdi. Ahi şeyhi akşamları bulunduğu beldedeki ahi usta ve kalfalarına dersler ve sohbetler yaparak kişinin kendisini geliştirmesini teşvik ederdi. Zaviyelerde verilen derslerin başında Kur'an, edebiyat, Türkçe, Arapça, güzel yazı yazma ve musiki dersleri gelmektedir (Kayadibi, 2000, s. 179-180).

1700'lü yıllara gelindiğinde Ahilik Ocağı yerini gayrimüslimlerinde yer aldığı Gedik Ocağına bırakmıştır. Bu ocakta din ayrımı olmaksızın Ahilikte olduğu gibi çıraklıktan ustalığa geçiş yapılan bir sistem kurulmuştur (Yörük, vd., 2002, s. 300).

Tanzimat sonrasında mesleki eğitimle normal eğitim bir düşünölmeye başlamış ve buna dönük okullar açılmıştır. 1848 yılında İstanbul İli içinde Zeytinburnu ilçesinde İdadi Sanayi Okulu açılmıştır. 1847 yılında mesleki anlamda ilk tarım okulu ve 1861 yılında da ticaret okulları açılmıştır (Tosun, 2010, s. 30-31). 1860 yılında Mithat Paşa öncülüğünde yetimlere dönük açılan ıslahhaneler ilerleyen yıllarda Sanat Okulları olarak kız ve erkek öğrencilere hizmet vermeye başlamıştır (Yörük, vd., 2002, s. 300).

Osmanlı mesleki ve teknik eğitimin önemini son yıllara doğru anlasa bile uzun süren savaşlar ve ekonomik sıkıntılar istenen sonucu elde etmesinin önüne geçmiştir. İlerleyen yıllarda okulların bütçe açığı kapanmadığından dolayı yalnız 9 okul faaliyetine devam ettiği ve Cumhuriyet Dönemi sonrasına kaldığı görölmektedir (Tosun, 2010, s. 31).

Türkiye Cumhuriyet'i kurulduğu zaman ilk karşılaşılan problem mesleki eğitim açısından insan gücünün yetersizliği olmuştur. Bu durum ülkenin savaş sonrası hızlı kalkınmasının önündeki en büyük engellerden biri olarak görölmüştür. 1927 yılında Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş ve mesleki eğitim MEB bünyesinde toplanmıştır (Tosun, 2010: 33). 1936 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti'nde mesleki eğitimi geliştirme adına bazı önemli okullar açılmıştır. 1 yıl sonra ise 3457 sayılı kanun ile belli ölçekteki işletmelerin çırak, kalfa ve usta yetiştirmeleri zorunlu hale getirilmiştir (Ötken, 2006, s. 11- 12).

1957 yılına gelindiğinde MEB Şura kararları arasında ilkokul mezunları için ilk kez çırak okulları açılması gündeme gelmiştir (MEB, 1957). Türkiye' de üçüncü beş yıllık kalkınma planı sonrasında Mesleki ve Teknik eğitimin önemine değinilmiş ve bu konuda hedefler konulmuş fakat istenilen başarı elde edilememiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001). İlerleyen dönemde 1977 yılında 2089 sayılı Çırak- Kalfa ve Usta

kanunu ve 1986 Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitimde yasal düzenlemeler perçinlenmeye çalışılmıştır (Ötken, 2006, s. 12).

1992 yılında 3797 sayılı MEB Teşkilat ve görevleri Hakkında kanun ile;

- Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü,
- Sağlık İşleri Daire Başkanlığı,
- Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü,
- Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı,
- Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı kurulmuş ve mesleki eğitime yönelim daha detaylı hale getirilmiştir (MEB, 2014, s. 17).

2011 yılında ise 652 sayılı Milli Eğitim Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığında mesleki ve teknik eğitimle ilgilenen 6 birim tek çatı altında birleştirilip Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü [MTEGM] isminde teşkilat şeması içinde yer almaya başlamıştır. Aynı Kararname ile açık öğretim kurumları ve yaygın eğitim Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM] çatısı altında iş ve işlemlerine devam etme kararı alınmıştır (MEB, 2014, s. 17).

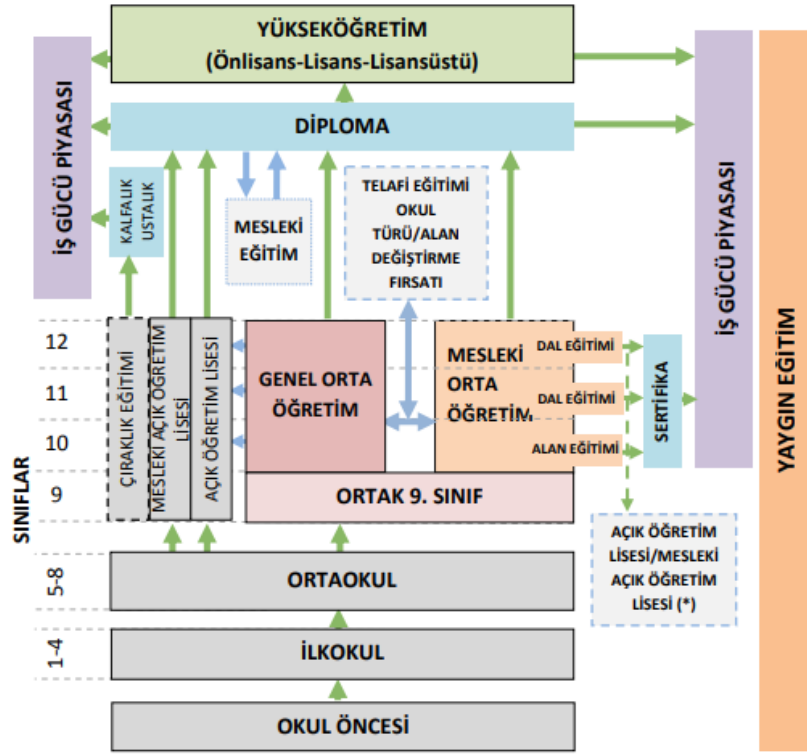
2012 yılına gelindiğinde 4+4+4 sistemine geçildi. Bu sistem ile özellikle meslek liselerinin önünün açılması hedeflenmiştir (Odabaşı, 2014, s. 105-106). 2018 yılında Meslek Kanunu'nda bazı değişiklikler yaşanmıştır. Bu güncellemeler ile kalfalık ve ustalık sisteminde bazı eklemeler yapılmıştır. 16 yaşını doldurmuş bir bireyin gerekli eğitimleri aldıktan sonra kalfalık, 18 yaşını doldurmuş bir bireyin ise direkt olarak usta olabilmesi için gerekli olan sınava girme hakkının önü açılmıştır (3308 Sayılı Kanun, 2018).

2021 yılında 3308 Sayılı kanunda yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenleme ile teknik eleman yetiştirmeyi teşvik etmek için işletmelere ve meslek lisesi öğrencilerine maddi destek miktarı artırıldı. Aynı şekilde işletmede 10 yıldan fazla bir süredir çalıştığını kanıtlayan kişilerin 27 haftalık kurs sonucunda usta olmalarının önü açılmıştır (3308 Sayılı Kanun, 2021). 2023-2024 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise mesleki eğitim alanında yapılan değişiklikler ve güncellemeler ile 1 milyon 800 binden fazla öğrenci mesleki bir alanda eğitim aldığı görülmektedir (MEB, 2023).

2.1.3. Türkiye Cumhuriyeti'nde mesleki eğitim sisteminin durumu

Türkiye Cumhuriyeti'nde mesleki eğitimin yapısı incelenmesinden önce mesleki eğitim sisteminin bilinmesinde fayda vardır.

Tablo 1. Türkiye' de Mesleki Eğitimin Yapısı



Kaynak: MEB. (2014). s.16. *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı.* <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> s.16.

Tablo incelendiğinde Türkiye' de 1. ve 2. Kademeyi tamamlayan öğrenciler ortaöğretim kurumlarına geçiş yaparlar. Bu konuda ortaöğretim kurumları kendi içlerinde mesleki ve normal öğretim şeklinde kollara ayrılmıştır. Ortaöğretim kademesini tamamlayan her öğrencinin ise yükseköğretim kurumlarına katılma hakkı bulunmaktadır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin genel sorunları incelendiğinde başlıca iş gücü yetersizliği ve buna sebep olan eğitim yapısı gelmektedir. Globalleşen dünyada iş gücündeki verimi artırmak ve mevcut iş gücünü yükseltmenin yolu mesleki eğitimde yapılacak güncel değişimlerle olacaktır. Bu düzenlemeler sanayideki ve teknik alandaki diğer dalları da olumlu yönde şekillendirecektir (Ötken, 2006, s. 10). Çıraklık eğitimi,

eğitim sistemleri içerisinde ülkelerin ekonomik yapısını belirlemede kritik basamaklar arasında yer almaktadır (Özer, 2022, s. 2).

Gelişmiş ülkeler kendi mesleki eğitim yapıları içerisinde bireyin teknolojiyi kullanmasına, iletişim ve problem çözme becerileri alanlarında kendilerini geliştirmelerine önem vermektedirler. Türkiye’ de Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planının önemli etkileri olmuştur. Bu plan çerçevesinde mesleki ve teknik eğitimin kendini günümüz eğitim ve dünya sistemine uyumlu haline getirmesi, iş gücü ihtiyacına göre mesleki eğitimlerin yeniden şekillendirilmesi ve esnek bir modül ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu hedef içinde yetişen öğrencilerin problem çözme, kendi başına kararlar alabilme, iş piyasasına hâkimiyet sağlama ve alanında gerekli temel becerileri kazanması amaçlanmaktadır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006, s. 40).

Türkiye’ de mesleki eğitim genel olarak Milli Eğitim Müdürlüğü [MEM] bünyesinde yer almaktadır. Bu durum Cumhuriyet döneminde bir eğitim sistemi şeklinde Milli Eğitim bünyesine alınmıştır. MEM bünyesinde mesleki eğitim alan öğrenciler genel olarak yaparak- yaşayarak öğrenme modeline tabii olurlar. Bu model doğrultusunda 4 gün iş 1 gün okul şeklinde uygulama ağırlıklı eğitim alınır. Bu sayede öğrenciler teorik bilgilerle pratik bilgileri özümseme fırsatı yakalarlar (Özer, 2022, s. 5).

Çıraklık eğitimi ile Türkiye’ de şu amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir (Demir, 2019, s. 4-5):

- Okul çağında olup okula devam konusunda problem yaşayan öğrencilere işi bilgisi öğretimi ve istihdama kazandırmak,
- Mesleki eğitim çerçevesinde öğrencilere mesleki rehberlik hizmeti sunmak,
- 15 yaş üstünde olan ve bir işte çalışmayı düşünen gençlere meslek öğretimini sağlamak,
- Kişinin çalışma hayatında ki sosyal güvencesini ve sigortasının sağlanması,
- Kişiye çalışma disiplininin öğretimi,
- Eğitim kurumları ile iş hayatı arasında etkin işbirliğini gerçekleştirmek şeklindedir.

Türkiye’ de mesleki eğitim yapısı incelendiği zaman birden fazla konuda kazanım hedeflerinin olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu kazanımlar (MEB, 2014):

- Vatansever bireyler yetiştirmek,
- Bireyin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda gerekli alanlara kişinin yönlendirilmesi,

- Kişilerin yaratıcılığını artırmaya dönük çalışmaların yapılması,
- Hiç duyulmayan mesleklere dönük çalışmalar yapılarak olası ihtiyaç durumuna dönük öğrenci yetiştirilmesinin sağlanması,
- Küresel değişimlere yönelik öğrencilerin uyumunu ve bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi şeklinde gösterilebilir.

Türkiye’ de okul türüne göre mesleki ve teknik eğitim olarak öğrencilerin seçenekleri değişmektedir. Aynı şekilde okul türüne göre kişinin ilerde seçeceği mesleki alan ve dalda değişim göstermektedir. Bu durumdan anlaşılacağı üzere kişi mezun olduğu mesleki alan ya da dal türüne göre diploma almaktadır. Aynı şekilde ortaöğretim ile yükseköğretim düzeyinde bütünlüğünde sağlanmasının gerekliliği kişilerin mesleki tercihlerinde önemli bir husus olarak belirlenmektedir (Onuncu Kalkınma Planı, 2014).

Sonuç olarak Türkiye’ de mesleki eğitime devlet eliyle çok önem verildiğini 1939 yılında başlayıp ve hala günümüzde etkili olan MEB şuralarına bakarak dahi anlama imkânı olmaktadır. Bu konuda teorik anlamda ve yasal olarak birçok konunun ele alındığını MEB şura kararları ile ve bu konuda sürekli güncellenen kanunlar ile daha net bir şekilde geliştirilmeye çalışıldığı sonucuna varılmaktadır (Üzer, 2007, s. 54).

2.1.3.1. Amaçlı (örgün) mesleki ve teknik eğitim kurumları

Mesleki eğitim ilk etapta genel olarak babadan oğula geçen bir süreç olarak gerçekleşiyordu. İş kolları büyüdükçe usta- çırak ilişkisi ortaya çıkmaya başladı. Özellikle Sanayi Devrimi sonrasında ise mesleki eğitim örgün eğitim içerisinde yer almaya başladı (Toprak, 2022, s. 40). Mesleki ve teknik eğitim bu alanda dallara ayrılmış farklı okul türlerinde verilmektedir. Aşağıdaki tabloda bu okul türleri ifade edilmektedir.

Tablo 2. Mesleki ve Teknik Okul Türleri

Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Ticaret Meslek Lisesi	Sağlık Meslek Lisesi	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	Çok Programlı Lise
- Anadolu Teknik Lisesi - Anadolu Meslek Lisesi - Teknik Lise - Endüstri Meslek Lisesi - Denizcilik Meslek Lisesi - Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi - Tarım Meslek Lisesi - Tarım Anadolu Meslek Lisesi - Tapu Kadastro Meslek Lisesi	- Anadolu Kız Teknik Lisesi - Anadolu Kız Meslek Lisesi - Kız Teknik Lisesi - Kız Meslek Lisesi	- Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi - Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	- Ticaret Meslek Lisesi - Anadolu Ticaret Meslek Lisesi - Adalet Meslek Lisesi - Anadolu İletişim Meslek Lisesi	- Anadolu Sağlık Meslek Lisesi - Sağlık Meslek Lisesi	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	- Lise Programı - Meslek Lisesi Programı - İmam-Hatip Lisesi Programı

Kaynak: MEB. (2014). s.18. *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı.* <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> s. 18.

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğrenciler seçtikleri okul ve alan programına göre mezun olmakta ve diplomalarında mezun oldukları mesleki alan yer almaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler 54 alanda ve bu alanların altında yer alan 199 dalda yetenekleri doğrultusunda eğitim alırlar. Aynı şekilde MESEM içinde 27 alan ve 142 dal bulunmakta ve öğrenciler yetenek ve ilgileri doğrultusunda programlarına devam etmektedir (MEB, 2018, s. 23).

2.1.3.2. Yaygın eğitim

Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 3p maddesinde geçen maddeye göre örgün eğitim sistemine dâhil olmamış ya da dâhil olup mezun olmuş veya hala kademesinde ilerleyen bireylerin ilgi, yetenek ve istekleri çerçevesinde ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişmeleri de içerisine alan ve hayat boyu yapılan eğitim, yönlendirme, rehberlik, uygulama hizmetlerinin tümünü kapsar (Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010).

Yaygın eğitim sisteminde mesleki eğitim merkezi iş ve işlemleri 3308 sayılı kanun çerçevesinde planlanmıştır. Bu çerçevede çırak, kalfa ve usta öğreticilik eğitimleri verilmektedir. Ayrıca bu doğrultuda toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için güncel konularda kurslar düzenlenmekte ve usta öğretici yetiştirilmektedir. 2012

yılından itibaren 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir. Bundan dolayı mesleki eğitim merkezi öğrencileri içinde çıraklık programına devam etmek isteyen öğrenciler ortaokulu bitirdikten sonra Açık Öğretim Liseleri ya da Mesleki Açık Öğretim Liselerine kaydolmak zorundadır (MEB, 2014, s. 19).

2.1.4. Türkiye ‘de mesleki eğitimin değerlendirilmesi

Sanayileşme kavramı ve teknik elemana olan ihtiyaç, gelişmekte olan ülkeler için kritik bir konumda yer almaktadır. Mesleki eğitim aynı zamanda ülke kalkınması içinde bir mihenk taşı olarak görülmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak için çağdaş teknolojilere, sürekli kendini geliştiren ve güncelleyen teknik ve usta elemana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu altyapının oluşturulması içinde mesleki ve teknik eğitimin bütüncül bir şekilde kendini sürekli güncelleyen, toplumun ve ülkenin çıkarlarını gözetten bir sistem içerisinde hareket etmesi gerekmektedir (Yörük, vd., 2002, s. 304).

Ekonomi- istihdam arasındaki koordinasyon hala yeterli seviyeye gelmemiştir. Ekonomik istihdamı sağlayan işgücü için halen yeterli donanım söz konusu değildir. Bu donanımı sağlayacak temel taş ise eğitimdeki iyileşmelerle mümkün olacaktır. İnsan emeği ile ortaya çıkan bu verimi artıracak yegâne şey ise eğitim seviyesindeki yükselme ile mümkün olacaktır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, s. 7). Bu konuda özellikle 2023 eğitim vizyonu hedefleri doğrultusunda mesleki eğitimde ciddi adımlar atılmıştır. Bu adımları şu şekilde sıralanabilir (Özer, 2021):

- Mesleki eğitim programlarının güncellenmesi,
- Güncel teknolojiyi kullanmaya dönük eğitim programlarının mesleki eğitim müfredatına girmesi,
- Türkiye’ de ihtiyaç duyulan alanlara yönelik programların ve okulların evrimleşmesi şeklinde sıralanabilir.

Korona sürecinde CEDEFOP tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre mesleki eğitimin önemi çok daha net bir şekilde anlaşıldığı görülmüştür (Özer, 2022, s. 3). Aynı şekilde mesleki eğitim mezunlarının yüzde doksana yakını kendi okuduğu mesleki alanda istihdam edilebildiği araştırma sonuçları ile ortaya çıkmıştır (Özer, 2022, s. 5). Mesleki eğitimin ekonomik alanda faydalı olduğu kısımlar şu şekilde özetlenebilir (Aykaç, 2002, s. 155-156):

- İş gücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılanması,

- Üretimde kalite ve verimin sağlanması,
- İşsizlik problemi ile mücadele etmesi,
- Rekabeti teşvik etmesi,
- Kaynakları etkin kullanmayı sağlaması,
- Güncel teknolojilerin takip edilip üretimde karşılığının bulunması,
- Hızlı ve sağlıklı kalkınmanın gerçekleştirilmesi şeklinde sıralanabilir.

20. Milli Eğitim Şurasına göre Mesleki anlamda eğitimin önemine değinilmiş ve önemli bazı başlıkların altında durulmuştur (MEB, 2020, s. 8):

- Resmi ve özel kurumlarda ülke ihtiyaçlarına ve geleceğe dönük güncel ve yeni programlar açılmalıdır.
- Meslek kazandırmaya dönük çalışan kurum ve kuruluşların Milli Eğitim programları ile uyumlu hale gelmeye çalışılması sağlanmalıdır.
- İşgücü piyasasının ihtiyacı olan becerilere yönelik mesleki ve teknik eğitim programları düzenlenmelidir.
- Meslek eğitimi içinde yer alan tüm kurum ve kuruluşların Ahilik ve Fütüvvet anlayışını kazandırmaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Meslek Odaları ve Organize Sanayi Bölge Müdürlükleri ile iş birliği içinde mesleki eğitime belli bir pay ayrılması sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim’ de mesleki eğitim alan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına geçişlerinde uyumlu bir program kararlaştırılmalıdır. Bu program çerçevesinde bireyin mesleki deneyimin artırıcı programlara yer verilmelidir.

Mesleki eğitim, iş gücü piyasasında yaşanabilecek değişimlere karşı aşırı duyarlıdır. Aynı şekilde mesleki eğitimde yaşanan küçük değişimlerin iş piyasası ve rekabet alanlarında ciddi değişimlere sebep olduğu görülmektedir. Bu konuda son yıllarda MEB ile sektör temsilcileri arasında iş birliğini artırmaya dönük adımlar atılmaktadır.

Mesleki eğitimin kalitesini ve ilgi çekiciliğini artırmak adına 2021 yılı içerisinde 3308 Sayılı Kanun’da bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerin başında ise ekonomik kazanımlar gelmiştir. İşletmelerin ödedikleri asgari ücretin yüzde 30’ unun devlet tarafından ödenmesi ve kalfa ücretlerinin iyileştirilmesi ekonomik değişimlere örnek olarak verilebilir. Bu değişimler ile işletmelerin MEM bünyesinde bulunan öğrencilere daha fazla değer vermesi ve bu programa olan talebin artırılması hedeflenmiştir (Özer, 2022, s. 8).

Bu konuda yapılan çalışmalar içerisinde MEB' in 2023 Eğitim Vizyonu Hedefleri doğrultusunda mesleki alanda aldığı kararları da etkili olmuştur. Bu kararlar şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2019):

- Öğrencilerin çalıştıkları ortamda kalma süreleri artırılıp ve sektörel stratejileri şekillendirilecektir.
- Milli savunma sanayisine dönük ara eleman yetiştirme programları oluşturulacaktır.
- Okullarda üretilen başarılı projelere dönük teşvikler artırılabilecektir.
- Öğrencilerin mesleki eğitim standartlarını artırmaya dönük yurt dışı bağlantıları oluşturulacak ve kalite artırılmaya çalışılacaktır.
- Mesleki eğitimin iyi uygulamaları medya yolu ile paylaşımı ve mesleki eğitim tanıtımları artırılabilecektir.
- Yeni nesil programlar ve ders alanları geliştirilecektir. Bu konuda sektör ve öğrencilerin mevcut durumları göz önüne alınacaktır.
- Öğrencilerin okul ortamı ve eğitim kalitesini artırmaya dönük projeler geliştirilecektir.
- Yurt dışında bulunan iş insanlarının ihtiyacı olan mesleki ara eleman ihtiyacının karşılanmaya çalışılması sağlanacaktır.
- Organize sanayi bölgeleri- okul arasında güçlü bir iş birliği geliştirilecektir.

Güncel MEB verileri incelendiği zaman 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılı içerisinde 1 milyon 848 bin 236 öğrencinin mesleki eğitimle alakalı bir okula gittiği anlaşılmaktadır. Bu rakamın yaklaşık 250 bin öğrencisi Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerini oluşturmaktadır (MEB, 2023). Geçmiş yıllardaki öğrenci verilerine göre mesleki eğitimi tercih eden öğrenci sayısı her geçen yıl artış göstermiştir (Özer, 2018, s. 427).

Mesleki Eğitimde öğrenci sayısını ve kalitesini artırmaya dönük son yıllarda önemli adımlar atılmaya çalışılmaktadır. Bu adımların atılmasında 2023 Eğitim Vizyonu etkili olduğunu söylemek gerekir. İşletmelerin talepleri doğrultusunda programlar eklenmesi ve işletmelerle işbirliği içerisinde bir yol izlenmesi 2023 Eğitim Vizyonunun kazanımlarından sayılabilir. Ayrıca bu dönemde Mesleki Eğitim veren okullarda kalite artırılması ve iyileştirmeye dönük adımlar mesleki eğitime dönük oluşan olumsuz iklimi ortadan kaldırmaya dönük önemli adımlardan görülebilir (Özer, 2018, s. 433).

2.1.5. Türkiye’ de mesleki eğitimin sorunları

Değişen dünya düzeni içerisinde insan gücü önemli kaynaklar arasında gösterilmektedir. Bu süreçte bilginin kaynağına sahip donanımlı insan profili öne çıkmıştır. Gittikçe artan rekabet ortamında insana yüklenen misyon her geçen gün daha da artış göstermektedir (Baysal, vd., 2015).

1950 yılları sonrasında yükseköğretimin küreselleşme süreci hızlanmıştır. Bu süreç sonucunda yükseköğretim altında yer alan konumlara insanların bakış açısı olumsuz olmaya başlamıştır. Bu durum mesleki eğitimi de etkilemiş ve insanların teknik eleman olmaya karşı önyargı ile bakmalarına sebebiyet vermiştir (Özer, 2022, s. 4).

Aynı şekilde mesleki eğitime getirilen kat sayı durumu bu alana yatkınlığı olan kişilerin dahi mesleki eğitimden uzak durmalarına sebebiyet vermiş ve ülkenin teknik eleman açığını derinleştirmiştir. Bu derinleşme sonucunda iş gücü piyasası da nasibini almış ve ciddi zararlar görmüştür (Özer, 2021, s. 3-4).

Mesleki eğitim Türkiye’ de istihdam açısından önemli bir avantaj sağlasa bile uzun süredir istenilen ilgiyi görmemiştir. Bu durumun başlıca sebepleri arasında Milli Eğitim Bakanlığının bu konunun önemine yeni yeni değiniyor olmasıdır. 2020 yılı öncesinde ortaöğretim içinde mesleki eğitimin yalnız %5’ lik bir payı bulunuyordu ve çoğu kişi mesleki eğitimi yaygın eğitim yoluyla alıyordu (Özer, 2022, s. 5).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde mesleki eğitim konusunda hazırlanmış müfredat ile piyasanın ihtiyaçları arasında sorunlar bulunmaktadır. Bunun sonucu olarak nitelikli iş gücü açığı artarken işsizlik oranlarında da artış yaşanmaktadır. Mesleki eğitim merkezini tercih eden öğrenci profilleri incelendiği zaman bu durumda Türkiye’ de mesleki eğitim alanlarında sorunlara sebep olmaktadır. Bu konuda genel itibari ile başarısız profildeki öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmeleri iş gücü piyasası için gerekli yetenekli elemanın yetişmesi önündeki bir engel olarak görülmektedir (Işıklar, Şar & Koç, 2011, s. 865).

Şöyle özetlenecek olursa eğitim ile kalkınma arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Nitelik düzeyi yüksek bir eğitimin çıktısı olarak nitelikli insan ortaya çıkacaktır. Bu ihtiyacın kapanması sonucu ise kalkınma hedefleri ve çağdaş uygarlık seviyeleri için gerekli adımların atılması kolaylaşacaktır. Bu durumun topluma da

pozitif etkileri olacak ve ülkenin refah seviyesinin artışında katkıda bulunacaktır (Yıldırım ve Şahin, 2015, s. 79).

2.1.6. Mesleki Yeterlilik Kurumu

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu 2006 yılında resmi gazetede yayınlanmıştır. Mesleki Yeterlilik Kurumu Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlıkları bünyesinde açılmıştır. Kanunun çıkış amacı ulusal ve uluslararası mesleki standartlar göze alınarak, mesleki ve teknik eğitimin yeterliliklerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin tespiti, belgelendirme ve sertifikalandırma işlemlerinin usul ve esaslarının açıklık kazanması amacını taşımaktadır. Ayrıca kurumun çalışma şeklinin ve mesleki yeterlilik hususunda gerekli esasların belirlenmesini içermektedir (MYK, 2006). Mesleki Yeterlilik Kurumu, 15.07.2018 tarihinde 30479 sayılı Resmî Gazete’ de yayınlanarak Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile yeniden düzenlenmiştir (MYK, 2019).

Meslek standartları o meslekle ilgili gerekli verilerin toplanması ve analiz edilmesi sonucu oluşmaktadır. Bir meslekle ilgili tüm detaylı yapı incelenir. İncelenen meslek yapısı yönetim kurulu onay verdikten sonra resmî gazetede yayınlanır ve meslek standardı oluşturulmuş olur. Bu sayede bir meslekte gerekli olan minimal standart belirlenmiş olmaktadır (Horuz, 2017, s. 11-12).

2.1.7. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Her ne kadar 2013 yılında Ortaöğretim Kurumlarının eğitim-öğretim işleyişleri için düzenlenmiş (Özkan, 2023, s. 69) olsa bile son olarak 8 Eylül 2023 yılında yönetmelikte bazı maddeler değişmiş veya revize edilmiştir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 227 madde ve 11 kısımdan oluşmaktadır. Her kısım farklı bir konuyu esas almaktadır. Bu kısımlara örnek olarak sınıf geçme, telafi programları, ders süresi, devamsızlık durumu veya nakil işlemleri için gerekli bilgilerin yer aldığı bölümler verilebilir. Yönetmelik incelendiği zaman birinci kısmın ikinci bölümünün 7. maddesinde mesleki eğitimin amacı açıklanmıştır. Yönetmeliğe göre mesleki eğitimin amacı; standartları karşılayan, verimli iş gücüne sahip, beceri ve yeteneklerini güncelleyen ve sektörün ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim hizmeti verebilmektir. Ayrıca hayat boyu öğrenmenin kişiye kazandırılması da Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği amaçları arasındadır (MEB, 2013).

Mesleki eğitimle ilgili bilgilere 8. kısım 1. bölümde ayrıca detaylı bir şekilde değinilmiştir. İkinci bölümde dikkat çeken hususlardan biriside stajdır. Öğrencilerin uygulamalı olarak stajını işletmelerde yapması, bu konuda yetersiz öğrencilerin (özel gereksinimli bireyler) ve ilgili staj programı işletmelerde olmayan öğrencilerin okulda yapmaları gerektiğine değinilmiştir. Mesleki standartların sürekli yenilendiği ve süreklilik oluşturulmaya çalışıldığından bahsedilmektedir. Ayrıca Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin de bir koordinatör öğretmen eşliğinde uygulamalara katılım sağlaması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013).

2.1.8. Türk eğitim sisteminde mesleki eğitim modelleri

a. Okul temelli model

Mesleki eğitimle ilgili tüm sürecin okulda yaşandığı eğitim modelidir. Mesleki eğitimle ilgili teorik bilgi okuldaki öğretmenler tarafından verilir. Uygulama kısmında ise okulda kurulmuş olan atölyelerde öğrenciler pratik bilgi ve beceri öğrenirler. Ayrıca öğrencilerde son sınıfa doğru uygulama derslerinde artış, teorik bilgi de ise azalış görülmektedir. Okul Temelli Mesleki Eğitim Modelinin kendi içinde güçlü ve sınırlayıcı yanları bulunmaktadır (Çalıştay, 2012, s. 47-48):

Güçlü yanları;

- Öğrenciler riskin en aza indirildiği ortamlarda kontrollü bir şekilde bu eğitimi alırlar.
- Öğrenciler okulda bulunan atölye ve laboratuvar alanlarında öğretmen kontrolünde uygulamalarını gerçekleştirirler.
- Öğrenciler iş yaparken olabildiğince iş kazalarından uzak ve güvenli bir ortama sahip olurlar.
- Öğrencilerin gelişim takipleri daha kolay yapılabilir.
- Öğrencinin mesleki anlamda tam donanım kazanması açısından uygun ortamlardır.

Sınırlılıkları;

- Atölye ve laboratuvar kurulum maliyetleri çok yüksektir.
- Gerekli materyal, makine ve teçhizat eksikliği uygulamayı zorlaştırabilir.
- Okul giderleri açısından ekonomik değildir.

b. İşyeri temelli model

Öğrenciler mesleki bilgi ve beceriyi bir işletmede usta- çırak ilişkisi içinde öğrenirler. Bu modelde mesleki eğitimde gerekli teorik bilgi mesleki eğitim veren kurumlarda gerçekleştirilir. Bu model genel olarak mesleki ve teknik eğitimin gelişmediği bölgelerde tercih edilen bir model türüdür (Çalıştay, 2012).

İş yeri temelli modelin okul temelli modelden üstün yanı ise maliyetlerin az olmasıdır. Ayrıca öğrencinin bir işletmede çalışmasından dolayı kazanması gereken bazı becerileri (iletişim, problem çözme, girişimcilik vs.) edinmeleri de sağlanmış olur. Bu modelin sınırlılığı ise öğrencinin mesleki eğitimdeki aldığı bilgi ve becerinin çalıştığı iş yeri ile sınırlı kalmasıdır (Çalıştay, 2012, s. 48).

c. İkili sistem

İkili eğitim modelinde ise öğrenciler haftalık derslerini ikiye bölerler. Teorik bilgiyi almak için mesleki eğitim kurumuna, uygulamalı bilgi ve beceri için ise işletmelere giderler. Bu modelde iş yeri temelli modelde ve okul temelli modelde bulunan sınırlılıkların ortadan kaldırılması ve güçlü yanlarının öğrencilere katkı sağlaması hedeflenmektedir (Çalıştay, 2012, s. 48).

2.1.9. Dezavantajlı grupların mesleki eğitimi seçme nedenleri

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde mesleki eğitim merkezi yapısı incelendiğinde genellikle gelir seviyesi düşük çocukların ailelerine katkı sağlamak zorunda kaldıkları için bu şekilde eğitim aldıkları görülmektedir. Sosyal- ekonomik yapısı itibari ile okul çağındaki bir çocuğun aileye masrafı gelir seviyesi düşük ailelerde okula gitme ve devam konularında problem yaratmaktadır. Aynı zamanda ailenin gelir seviyesi düştükçe çocuğun aldığı eğitim kalitesi de doğru orantılı olarak düşüş yaşamaktadır (Başbakkal, vd., 2005, s. 92-93).

Sanayileşme, bölgesel topluluk hareketleri, gelir konusunda adaletsizlik gibi nedenlerden dolayı çocuk işçiliği Türkiye’ de de bulunan gerçekliklerdendir (Kösesoy, 2017, s. 24). Dezavantajlı gruplar incelendiği zaman genel itibari ile son yıllarda önemi artan Mesleki eğitim merkezlerini tercih eden gruplar içinde ekonomik anlamda

problem yaşıyan ailelerde bulunmaktadır. Bu durum çocuk işçiliğine de sebebiyet vermektedir.

Çocuk işçiliğinin nedenlerine bakıldığı zaman şu şekilde sıralanabilir (Berigel, 2017, s. 28-32):

- Yoksulluk,
- İşsizlik,
- Ebeveyn ve ev halkının karakter ve özellikleri,
- Denetim açısından yaşanan problemler,
- Eğitimden kaynaklı sebepler.

Genellikle ailesine destek olmak ve kendi hayatını geçindirmek için 18 yaş altında çalışan kişilere literatürde çocuk işçisi adı verilmiştir (Cansız, Kösesoy & Oğuzöncül, 2020, s. 97). İş Kanunu'na (2003) göre 15 yaşını doldurmayan çocukların çalıştırılması kesinlikle yasaktır. Fakat 14 yaşını doldurup ilköğretimini tamamlayan çocuklar belli meslek ve sanat alanlarında sözleşme karşılığında işteğe bağlı çalışabilirler.

Dünya genelinde Uluslararası Çalışma Örgütü' nün [ILO] (2020) resmi rakamlarına göre 160 milyon çocuk çalışmak zorundadır. Bu durum çocukların öğrenim görmeleri ve istedik yerlere gelmelerine engel olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre okuldan uzak kalmanın temelinde çocuk işçiliği önemli etkenlerden birisi olmaktadır.

Türkiye genelinde 1979 yılından beri çocuk işçiliği ve çocuk emeği konularında çok ciddi araştırmalar ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye' de bu konuda ciddi adımlar atılmış ve çeşitli kanunlarla sürekli güncel tutulmaya çalışılmıştır (Çakır, 2021, s. 42).

Türkiye' ye göre ise 5-17 yaş arasında çalışan çocuk sayısı 720 bin civarında bulunmuştur. Bu çocukların yüzde 70'i erkek çocuklarından oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda 15-17 yaş arasında çalışan oranının ise yüzde 79,7 şeklinde olduğu gözlenmektedir (TÜİK, 2019). Türkiye'de yaklaşık 15 milyon öğrenci olduğu tahmin edildiğinde 720 bin civarında çalışan nüfusun olması ciddi problem teşkil etmekte ve eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. TÜİK verilerinin detaylı incelendiğinde geçmiş yıllara göre çocuk işçiliğinde azalma olduğunun fakat hala yeterli düzeylere ulaşılmadığı anlaşılmaktadır.

Cansız., Kösesoy ve Oğuzöncül' ün (2020) yaptığı araştırma sonuçlarına göre: Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin dahi yasalarda onları koruyan kanunlar olmasına rağmen uygulama anlamında çocuk işçiliğine sebebiyet verebilen durumlar yaşanabilmektedir. Bugün mesleki eğitim merkezleri her ne kadar çocuk işçiliği anlamında bazı konularda yetersiz gözüксе de çocuklara vasıflı bir eleman olmaları yönünde kazandırdıkları da asla göz ardı edilmemesi gereken gerçeklikler arasındadır (Bakar, 2003, s. 2).

2.1.10. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı

Mesleki rehberlik kavramı 1909 yılında Frank Parson tarafından kaynak kitaplarına kazandırılmış terimlerden birisidir. Mesleki rehberlik kişinin meslek seçiminde yardımcı olma olarak ifade edilebilir. Mesleki rehberlik ile ortaya çıkan kavramlardan birisi de kariyer danışmanlığıdır. Kariyer danışmanlığı kavramı ise kişinin yaşam boyu kariyer gelişimine destek olmak olarak ifade edilmektedir. Mesleki rehberlik kavramını genellikle eğitimci kişiler kullanırken kariyer danışmanlığı kavramını işletmeler daha çok tercih etmektedir (Yeşilyaprak, 2016, s. 7-8).

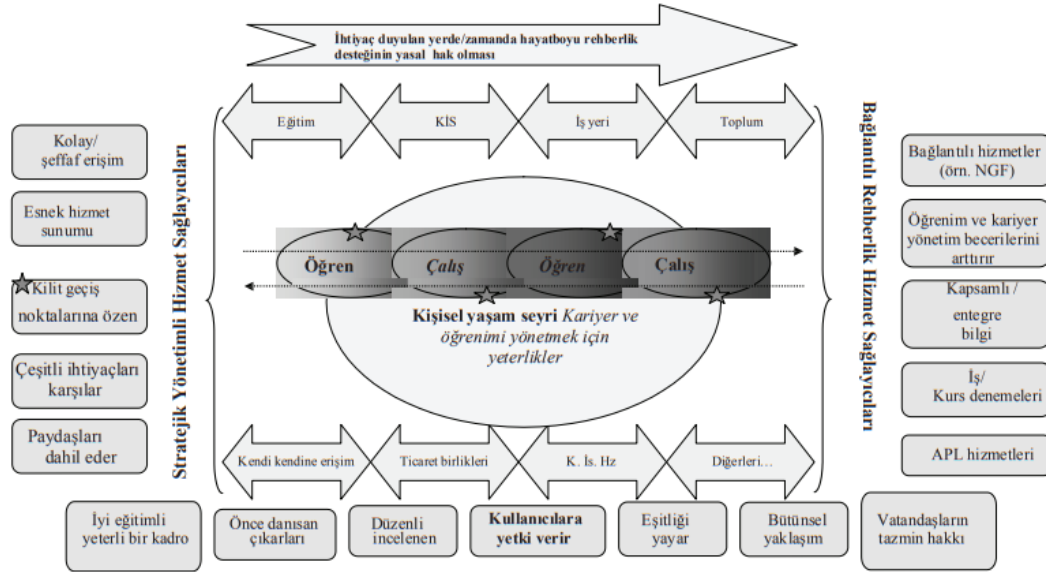
Ülkede mesleki rehberlik hizmetlerini MEB ve İŞKUR birlikte organize etmektedir (Horuz, 2017, s. 32). Toplum tarafından mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı ile ilgili farklı ve yanlış paradigmlar bulunmaktadır. Bu paradigmlar (Yeşilyaprak, 2016):

- Kariyer danışmanları ellerindeki testler ile kişinin mesleğini seçerler. Aslında kişi kendi mesleğini kendisi seçer. Kariyer danışmanı yalnız yardımcı olmaktadır.
- Mesleki rol kararı yaşamdan ayrı olarak alınmaktadır. Aslında meslek seçimi yaşamdan bağımsız düşünülemez. Ayrılmaz bir parça gibi görülmelidir.
- Kariyer danışmanlığı için uzmanlık gerekmez. Aslında bu konuda eğitim almış uzmanlar gerekmektedir.
- Kariyer danışmanlığı meslek seçiminden sonra biter. Aslında hayat boyu devam eden bir süreci ifade etmektedir.

Mesleki rehberlik alanı ile ilgili Avrupa çapında 2004 yılında yapılan anket sonuçlarına göre Avrupa devletlerinde kariyer danışmanlığında ve hayat boyu rehberlik alanlarında olumlu yönde iyileşmeler olduğu ve toplumun daha fazla bu kavramlara

önem verdiği tespit edilmiştir. Hayat boyu devam eden rehberlik hizmetleri danışanların hayata karşı ihtiyaçlarını karşılamada daha yardım edici bir pozisyonundadır. Ayrıca hayat boyu devam ettiği için daha bütünsel bir yaklaşım şekli sunmaktadır. (İŞKUR, 2008, s. 27-28). Bu konuda tablo da hazırlanmış hayat boyu rehberlik daha net bir bakış açısı sunmaktadır.

Tablo 3. Hayat Boyu Rehberlik



Kaynak: İŞKUR. (2008). *Politikadan uygulamaya Avrupa' da hayat boyu rehberlikte sistem değişimi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/015.pdf> s.29.

2.1.11. Mesleki eğitimde ulusal projeler

Mesleki eğitimde insan gücü politikasını geliştirmek adına farklı programlar ve projelere yer verilmiştir. Türkiye hem yerelde politik hedefler doğrultusunda mesleki eğitim anlamında projeler geliştirirken hem de Avrupa Birliği ile yürüttüğü uluslararası projeler gerçekleştirmektedir. Bu projeler arasında SVET (Strengthening Vocational Education and Training-Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi), MVET (Modernisation of Vocational Education and Training in Turkey-Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernizasyonu) ve CEDEFOP (The European Centre for the Development of Vocational Training-Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi) projeleri örnek olarak gösterilebilir (Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011, s. 97).

Cedefop, ayrıca çeşitli politikalar ile sistematik ve bütünsel bir sistem oluşturmaya kararlıdır. Bu doğrultuda (CEDEFOP: 2024):

- Tüm düzeyler arasında koordinasyon için yönetim ve finansmanın kolaylaştırılması,
- Bölgesel ve yerel firmaların rehberlik, özel çözümler sağlamasını ve ortaklıkları güçlendirici adımlar atılmasını,
- Özellikle mikro ve küçük ölçekli şirketler için işverenlerin öğrenme ve becerilerini sürekli güncel tutmasını,
- Yaşam boyu öğrenme yollarında birey merkezli bir çalışılma yürütülebilmeyi hedeflemektedir.

a. Leonardo Da Vinci Programı

Avrupa Birliği üye ve aday ülkeler, ülke içi eğitim sistemlerinde özgür bir yapıdadır. Her ülke kendi hiyerarşisi ve yapısı içinde kendi ülke modeline sahiptir. Avrupa Birliği üye ve aday ülkeler arasında işbirliği ve uzlaşmacı bir yapı kurulmasını desteklemiştir. Avrupa Birliği ve aday ülkeler eğitimde olduğu gibi mesleki eğitimde de bu temel politikaları korumuştur. Genel olarak incelendiği zaman gençlere dönük güncel yenilikler üzerine ve istihdamı artıran politikalar geliştirdikleri söylenebilir (Özsoy, 2007, s. 75). Leonardo Da Vinci programı Avrupa'da ki mesleki eğitimi düzenlemek için oluşturulan şemsiye programlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Lasonen, 2009, 583)

Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerin mesleki eğitim alanındaki politikalarını geliştirmek için kullanılan programdır. Programın hedef kitlesinde mesleki eğitim alanında hizmet veren kurum ve kuruluşlar yer almaktadır. Bu program ile kurumların iş birliğini geliştirme, bilgi aktarımı ve bireysel mesleki uzmanlaşma gibi konularda destek hizmeti sağlanmaktadır. Ayrıca program doğrultusunda mesleki yeniliklere kurumların hazır olması hedeflenmiştir. Bu program bireylerin yaşam boyu gelişimlerini desteklemekte ve yılda 80 bin kişinin değişim ve projelere katılımını sağlamaktadır (Ayra, 2015, s. 21).

Bu programa meslek lisesi öğrencilerini, yeni mezunları, çalışanlar, işsizler, eğitim ve öğretimden sorumlu kişiler, insan kaynakları uzmanları, mesleki eğitim planlayıcıları ve okulda sorumlu kişiler (idare- öğretmen- psikolojik danışman- personel vs.) katılım gösterebilirler (Ulusal Ajans, 2016).

b. Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)

Bu projenin geçmişi 1978-1979 yıllarına kadar uzanmaktadır. Bu projenin ana amacı mesleki eğitim alan öğrenciler ile sanayiler arasındaki işbirliği içinde bir sistem geliştirmektir. Proje 1978 yılında 4 okulda uygulanmaya başlamış ve sonrasında 23 okul daha dahil edilerek sayı artırılmıştır. Proje kapsamında son sınıfa giden meslek lisesi öğrencileri uygulama ağırlıklı olacak şekilde sanayilere staja gönderilmiştir. OSANOR programı kendi içinde bir AR-GE yapısının olmasını ve bu yapı ile sistemin kendini sürekli geliştirmesini istemektedir. AR-GE sistemi ise uygulama ağırlıklı işlenecek şekilde planlanmıştır (Doğan, 1984).

Önceleri yoğunlaştırılmış, bloklştırılmış vb. adlar ile anılan mesleki eğitim OSANOR ile sistemleştirilmeye çalışılmıştır. Projenin birçok açıdan yararı bulunmaktadır. Özellikle kendinden sonra gelecek projelere yol gösterici bir basamak olmuştur (Akhun,1987).

c. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE)

1986 yılında çıraklık kanunun kabul edilmesi ile 1993 yılına gelindiğinde METGE projesi hayata geçirildi (Özkan, 2023). METGE projesi amaç olarak yereldeki ihtiyaçları göz önüne alan duyarlı bir okul yapısı oluşturmak, çevre ile işbirliğini artırmak, mesleki standartları öğretime kazandırmak, gelir yaratmak ve okulların donanımlarını üst seviyelere çıkarmak şeklinde sıralanabilir (Günceoğlu, 2003).

METGE projesi eğitimde bazı hedefler belirlemiş ve bu hedeflere ulaşmak için ortaya çıkmıştır (Beyazyüz Gedik, 2004, s. 40-41).

- Yerel okul yapısını ve öğretim sistemlerini güçlendirmek,
- Belirlenen modüllere göre öğretim şekli planlamak,
- Çağdaş teknolojiyi öğretim ortamında sunarak mesleki becerileri artırmak,
- Kaynak materyaller hazırlayabilmek,
- Öğrencileri mesleki anlamda bilinçlendirmek,
- Ürün ve hizmet satarak bir kaynak oluşturabilmek şeklinde hedeflerden oluşmaktadır.

Geliştirilen sistem ile ihtiyaç ve beklentilere dönük okul ve sektör arasındaki uyumsuzluk giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yaygın eğitimde işin içine dâhil edilerek

daha geniş kitlelere ulaşılmak hedeflenmiş ve bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (Özkan, 2023, s. 81-82).

d. Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME)

İlk olarak 1990-1991 yıllarında proje uygulanmaya başlanmıştır. Projenin amacı özetle bir liseden veya üniversiteden mezun olmasına rağmen istihdama herhangi bir şekilde geçiş yapmayan öğrencileri kısa dönemli mesleki eğitimlere alıp onları bu konuda yetiştirmek ve istihdama kazandırmaktır. Proje bir anlamda özel sektörün istediği eleman açığı ve kalifiyeli elemanı yetiştirmek ve üretime katmaya dayanmaktadır (Turan, 2012, s. 121).

Limme projesinden mezun olan gençlere mezun oldukları alan veya dalla ilgili devlet destekli kredi imkânı sunulmuş ve isteyen kendi işini kurabilmesi yönünde teşvik edilmiştir. Bu konuda ayrıca programa dâhil olan öğrencilerin sigorta primlerinin ödenmesi ve mezun olduklarında meslek lisesi diploması verilmesinin de önü açılmıştır (Akyol, 1991, Akt. Turan, 2012, s. 122). LİMME projesi de diğer projeler gibi yönetimle sınırlı kalmış ve sonraki yönetimlerde gerekli ilgiyi görmediği için yürürlükten kaldırılmıştır (Özkan, 2023, s. 83).

e. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)

MTEM Projesi MEB ile YÖK arasındaki işbirliğini geliştirmek için ortaya çıkmış projelerden birisidir. Projenin kabul edildiği dönem incelendiğinde Türkiye’ de hayat boyu öğrenme ile ilgili ciddi programların yürütölmeye ve bu konuda adımlar atılmaya çalışıldığı bir dönemi kapsadığı görölmektedir. Proje kapsamında Avrupa Birliği ile uyumun gelişmesi, mesleki eğitim açısından kalitenin ve eğitim-öğretimin artırılması ve öğretmenlere yönelik eğitimler planlanmıştır. Hatta bu konuda Avrupa Birliğinden belli bir bütçe alınmış ve kurum ve vakıflar arasında eğitimler ve proje kapsamında çalışmalar yürütölmüştür. Yapılan çalışmalarla ilgili Beyaz Rapor adı verilen bir rapor hazırlanmıştır (Ünal, 2006, Akt. Özkan, 2023).

f. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi (MEGEP)

2000 senesinde Avrupa Birliği ile ülkemiz arasında imzalanan antlaşmalar neticesinde ortaya çıkan projelerden birisidir. Projeye göre Türkiye kendi işletmelerinin ihtiyaçlarına göre gençleri yetiştirecektir. Proje ile meslek okulları modüler ve sistemli bir yapı kazanmıştır (Uçar, 2013, s. 244). MEGEP projesi için Avrupa Birliği ve Türk Hükümeti toplamda 58.190 milyon Euro bütçe ayarlamıştır. Projenin başlangıç tarihi ise 2002 olarak belirlenmiş ve 5 yıllık bir proje olarak planlanmıştır (Aydın, 2009, s. 23).

Projenin ana amacı mesleki ve teknik eğitim sistemini Avrupa Standartlarına getirmek ve Avrupa Birliği ile mesleki uyumu sağlamaktır (Aydın, 2009, s. 25). MEGEP kapsamında modüllerin geliştirilmesinde koordinatörler görevlendirilmiştir. 2005-2006 yılına gelindiğinde tüm mesleki eğitim veren kurumlarda proje kapsamında işletmelerin ihtiyaçlarına göre modüller ortaya çıkmıştır. 2018-2019 yılına gelindiğinde 55 alan ve bu alanlarla ilgili 199 dalı içinde barındıran geniş bir mesleki hazneye sahip olmuştur (Gürültü & Gürol, 2020, s. 82).

Projenin önemli yanlarından birisi öğrencilerin alan değişikliği yapabilmesi ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kararlarını güncelleyebilmesindedir. Ayrıca bireysel gelişmeyi önemseyen bir proje olmasından kaynaklı kişi kendi eğitim düzeyini belirleyip ona göre ilerleme şansı elde etmektedir (Gürültü & Gürol, 2020, s. 82). MEGEP projesi kapsamında öğrenciler %30 teorik bilgi alırken %70 mesleki bilgi almaktadır. Ayrıca proje kapsamında öğrenciler son sınıfa geldiklerinde haftada 24 saat staj uygulamasına tabii tutulmaktadır (Karaca & Çakır, 2015, s. 215).

g. Sanayici İşbirliğinde Mesleki Eğitim Projesi (SİMEP)

Milli Eğitim Bakanlığı ile 2006 yılında Ankara Sanayi Odası arasında mesleki eleman yetiştirmeye dönük bir protokol imzalanmıştı. 2015 yılına gelindiğinde bu protokol geliştirilerek SİMEP projesi adını aldı. Proje kapsamında 9. sınıfı tamamlayan öğrenciler proje kapsamında yapılan yazılı sınavı geçtikleri takdirde kendi yetenekleri doğrultusunda sanayide bir mesleki alanda 3 yıl boyunca uzmanlaşma eğitimleri alacaklardır. Ayrıca sanayide mesleki anlamda uzmanlaşmaya çalışan öğrencilere asgari ücretin %30 kadar bir maaşta verilecektir. 3 yılın sonunda mezun olan öğrencilere ise meslek lisesi diploması verilecek ve üniversiteye giriş hakları olacaktır (ASO, 2021).

h. Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Beceri'10 Projesi (UMEM)

Proje kendisini işsizliği azaltma ve beceri öğretme seferberliği olarak tanımlamaktadır. Proje 2010 yılında yürürlüğe girdi. Projenin ortakları Çalışma Bakanlığı, İŞKUR, MEB, TOBB ve TOBB-ETÜ olarak sıralanabilir. Proje özellikle genç istihdamı artırmak ve beceri öğretimleri ile üretime katmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda genç işsizlerin teorik bilgi ile kazanamadığı becerileri uygulama alanında yani sanayi ortamlarında kazanması ve güncel ve teknolojik gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlamasını hedeflemektedir (Işığöç, 2021, s. 28).

UMEM projesinin uygulanmasına yönelik 2010 yılında genelge yayınlanmıştır. Genelge ile kurs açılış ve kapanış veli, öğrenci durumları, kurs başvuru koşulları ve şartları, kurs bitirme durumları, gelir- gider konuları ele alınmıştır. Kursa katılım gösteren kişilerin aynı zamanda kursta edindikleri bilgi ve becerileri uygulama alanında da kazanması ve üretime aktarılması hedeflenmiştir. Kursa katılan katılımcıların ödemeleri ise İŞKUR üzerinden yapılması kararlaştırılmıştır (UMEM Genelge, 2010).

Proje 2015 yılında sonlandırıldığında toplamda 4500 kişi bir alanda istihdam edilmiş ve 46 binden fazla kişi ise işletmeler tarafından stajyer olarak çalıştırılmıştır. Ayrıca kursa katılım gösteren kişilerin hepsi bir borsa veya oda üyesi olan işletmelerde çalıştırılmıştır (Özkan, 2023, s. 88).

ı. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK)

Proje Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan antlaşma sonucu mesleki eğitimin kalitesini artırmaya yönelik bir destek projesi olarak hazırlanmıştır. METEK Projesi 2012 yılında devreye sokulan bir projedir (Ay ve Gürcü, 2015, Akt. Özkan, 2023, s. 88-89).

Yapılan protokol ile 5.983.088 Euro, hibe programı için 2.068.475 Euro destek alındı. Proje kapsamında Ağrı, Bingöl, Bitlis, Çorum, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Hakkâri, Kahramanmaraş, Kastamonu, Kilis, Mardin, Muş, Ordu, Sivas, Rize, Siirt, Trabzon, Van ve Yozgat illerinde pilot çalışma süreci başlatılmıştır (İKGPRO, 2018).

2014- 2015 yıllarına gelindiğinde projenin olumlu yönde çıktıları olmasından dolayı METEK 2 projesi hayata geçirilmiştir. Proje kapsamında 14 milyon Euro’dan fazla bir para hibesi yapılmıştır. Proje kapsamında yaklaşık 34 bin genç mesleki ve

kariyer danışmanlığı hizmeti aldı. Binden fazla personele mesleki eğitim alanlarında eğitimler düzenlendi. Mesleki eğitime dönük 300’ den fazla modüler yapı geliştirildi. 2000’ den fazla elektronik öğrenme materyali ve yaklaşık 100 adet meslek standardı METEK 2 kapsamında hayata geçirildi (İKGPRO, 2018).

2014-2020 yılları arasında METEK 3 projesi uygulanmaya başlanmıştır. Bu proje 25 meslek alanı ve 25 pilot ili kapsamaktadır. Proje ile mesleki eğitimdeki insan kaynaklarının kalitesinin artırılması, öğretmen ve idareci eğitimleri, paydaşların ortak katılımının artırılması, mesleki eğitimdeki cazibenin artırılması hedeflenmiştir (Özkan, 2023, s. 91). Projenin yürütülmesinde Milli Eğitim ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Avrupa Mali İşler Dairesi Başkanlığı ve fon sağlayıcı olarak Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu yer almaktadır. Projede Sektörel Mükemmelliyet Merkezleri kurularak bilgi ve becerilerin Mesleki Eğitim ve Öğretimde Avrupa Kalite Güvence Referans Çerçevesi (EQARF) ve Avrupa Kalite Güvence Sistemi (EQAVET) ile uyumlu olarak iyileştirilmesi de hedeflenmiştir (METEK, 2023).

i. Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP)

Projenin ana amacı özel politikalar gerektiren gruplara mesleki eğitim vermek, bu bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda istihdama katılımlarını sağlamaktır. Projenin hedefi ise 35 ilde bulunan özel politika gerektiren toplulukların mevcut durumlarının belirlenmesi ve bulunan veriler çerisinde doğru analiz ve yaklaşımı tespit edilip ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler planlayıp gerçekleştirmektir. Bu grubun içerisinde engelli bireyler, göç etmek zorunda kalan bireyler, şiddete uğramış kadınlar, eğitim fırsatı bulamamış kişiler, hükümlü bireyler ve meslek edinmek isteyen ev kadınlar olarak sıralanabilir (MESGEP, 2023).

j. Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi

Projenin ana amacı mesleki eğitime gerekli önemin sağlanmasına dönük okul kalitesinin artırılmasıdır. Seçilen 1000 okulda okuyan öğrencilerin diğer okullarda okuyan öğrenciler ile akademik başarıları arasındaki farkı kapatmaya dönük proje ve programlar geliştirilmesi hedeflenmiştir. Proje süreci 1 yılla sınırlı tutulmuş ve yılın sonunda yapılan çalışmalar ile projenin şekillenmesi planlanmıştır (Özer, 2021, s. 7).

k. Mesleki Eğitimde AR- GE Merkezleri ve Fikri Mülkiyet Projesi

Bu proje ile mesleki eğitim veren kurumlarda okuyan öğrencilerin özgün çalışmalarını teşvik etmek, proje geliştirmeleri adına gerekli imkânları tesis etmek ve mesleki eğitimde alınabilen patent sayısını artırmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Korona süreci boyunca alınan patent sayısı yüzde 88 artış göstermiştir (Özer, 2021, s. 8).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Günümüzde öğrenme kavramı belli bir süreyi veya yılı kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmemektedir. Öğrenme kavramı kişilerin vücudundaki bir uzuv gibi ömür boyu onunla birlikte olan bir olgudur. Kısacası öğrenme sadece eğitim kurumlarından alınan bilgi ve becerileri kapsamaz. Kişinin tüm hayatına etki eden bir kavramdır (Karaduman, 2015, s. 7). Erken yaşta gelişim özellikle yaşam boyu öğrenme açısından önemli olmaktadır. Bu bakış açısına göre erken yaşlarda edinilen üst düzey bilgi ve becerilerin ilerleyen yıllarda gerçekleşecek öğrenme ve motivasyonu sağlamadaki rolü nedeniyle önemli görülmelidir (Field, 2011).

Yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmenin yolu ise kişinin öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme kısaca kişinin kendi yeterliliğinin farkında olması ve bu farkındalığı kendi gelişimi için sürekli kullanma olarak tanımlanabilir (Yaman & Yazar, 2015, s. 1554). Yaşam boyu öğrenme mevcut toplumun eğitim, güvenlik, istihdam ve ekonomik refahı açısından da göz önünde bulundurulmalıdır (Holford, 2008).

Yaşam boyu öğrenmeye sahip bireyler çevrelerine ve kendilerine karşı daha hassas davranışlar gösterir (Kılıç, 2015, s. 20-21). Yaşam boyu öğrenme kavramında ana duyguların başında kişideki merak duygusu gelmektedir. Bu kişilerin ana gayelerinden birisi var olanı anlamaya çalışmak ve bu konuda gerekli olan donanıma sahip olmaya çalışmaktır (Diker Coşkun, 2009, s. 63). Hayat boyu öğrenme kavramı özellikle mesleki ve beceri alanlı eğitimlerde ön plana çıkmaktadır. Günümüz insanlarında yaşam boyu öğrenmeye bakış açısında istihdam edilebilirlik önemli bir konumdadır (Aslan, 2009, s. 77).

2.2.1. Yaşam boyu öğrenme terimi

Yaşam boyu öğrenme terimi ilk olarak İngiltere’ de 1917’ler de dile gelmeye başlamıştır. Fakat kapsamlı ve açık olarak ilk olarak 1972 UNESCO’nun “ Eğitimin Gelişimi ile İlgili Uluslararası Komisyon Raporu” tarafından dünya literatürüne girmiştir. Bu rapora göre gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere 20 temel ilke önerilmiştir. Önerilen ilkeler arasında ilk sırada yaşam boyu öğrenme kavramı bulunmaktadır. Bu ilkeye göre ülkelerin halklarını sürekli eğitime ve geliştirmeleri yönünde teşvikler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu eğitim anlayışına göre özellikle gençlerin sürekli üretimlerini sağlamak, güncel konularda gelişimlerine yardımcı olmak ve yaratıcılıklarını artırmak için yaşam boyu öğrenme kavramının özümsetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu eğitimin temel amacında ise bireyin kendi kültüründen kopmadan kendi öğrenmelerini ortaya çıkarması ve kendi kendini geliştirmesi yatmaktadır (Şahin vd., 2020, s. 376).

Aslan’a (2009, s. 77- 78) göre yaşam boyu öğrenme kişilerin farklı zaman ve durumlarda ihtiyaçlarına dönük olarak aldıkları ve sürekli eğitim dışında olan öğrenmelere hayat boyu öğrenme denmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde yatan ana fikir akımı ise değişime ayak uydurabilecek bir iş gücü piyasası ortaya çıkarmaktır. Bu değişim süreci ile birlikte kişilerin kendilerini bir bütün olarak güncel tutmaları sağlanmalıdır (Tunca, vd., 2015, s. 433). Ayaz’a (2016) göre ise “ Yaşam bir gelişme süreci iken gelişim bir yaşam biçimidir. Bundan dolayı kişi kendisini sürekli yetiştirmek zorundadır.” şeklinde tanımlanmıştır.

UNESCO 1976 yılında gerçekleştirdiği konferansta hayat boyu öğrenmeyi kısaca şu şekilde tanımlamıştır: “Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden tasarlamayı, eğitim sistemiyle alakalı olduğu halde eğitim sisteminin dışında kalan tüm girdileri ve potansiyelleri geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir düzenlemedir. Bu tür bir düzenlemede birey kendi öğrenmelerini bizzat kendisi gerçekleştirir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, s. 9).”

UNESCO 1972 yılında yaşam boyu öğrenme kavramının ilkelerini dünyaya duyurdu. 1996 yılına gelindiğinde ise hem UNESCO hem de Avrupa Birliği bu konuda adımlar attı. Hatta 1996 yılı Avrupa Birliği için yaşam boyu öğrenme yılı olarak ilan edildi. Bu yıl için üç ana amaç belirlendi. İlki yaşam boyu öğrenme kavramını insanlara anlatmak ve bilinçlenmelerini sağlamak, ikincisi ise yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Üçüncüsü ise Avrupa vatandaşlarına bu

kavramın realitesini kanıtlamak ve onlara özümsetmek şeklinde tanımlamaktadır (Şahin vd., 2020, s. 377).

Yaşam boyu öğrenme kavramının genel çerçevesine Türkiye’ de Ulusal Ajans bakmaktadır. Ulusal Ajans 2007- 2013 yılları arasında “ Yaşam Boyu Öğrenme Programını” başlatmıştır (Diker, Coşkun, 2009). Hayat boyu öğrenme çalışmaları kapsamında Avrupa Birliği ile yürütülen uluslararası işbirliğine dayalı projeler yapılmaktadır. Bunların en meşhurları arasında Leonardo Da Vinci ve Youth Gençlik Programları örnek olarak gösterilebilir (Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011, s. 96).

2.2.2. Hayat boyu öğrenmenin çıkış nedenleri ve amacı

Öğrenme kişinin doğuştan getirdiği ve hayatı boyunca sürdürdüğü eylemlerden birisidir. Yaşam boyu öğrenme ise daha sistematik bir öğrenme şekli olarak değerlendirilmektedir (Taşçı, 2015: 198). Kişi, değişen şartlara hızlı bir şekilde adapte olmasının yolunu yaşam boyu öğrenme kavramına sahip olması ile gerçekleştireceğini, sosyal ve mesleki anlamda kişiyi bütüncül olarak kuşatacağının inancını taşımaktadır. Kişi yaşam boyu öğrenme ile verimlilik ve entelektüel birikim açısından dünya ile uyum içinde yaşayabilme fırsatı elde eder (Karaduman, 2015, s. 10).

Hayat boyu öğrenme günümüz ülkelerini hem bireysel hem de toplumsal olarak geliştirmeyi hedeflemektedir. Kişilerin ve toplumun bilgi seviyesini artırmak, daha iyi bir iş imkânı yaratmak, çevreyi gelecek kuşaklar açısından iyileştirmek amaçları arasında gösterilebilir (Aslan, 2009, s. 78).

Yaşam boyu öğrenmenin 4 tane dayanak noktası vardır. Bu 4 dayanak noktası (Delton, 2006, akt. Ayaz, 2016, s. 10):

- Bilmeyi öğrenme,
- Yapmayı öğrenme,
- Birlikte yaşamayı öğrenme,
- Olmayı öğrenme şeklinde sıralanmıştır.

Devlet Planlama Teşkilatına (2001, s. 2) göre yaşam boyu öğrenme kavramının amaçları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Okul öncesi eğitimin yaygınlığını artırmak,
- İlk ve orta öğretim kurumlarında gerçekçi öğrenmelerin temelini oluşturmak,
- Okul sonrası iş hayatına geçişleri basitleştirme,

- Yetişkin bireylerin öğrenmeye teşvik edilmesi,
- Sistemin kaynaklarında yenilik ve tutarlılığı sağlama.

Mevcut sistem içinde bireylere hayat boyu öğrenme kavramının aşılması eğitim sisteminin toparlanmasını ve bozulan parçaların düzeltilmesine katkı sağlayacaktır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, s. 3).

Yaşam boyu öğrenme 3 ana amaca yönelmiş bir kavramdır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, s. 10). Bunlar:

1-Kişisel gelişme: Bireyin kendi iç benliğinde yatan ve kişinin kendi öğrenme potansiyelinin maksimum kapasitede kullanmasını sağlamaya dönük bir yapı inşa etmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda kişi kendi imkân ve yeteneği ölçüsünde kendini daha ileri bir seviyeye taşımaya dönük bilgi ve beceri sahibi olmaya çalışır.

2- Toplumsal bütünleşme: Hayat boyu öğrenme yalnız belli bir grubun eğitim alıp donanım sahibi olmasını reddeder. Herkesin kendisini sürekli geliştirmesini ve toplumun toptan kendini gerçekleştirmesini sağlamayı amaçlar.

3- Ekonomik büyüme: Toplumdaki her bir bireyin eğitimini önemseyen yaşam boyu öğrenme süreci aynı şekilde öğrenilen bilgi ve becerilerin ekonomik anlamda da yansımalarının önemine dikkat çeker.

Güleç ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış amaçları arasında: Dünyada değişim ve gelişim, demokratikleşme ve kişisel ihtiyaçlarda yer almıştır.

Kısaca hayat boyu öğrenme teriminin ortaya çıkış sebebi ve amacı şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2017):

- **Rekabet avantajı sağlama:** Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasındaki ana etkindir. Küreselleşen dünyada iş gücü piyasası sürekli yenilenmekte ve ülkeler ve şirketler arası rekabet ortamı daha fazla artış göstermektedir.
- **Dünyadaki gelişim ve yeniliklerin daha rahat takip edilmesi:** Geleneksel eğitim anlayışları günümüzde yeterlilik açısından olumsuz sonuçlar ortaya koymaya başlamıştır. Bu durum istihdam edilecek bireyin sürekli kendini güncellemesini zorunlu kılmaktadır.
- **İstihdam edilebilirliğin sağlanması:** Kişilerin kendilerini sürekli eğittiği şekilde bilgi toplumuna geçişle birlikte kurumların ve şirketlerinde kendilerini sürekli güncel tutması ve uygun iş sahaları oluşturmaları gerektiği anlaşılmıştır.

2.2.3. Ülkede hayat boyu öğrenme durumu

Yaşam boyu öğrenme kavramı Türkiye’ de literatüre ilk olarak 1960 yılında toplanan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin aldığı kararlar doğrultusunda girmeye başlamıştır. OECD ülkelerine göre yaşam boyu öğrenme mesleki ve bireysel öğrenme olarak ifade edilmiştir (Şahin vd., 2020, s. 377).

1970 yıllarına gelindiğinde yaşam boyu öğrenme ile ilgili 3 temel unsur bulunmaktaydı (DPT, 2001, akt. Güleç, Çelik & Demirhan: 2012, s. 35):

1. Tüm eğitim sistemi yaşam boyu öğrenecek bireyler yetiştirecek tarzda yeniden inşa edilecektir.
2. Algın eğitim sektöründen faydalanılacaktır.
3. Bağımsız ve öğrenmeyi öğrenme kavramları üzerinde daha fazla durulacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti 2000 yılında imzalanan Lizbon Antlaşması sonrasında eğitim ve yetiştirme birliğine katılmış ve 2002 yılından itibaren ülkede bu konuda alt yapı çalışmalarını başlatmıştır. Bu süreç içerisinde Türkiye eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi bir yapıda olması ve Türk eğitim sisteminin eğitim yapısının istihdam alanları açısından dar bir çerçeve sunması yaşam boyu öğrenme alanında birçok probleme sebebiyet vermiştir (Kaya, 2014, s. 95).

Türkiye’de MEB başta olmak üzere hayat boyu öğrenme ile ilgili doğrudan veya dolaylı çalışmalar yürüten çok farklı birimler bulunmaktadır. Bu birimler şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2009, s. 12):

- Aile,
- Kişi,
- İş dünyası (işletmeler, sendikalar, kamu niteliği taşıyan kurum ve kuruluşlar),
- Dernekler,
- Vakıflar
- Sivil toplum kuruluşları,
- Bakanlıklar ve bağlı kuruluşlar,
- Yerel yönetimler,
- Üniversiteler,
- Türk Silahlı Kuvvetleri,
- Medya.

Her bir kurum ve kuruluş ülke içindeki hayat boyu öğrenmeyi geliştirmek için çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca bu birimlerin her birisi ayrı ayrı Türkiye’ de hayat boyu öğrenmenin yapılanmasını gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

2.2.4. Hayat boyu öğrenmede gerekli olan beceriler

Eğitim yalnızca günümüzde okulla sınırlı kalmamaktadır. Bundan kaynaklı yaşam boyu öğrenme hayatımızda günden güne daha fazla etki alanı oluşturmaktadır. Bundan dolayı kişinin yaşam boyu öğrenme becerilerine hâkim olması gerekmektedir (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006, s. 202).

10. Kalkınma Planında belirtildiği gibi iş piyasasında gerek duyulan yeterliliklerin sağlanması ve rekabet yeteneğinin geliştirilmesi Türkiye’ nin küresel çapta sürdürülebilir bir kalkınma sunması açısından kritik öneme sahip olarak görülmektedir. Mesleki eğitim yoluyla sürekli yenilenen ve gelişen iş piyasasının taleplerinin karşılanması yolu ise hayat boyu öğrenme becerilerinin sürekli güncellenmesi ile olacağı açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenme yeterlilik alanları ile ilgili farklı araştırmacılar farklı yeterlilik alanları belirlemişlerdir (Kozikoğlu, 2014, s. 30). Bu konuda farklı araştırmalar olsa da 2006 yılına gelindiğinde Avrupa Komisyonu tarafından hayat boyu öğrenme ile ilgili 8 temel yetkinlik alanı hedeflemiştir. Bu yetkinlik alanları (MEB, 2014, s. 12-13):

- Ana dilde iletişim kurabilmek,
- Diğer diller ile iletişim kurabilmek,
- Matematiksel anlamda ve bilimsel olarak yetkinlik kazanmak,
- Dijital yetkinlik kazanma,
- Öğrenmeyi öğrenmeye çalışmak,
- Sosyal ve sivil vatandaşlık alanlarında yetkinlik kazanmak,
- İnisiyatif alabilmek ve girişimcilik becerisini geliştirmek,
- Kültürel farkındalığı kazanma ve ifade yetkinliğini kazanma şeklindedir.

Epçaçan’a (2013, s. 357) göre, kişinin yaşam boyu öğrenmeye sahip olması için gereken bazı bilgi ve beceriler bulunmaktadır:

- Kişi özdenetim sahibi olmalı ve kendi öğrenme sürecine hâkim olmalıdır.
- Karşılaştığı yeniliklere karşı duyarlı olmalı ve sorumluluk alabilmelidir.

- Üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalı ve bu durumu kendi karşılaştığı problemler üstünden çözebilmelidir.
- Topluma karşı etkin bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.
- Güncel bilgilere ve özellikle teknolojiyle iyi bir ilişkisi bulunmalıdır.
- Kendini gerçekleştirmeye dönük davranış ve hayat standartları içinde olmalı ve buna uygun kendi iş istihdamını oluşturmalıdır.

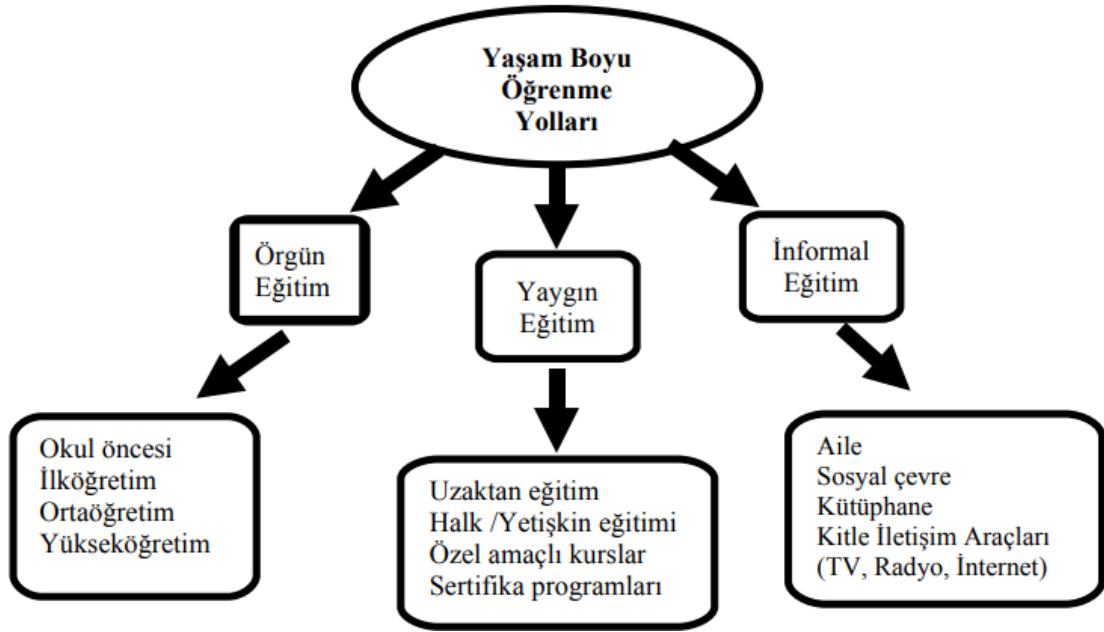
Yaşam boyu öğrenme becerileri arasında sorumluluk alma, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi alan araştırmacılarda bulunmaktadır (Basit & Bakır 2023: 18). Başka bir çalışmaya göre ise kişinin (Akkoyunlu, akt. Kılıç, 2015, s. 17):

- Meraklı,
- Güncel,
- Bilgi okuryazarı,
- Örgütlenme becerisine sahip,
- Öğrenme becerisine sahip olmasının yaşam boyu öğrenme becerileri arasında gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.2.5. Pratik hayatta hayat boyu öğrenme

Türkiye, hayat boyu öğrenme kavramına önem verdiğini MEB' e bağlı Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile göstermektedir. Türk Eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıdadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bu konuda Türkiye' de yapılması planlanan çalışmaları tek merkezde toplamak ve gerekli plan ve programı oluşturmak için kurulmuştur (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012, s. 35).

Tablo 4. Hayat boyu öğrenme yolları



Kaynak: Diker, Coşkun, Y. (2009). *Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. s.27.

Tabloda da görüldüğü üzere Türkiye’ de son yıllarda yaşam boyu öğrenmeyi geliştirme adına tüm eğitim kanalları kullanılmaya çalışılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramında yetişkin eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Örgün eğitim sonrasında kişinin eğitiminde bazı eğitim programları ile tanışması ve kendisini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmesi hedeflenir. Genel itibari ile yetişkin programı örgün eğitimde olduğu gibi süreç odaklı değil sorun odaklı işlemektedir. Yani teorik bilgidен ziyade pratik bilgi kazandırılması hedeflenmektedir (Evin Gencel, 2013, s. 239).

a. Örgün eğitim:

Örgün eğitim sistemli bir şekilde, belli bir süreci kapsayan ve sonunda yeterlilik alanında diploma alınan eğitim sistemidir. Örgün eğitimde amaç toplumu iyileştirmek ve refah seviyesini artırmaktır. Okul öncesi kademedен başlayıp yükseköğretim ile son bulan sistemli ve programlı öğrenme türüdür (Dündar, 2016, s. 38).

b. Yaygın eğitim:

Örgün eğitim kurumlarına devam etmeyen kişilerin kendilerini geliştirmek ve mesleki anlamda kendilerine yeni bir şeyler katmak için aldıkları sistemli eğitime yaygın eğitim adı verilmektedir (Dündar, 2016, s. 39).

Türkiye’ de yaygın eğitim genel anlamda MEB bünyesi altında Halk Eğitim Merkezlerinde verilmektedir. Bu bağlamda halk eğitim merkezlerinde genel olarak eğitim sonrası kendini geliştirebileceği eğitimler ve yetişkin eğitimleri organize edilmektedir (Kılınç & Yenen, 2015, s. 189). Türkiye’ de Halk Eğitim Merkezlerine örgün eğitim için belli bir bütçe gerekmesi, uzun bir süre alması, özellikle yaş aralığının bulunmaması gibi sebeplerden dolayı devlet eliyle daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Gökçer & Türkoğlu, 2018, s. 126).

c. İnfomal eğitim

Bir şekilde eğitim ortamından soyutlanmış bireylerin kendilerini geliştirmek adına örgün ve yaygın eğitim dışında kalan öğrenmeleri kapsayan eğitim sistemine infomal eğitim adı verilmiştir. Bu konulara örnek olarak belediyelerin vermiş olduğu eğitici kurslar ve seminerler örnek olarak gösterilebilir (Dündar, 2016, s. 40).

2.2.6. Hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan uygulamalarda karşılaşılan problemler ve çözümleri

Yapılan araştırmalar ve veriler incelendiği zaman Türkiye’nin ‘‘Öğrenme Kültürü’’ açısından güçlü olmadığını ve öğrencilerin bu konuda gerekli anlamda donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bundan kaynaklı olarak hayat boyu öğrenme açısından yeterli farkındalığın toplum nezdinde oluşmadığını açıkça ifade edilebilir (MEB, 2014).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili olumsuz bazı önyargılar bulunmaktadır. Bu önyargıların analizi yaşam boyu öğrenmeyi anlamak için ipuçları sunacaktır (Karaduman, 2015, s. 9).

- **Yaşam boyu öğrenme yalnızca yetişkin bireyleri ilgilendiren bir konudur.** Bu durum aslında bilinen en genel ön yargıdır. Aslında yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar ilkesini benimser.

- **Yaşam boyu öğrenme yalnızca mesleki konuları kapsar:** Aslında yaşam boyu öğrenme kişilerin ilgi duyduğu her alanda yapılabilen bir öğrenme sürecini temsil eder.
- **Yaşam boyu öğrenme günlük öğrenmelerin hepsini kapsar:** Aslında yaşam boyu öğrenme kişinin sistemli bir şekilde ve isteyerek ne öğrendiğinin farkında olduğu bir programdır. Kişi öğrenmek istediği bilgi ve beceriyi düzenli bir şekilde elde etmeye çalışır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilinçlilik düzeyinin yeterli olmaması da etkinliklere katılımı azaltan faktörler arasında gösterilebilir. Türkiye’ de bu konuda yapılan anketlerin düzeylerinin de tam manasıyla istendik yönde olmadığı görülmektedir. Bundan kaynaklı olarak sağlıklı veri alınamamaktadır (Horuz, 2017, s. 28).

Hayat Boyu Strateji belgesinin hazırlanma sebepleri de öğrenme kültürü ve bilinçlenmeyi artırmaktır. Bu konuda çıkan sorunlardan birisi ise çok fazla yaygın eğitim kurumunun olmasından dolayı izleme ve değerlendirme aşamalarında problem yaşanmaktadır. Ayrıca kurum sayısının çok olmasından verilen sertifikalara da güven azalmaktadır. Bir diğer problem ise bireylere verilmesi gereken mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin de yeterli düzeyde verilmediği görülmektedir (MEB, 2014, s. 7-12).

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman hayat boyu öğrenme ile ilgili karşılaşılan en büyük problemler “ailede” ve “ çalışma saatlerinden kaynaklı gerekli sürenin verilememesi” şeklinde görülmektedir (Horuz, 2017, s. 29).

2.2.7. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili projeler

Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamında Türkiye’ ye çok ciddi fonlar yatırmaktadır (Aslan, 2009, s. 78). Avrupa Birliği programı kapsamında aşağıda yer alan programlar Türkiye’ de uygulanmaktadır (Ulusal Ajans, 2012).

a. Comenius (Okul Eğitimi) Programı

Comenius Programı okul eğitiminde verimliliği ve kaliteyi yükseltmeyi ve Avrupa eğitim kalitesini güçlendirmeyi hedefleyen bir Hayat Boyu Öğrenme Programıdır. Program Avrupa Birliği üyesi ve aday ülkeler arasında işbirliğini geliştirmeyi, ortak kültür yaratmayı ve Avrupa vatandaşı olma yolunda gerekli

standartları kişiye kazandırmayı hedefleyen bir yapı içermektedir. Ayrıca program içerisinde okuldaki personel ve öğretmenlerinde mesleki anlamda kendilerini yetiştirmeleri konusunda destekler bulunmaktadır. Bu program sayesinde okulların kendilerini geliştirmeleri ve yenilikleri takip etmeleri sağlanmaktadır (Ulusal Ajans, 2007, s. 32).

Comenius Programı 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilki İki taraflı ortaklıklardır. Bu bağlamda okul ortaklıkları ekip çalışmasını, sosyal becerileri, öğrenci-öğretmen yeteneklerini ve fikirlerini geliştirmeyi hedeflemektedir. İkinci bölüm bölgesel ortaklıkları içermektedir. Bölgesel ortaklıklarda ise bir ortağın Avrupa Birliği üyesi olması şartı bulunmakta ve iki yıllık süre ile yapılmaktadır. Bu bölümdeki ana amaç ise yerel ve bölgesel işbirliğini geliştirmektir. Son bölümde ise proje destek faaliyetleri yer almaktadır. Bu kısımda proje hazırlayan kişi ve kurumlara destek vermek amaçlanır (Ulusal Ajans, 2007).

b. Erasmus Programı

Erasmus Programı Avrupa Birliği'ye üye ve aday ülkelerin üniversite eğitimi için gerekli politikaların geliştirilmesi amacıyla oluşturulmuş hayat boyu öğrenme programına verilen isimdir. 1987 yılında 11 ülkede 3244 öğrenci ile başlayan program günümüzde yaklaşık yılda 230 bin öğrenciye hizmet vermektedir. Bu durum dünyanın en iyi bilinen ve en büyük değişim programı olmasına sebep olmuştur (Feyen & Krzaklewska, 2013).

Bu alanda toplamda 33 ülke programa dâhil edilmiştir. Program ile ortak faaliyetler yürütülmekte ve işbirliği geliştirilmeye çalışılmaktadır. Programın esas amacı ise üniversite öğrencilerinin okuduğu bölümle ilgili eğitimini farklı bir ülkede alma fırsatı oluşturmak, aldığı eğitimle ilgili güncel durumları takip etmesini sağlamak ve bu eğitimlerin ülkeye döndükten sonra entegrasyonunu sağlamak şeklinde özetlenebilir (Ulusal Ajans, 2012, s. 35-36).

Program üniversiteye dönük öğrenci ve personel hareketliliği, projeler ve proje destek faaliyetleri şeklinde 3 ana kısımdan oluşmaktadır. Program ile kişilerde ve kurumlarda Avrupalı kimliği oluşturulması hedeflenir. Ayrıca güncel verilerin karşılıklı etkileşim yoluyla haberdar olunması sağlanmaktadır (Özkan, 2023, s. 98).

c. Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) Programı

Yetişkin Eğitim Programı bilginin sürekli güncellendiği bir dönemde kişilerdeki öğrenme ihtiyacının karşılanması, toplumsal uyumun sağlanması ve hayatı boyunca kendilerini yetiştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Program içerisine kamu kurumları, sivil toplum örgütleri, eğitim personel ve yöneticileri de katılım gösterebilmektedir (Özkan, 2023, s. 99).

Program kapsamında öğrenme ortaklıkları, proje destek faaliyetleri, gönüllü çalışmalar ve çalışma grupları kategorileri bulunmaktadır. Bunlar içerisinde öğrenme ortaklıkları birden fazla ülkede yaşayan yetişkinlerin eğitimini veren kurumlar arasındaki işbirliğine odaklanmaktadır. Proje destek faaliyetleri ise ulusal ajanslar tarafından düzenlenen çalışmaları kapsamaktadır. Gönüllü projeler 50 yaş üstü bireylerin kendi ülkesi ve Avrupa Birliği üyesi olan bir ülke ile yaptığı işbirliği sonucunda kişinin donanımını artırmayı amaçlar. Son kategoride ise çalışma grupları yer alır. Bu kategoride kişilerin hayat boyu öğrenmelerini artırmak için farklı ülkelerde düzenlenen grupsal faaliyetlere katılım olarak tanımlanabilir (Ulusal Ajans, 2012, s. 58-59).

d. Ortak Konulu Programlar

Genel olarak iki veya daha fazla alt dalın faaliyetlerini kapsayan Avrupa işbirliğini ve üye ülkelerin eğitim sistemini geliştirmeyi amaçlar (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2011).

e. Jean Monet Programı

Program hayat boyu öğrenme bünyesinde yer alan programlardan birisidir. Programa göre tek taraflı ve çok taraflı projeler desteklenmektedir. Programın amacı Avrupa fikrini benimseyen kurum ve kuruluşların varlığını sürdürmesine yardımcı olmaktır (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2011).

2.2.8. Önceki öğrenme düzeylerinin anlaşılması

Rutin hayatımızda olan ve herhangi bir belgelendirmeye ihtiyaç duymayan öğrenmelere informal öğrenme olarak ifade edilebilir. Buna benzer nitelik taşıyan serbest öğrenme ise çeşitli faaliyet ve aktiviteler ile gerçekleşen ve bu konuda bir istek olmadan kendiliğinden gerçekleşen öğrenme türüdür (Horuz, 2017, s. 32).

MEB 2017 yılında yaptığı değişiklikler ile önceki öğrenmelerin tanımlanması üzerine bir yönerge hazırlamıştır (MEB, 2017). Çıkarılan yönerge incelendiği zaman kişinin formal ya da informal olarak edindiği bilgi ve becerilerin kalfalık ve ustalık belgesine çevrilmesini mümkün kılmaktadır. Birey, ulusal mesleki standartları, ulusal yeterlilik ve ilgili alanın öğretim sistemi ile kazandırılması amaçlanan öğrenme kazanımları dikkate alınarak ölçme ve değerlendirme sınavlarına alınır. Sınavda başarılı olan bireylere sertifika verilmektedir (MEB, 2017).

Önceki öğrenmelerin tanınması konusunda Mesleki ve Teknik Eğitim Avrupa Kredi Sistemine de değinilmesinde fayda vardır. Mesleki ve Teknik Eğitim Avrupa Kredi Sistemi farklı bir ülkede ya da farklı bir öğrenme ortamında elde edilen öğrenmelerin onaylanmasını, tanınmasını ve transfer edilmesini kolaylaştırmak için oluşturulmuş bir sistemdir. Mesleki ve Teknik Eğitim Avrupa Kredi Sistemi ile Avrupa'daki mesleki ve teknik eğitimin sistemleri arasında işbirliği ve hareketlilik artırılması ve desteklenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bu program kısaca öğrenmelerin ve edinilen becerilerin dünya tarafından tanınmasını esas almaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitim Avrupa Kredi Sistemi kullanım sebepleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2018, s. 9):

- Öğrenme çıktılarının açık bir şekilde anlaşılması,
- Farklı ülkeler ile ortak dil geliştirebilmesi ve uyumu kolaylaştırması,
- Öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sunarak iş gücü ve piyasayı tanıtmak,
- Öğrenim programlarının içeriğini daha iyi bir biçimde düzenlemek,
- Farklı mesleki ve teknik eğitim kurumları ile ortaklıklar ve işbirliğini yaygınlaştırmak,
- Kaliteli coğrafi hareketlilik faaliyetlerini artırmak şeklindedir.

2.2.9. Bilgi okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk kez 1974 yılında Amerika’da bulunan Bilgi Endüstrisi Derneği Başkanı Paul G. Zurkowski tarafından ortaya atılmıştır (Badke, 2010, akt. Kurbanoglu, 2010, s. 723-724). Bilgi okuryazarlığı bir problem durumla ilgili sorunu belirleme, çözüm yollarını düşünme, çok yönlü bakabilme ve problemi çözecek yolu bulma şeklinde tanımlanabilir (Gür, Erdoğan, 2014, s. 23).

Kişinin kendi başına öğrenmeyi öğrenmesi, bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi, çeşitli teknolojik cihazları kullanması, kendini motive edebilmesi, güncel bilgileri takip etmesi, bilgiyi olduğu gibi değil inceleyerek ve süzerek kabul etmesi ve bilgi dünyası ile iletişim halinde olması bilgi okuryazarı bireyde bulunan özelliklerden bazılarıdır (Bruce, 1994, akt. Kurbanoglu, 2010, s. 727).

Bilgi toplumları yaşam boyu öğrenen bireylere sürekli gereksinim duymaktadır. İçinde yaşanılan çağın gereklilikleri arasında kişinin iyi bir şekilde bilgiyi özümsemesi, bilgiyi düzgün kullanabilmesi yani bilgi okuryazarı olması zorunludur (Akkoyun ve Kurbanoglu, 2002, s. 21). Ayrıca Kuhlthau’ a (1987, akt. Kurbanoglu, 2010, s. 727) bilgi okuryazarlığını işlevsel olarak okuryazarlık ve hayat boyu öğrenme ile ilişkilendirmiştir. Bilgi okuryazarı bireyde yüksek miktarda bilginin işlenmesi, yönetilmesi; teknik ve sosyal değişimler güncel bilgi ve beceriler gerektirdiğinden dolayı yaşam boyu öğrenme olmak zorundadır.

Bundy (akt. Gür, Erdoğan, 2014) yaşam boyu öğrenme için bireyde 6 maddede bilgi okuryazarı özelliğine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır:

- En az bir olmak üzere çalışma alanıyla ilgili güncel bilgilere sahip olma,
- En az bir çalışma alanı ile ilgili araştırma yeteneğine sahip olabilme,
- Birçok alanda bilgiyi okuyabilme, yönetebilme ve kullanabilme,
- Medyayı etkin kullanıp doğru bilgiye hâkim olma yeteneği,
- Yazılı, istatistiksel bilgi, grafik veya harita benzeri bilgileri çözümleme yeteneği,
- Bilgiyi eleştirel değerlendirebilme becerisine sahiptir.

Tanımlara ve özelliklere bakıldığında bilgi okuryazarlığı için kişinin birden fazla beceriyi aynı anda ya da birlikte kullanması gerekmektedir. Bilginin sürekli geliştiği bir ortamda teknolojik etmenlerin ve aletlerin kullanımı kaçınılmazdır. Aynı zamanda kişinin bilgiye ulaşırken yanlış, eksik ve yanlış bilgiyi de bir süzgeçten geçirmesi ve eleştirel bakabilmesi vazgeçilmezler arasında görülmektedir. Bu tarz becerilerin

oluşması içinse özetle hayat boyu öğrenmenin sağlanması gereklidir (Polat & Odabaş, 2008).

2.2.10. Üst biliş

Flavell' in 1976 yılında yazmış olduğu bir makale ile üst biliş literatüre giren bir kavram olmuştur. 1979 yılında ise üst biliş kavramının da içeriğinde yer aldığı kuramını geliştirmiştir (Özsoy, 2008, s. 715). Üst biliş bireyin ne bildiği konusundaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözü olarak ifade edilmektedir (Nazik, Sönmez & Güneş, 2014, s. 145).

Özetle kişinin kendi düşünme biçiminin ve süreçlerinin idrakinde olması ve kontrol edebilme yeteneğine üst biliş denmiştir (Özsoy, 2008, s. 715). Bireyin bir işi planlaması, işle ilgili duygu, düşünce ve davranış geliştirebilmesi, planını sürekli kontrol edebilmesi, aksayan kısımlarla ilgili ilave planlar yapabilip uygulayabilmesi üst biliş kavramı içinde değerlendirilen noktalar arasındadır (Nazik, Sönmez & Güneş, 2014, s. 716).

Üst biliş bakıldığında bir öğrenme yolu olduğu anlaşılmaktadır. Kişide üst biliş ile bazı beceriler ortaya çıkar. Bu beceriler şu şekilde söylenebilir (Doğanay, 1997; Akt. Çakıroğlu, 2007, s. 24):

- Bireyin kendi kimliğinin ve öğrenme biçiminin anlamlandırmış olması,
- İstendik. Farkında olacak şekilde davranış sergileme,
- Kontrol mekanizmasına sahip,
- Planlı olma,
- Nasıl öğrendiğini gözlemleyebilme,
- Öz düzenleme becerisi,
- Kendini eleştirebilme ve değerlendirebilme.

Flavell'in söylediği gibi kişi kendisinin bilincinde olmalı ve kendi öğrenme yolunu oluşturmalıdır. Kişi kendi öğrenme biçimine göre strateji, plan ve değerlendirme de bulunmalıdır (Horuz, 2017, s. 35).

2.2.11. Hayat boyu öğrenme düzeyleri

Bireylerin hayat boyu öğrenmeleri açısından bilmesinin zorunlu olduğu kavramlardan biriside güdü kavramıdır. Bireylerin rutin hayatlarında her şey için gösterdiği tepki aynı olmamaktadır. Bu tepkiler kimi zaman hızlı iken kimi zaman yavaş olmaktadır. Aynı şekilde bu tepkiler bazı durumlarda içten kaynaklı (kişisel) bazı durumlarda ise dışsal kaynaklı (çevre) olmaktadır. Motivasyon kişiye enerji verdiğinden ve davranışı gerçekleştirme açısından teşvik verdiğinden dolayı öğrenme ortamlarında önemli kavramlardan birisi olarak görülmektedir. Bu konulara örnek olarak bir öğrencinin kendi isteğiyle başarılı olmak için ders çalışması veya başka bir öğrencinin ailesini mutlu etmek için ders çalışması verilebilir (Akbaba, 2006, s. 343).

Yaşam boyu öğrenme açısından önemli bir diğer kavram sebat (sabır) kavramıdır. Sebat kelime anlamı olarak TDK sözlüğünde bir söz verdiğinde sözünden dönmeme olarak ifade edilebilir (TDK, 2024). Sebat kavramı kişinin güdülenmesi açısından önemlidir. Genel olarak başarı odaklı güdülenmenin, özelde ise akademik güdülenmenin sosyal, bilişsel, duygusal açıdan ele alındığı kuramlar son yıllarda önem kazanmıştır (İnan Kaya, 2016, s. 104). Akademik güdülenmeyi bilişsel, sosyal ve duygusal anlamda ele alan kuramlardan öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli güdüselle kaynaklardan bahsedilmektedir. Bu kaynaklar sırayla (Ryan & Deci, 2000; Elliot & Dweck, 1988; Akt: İnan Kaya, 2016, s. 104):

- İlgi,
- İstek,
- Merak,
- Sebat,
- Azim,
- İstikrar.

Bireyin ihtiyaçlarının bir kısmı giderilmediği vakit bireyde denge durumu şaşar. Birey motivasyonel kaynaklar ile dengeyi sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında motivasyonel kaynaklar kişinin öz düzenleme yapmasına imkân sağlamaktadır. Bu konuda bazı araştırmacılar kişide bulunan motivasyondan kaynaklı bir şeyi yapma isteğini mizaç boyutunda değerlendirirken bazı araştırmacılar ise sebat kavramı ile açıklamaktadır (Sarıçam vd., 2013, s. 63).

Yaşam boyu öğrenen bireylerdeki bir diğer önemli özellik ise öz düzenlemeye sahip olmalarıdır. Öz düzenleme kişinin öğrenme amaçlı hedefler belirlemesi ve bu hedefleri başarmak için stratejiler ortaya koyması ve sonunda bu stratejileri denetleyip gözden geçirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Risemberg ve Zimmerman, 1992, akt. Ciltaş, 2011, s. 2). Öz düzenlemeli öğrenme ise, kişinin öğrenme ortamlarına uygun hedefler, stratejiler ve hedefine giderken uygun değerlendirme biçimlerini kullanabilmesi olarak ifade edilebilir. Öz düzenleme becerisi öğrencide ne kadar ileride ise öğrenci o kadar fazla güdülenir ve daha iyi öğrenir (Horuz, 2017, s. 36).

Yaşam boyu öğrenen birey için önemli kavramlardan bir diğeri ise meraktır. Yaşam boyu öğrenen bireyler için alan yazında yeni gelişmelere ve bilgilere karşı meraklı bir tutum sergilendiği görülmüştür (Tunca vd., 2015, s. 434). Herhangi bir konuyla ilgili merakı olan kişi öğrenmeye daha baştan hazır olur. Bir konuda meraklı olan kişi onu öğrenmek için istekli de olur. Ayrıca konuyu öğrenmeye çalışırken gerekli planları, hazırlığı yapar ve değerlendirmelerde bulunur. Bu durum kişinin yaşam boyu öğrenmesini de olumlu yönde şekillendirir (Özmutlu vd., 2014, s. 1125).

2.3. İlgili Çalışmalar

Yelkin Coşkun Diker (2009) yılında yaptığı doktora çalışmasında Marmara ve Yeditepe Üniversitesinde okuyan öğrencileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük çıkmıştır. Diker Coşkun ve Demirel (2012) yılında üniversite öğrencilerine dönük yaşam boyu eğilimler ölçeği uygulamış ve çıkan sonucun istendik şekilde yüksek olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde yaşam boyu öğrenme için gerekli olan merak alt boyutunun da yeterince gelişmediği görülmüştür. Bu konuda yapılmış farklı bir araştırmada Karaduman (2015) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Hatta yaptığı çalışmada öğrencilerin istekli, öğrenme motivasyonu açısından istekli ve öğrenmeye karşı kararlı ve sabırlı olduklarını tespit etmiştir. Aslıtürk (2019) Ortaokul öğrencilerine dönük yaptığı araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme düzeylerinin iyi olduğunu ve yeni şeyler öğrenmekten keyif aldıklarını tespit etmiştir.

Gür Erdoğan (2014) eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları üstünde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen bir tez çalışması yapmıştır. Yaptığı tez çalışmasına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek tespit etmiştir. Ayrıca cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre

daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Tunca, Şahin Alkın ve Aydın (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük tespit etmiş ve bunun sebebi olarak ise üniversitede okutulan programların yeterli olmamasını ifade etmiştir. Güloğlu Demir (2022) öğretmen adayları üzerinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiş ve inceleme sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmen adaylarında “motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu” sonuçları düşük çıkmıştır. Bulaç ve Kurt (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuş fakat öğretmenlerin zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye istekli olmadıkları ve merak etmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kurt, Cevher ve Arslan (2019) yılında öğretmen adaylarına dönük yaptıkları araştırma sonucunda da cinsiyete göre kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Ayaz (2016) ise öğretmenler üstünden yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmada Mardin İlinde görev yapan öğretmenlere uyguladığı test sonucu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Ayra (2015) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine incelemelerinde motivasyon alt boyutunun en yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yaman ve Yazar (2015) Diyarbakır İlini kapsayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yaptığı araştırma sonucuna göre lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin sadece lisans öğrenim olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dündar (2016) yaşam boyu öğrenme eğilimlerini sınıf öğretmenlere açısından incelemiştir. İnceleme sonuçlarında öğretmenleri okudukları üniversite, sınıf, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumları, öğretim türleri, sosyal- finansal durumlar açısından anlamlı farklılık bulamamıştır fakat okudukları bölümleri seçme nedeni, ders başarısı, yüksek lisans ya da doktora istek durumu son olarakta internet kaynaklarından faydalanma durumları değişkenleri açısından anlamlı farklar tespit etmiştir. Özçiftçi (2014) yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Ayrıca yaşam boyu eğilimleri ölçeğinde yer alan alt boyut ortalamalarının da yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Kılıç ve Tuncel Ayvaz (2014) İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik üzerine yaptıkları araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulurken bireysel

yenilikçiliği düşük bulmuşlardır. Göksoy (2022) yaptığı tez araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini genel olarak yüksek bulmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeleri açısından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu en yüksek çıkarken merak yoksunluğu alt boyutu en düşük olarak bulunmuştur.

Kılınç ve Yenen (2015) Halk Eğitim Merkezinde kurs alan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve cinsiyet açısından kadınların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) Halk eğitim merkezi kursiyerlerine dönük yapmış oldukları çalışma sonucunda yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır ve kursiyerlerin kendilerini geliştirme konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir. Ayanoglu (2020) halk eğitim kursiyerleri üzerinde yaptığı çalışmada halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenmelerini yüksek bulmuştur. Bu çıkan sonuca göre kursiyerlerin öğrenmelere açık, yeni bilgi ve becerileri kazanma isteği içinde, yaşam boyu öğrenmeye dönük olumlu bakış açısına sahip bireyler olduğunu araştırmasında tespit etmiştir.

Horuz (2017) Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmeye çalışmıştır. Çıkan sonuca göre öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarından ise motivasyon alt boyutu en yüksek, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ise en düşük tespit edilmiştir. Dökmeci (2023) Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Sosyal Medyayı Eğitsel Kabullenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi konulu tez çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini Anadolu liselerine ve imam hatip liselerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Akçay (2021) yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu eğilim ve yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilerinde bu tutum ve davranışlara iteceği sonucuna ulaşmıştır. Balıkçı (2023) gençlik liderlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çıkan sonuca göre iş doyumu ile yaşam boyu öğrenme arasında içsel doyum ile gelişime açıklık alt boyutları arasında olumlu ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca dışsal doyum ile yaşam boyu öğrenme arasında herhangi bir ilişki tespit

edilememiştir. Ayrıca genel olarak iş doyumu toplam puanı ile yaşam boyu öğrenme arasında düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Basit ve Bakır (2023) hemşirelerin yaşam boyu öğrenmelerini incelemişler ve sonucu olumlu yönde bulmuşlardır. Hemşirelerin yaşa boyu öğrenme durumlarının motivasyon, cinsiyet, kuşak, eğitim düzeyi ve çalışılan hastane kliniği açısından farklılık göstermediğini ve mesleğini seven ve son beş yıl içinde sertifika programlarına katılan hemşirelerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyinde olduklarını tespit etmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu tez çalışmasında genellikle toplum (sosyal) bilimleri alanında tercih edilen survey (tarama) modeli esas alınmıştır. Tarama modeli, geçmiş ya da şu anda oluşan bir durumu olduğu şekliyle ifade etmeye çalışan ve bireyde istenen davranışların oluşması için uygulanan sürecin tümünü kapsamaktadır. Genel tarama modeli, içinde evrenin tümü ya da evreni temsil eden bir örneklem üzerinde taramalar yapıldığı anlamına gelmektedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında değişimin varlığını belirlemeyi amaç edinen türdür ve bir değişim varsa bunun tespitine çalışılır (Bahtiyar & Bilge, 2016, s. 50).

Tarama araştırmaları geçerlilik olarak yüksek kabul edilen araştırma türlerindendir. Veriler genellikle kalabalık gruplardan elde edilir. Tarama araştırmaları genellikle anket ve görüşme şeklinde yapılmaktadır (Horuz, 2017). Yapılan araştırma Batman Mesleki Eğitim Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından betimlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem kısmında problem durumu başlığı içinde geçen hipotezlerin daha detaylı incelenmesi gerekmektedir.

- Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yüksektir. Bu ilk hipotezdir ve ilk incelenecek veri grubunu oluşturmaktadır. Bu durum Batman' da bulunan mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin genel olarak hayat boyu öğrenme düzeylerinin tespiti açısından kritiktir.
- Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu ikinci hipotezdir. Mesleki eğitim merkezlerinin öğrenci gruplarının cinsiyet olarak ayrı incelenmesi daha sağlıklı verilere ulaşılabilmesini sağlayacaktır.
- Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yaşlarından kaynaklı farklılık oluşturmaktadır. Mesleki eğitim merkezlerinde yaş sınırlaması olmadığı için incelenmesi gereken bir diğer hipotezdir.

- Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimleri eğitim kademelerine göre farklılık oluşturur. Mesleki eğitim merkezleri gibi kurumlarda mezun durumuna bakılmaksızın her öğrenci kabul edilmektedir. Bu durum eğitim durumları açısından bu hipoteze ihtiyaç duyulmasına sebep olmaktadır.
- Batman Mesleki Eğitim Merkezi'nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri okudukları bölümlere göre farklılık oluşturur. Mesleki eğitim merkezlerinde çok farklı bölümden öğrenciler bulunmaktadır. Aynı ayrı bölümlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin tespit edilmesinin gerekliliği bu hipotezin ortaya atılmasına sebep olmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023- 2024 eğitim- öğretim yılı Haziran ayı ve 2024-2025 eğitim- öğretim yılının Ekim ayı sonunu kapsayan Batman Mesleki Eğitim Merkezinde okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Çalışmanın örneklem grubu şans yöntemi ile seçilmiş olup toplam 201 öğrenciden oluşmaktadır. Batman ili içerisinde yer alan tüm mesleki eğitim çalışmalarına örneklem grubu ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca testin güvenilirlik ve geçerliliği de düşünüldüğü zaman ve düzgün bir veri grubuna ulaşabilmek adına örneklem grubu rastgele seçilmiştir. Her gruba eşit olarak ulaşıldığı varsayılarak evren içinden rastgele örneklem yöntemi yapılmıştır. Araştırma içerisinde 4 öğrencinin kişisel bilgi formunu eksik doldurmasından dolayı verisi geçersiz kabul edilmiş ve toplamda 197 öğrencinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Aşağıdaki tablo da örneklem grubu belirtilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetine bağlı dağılımı

	Frekans(Hz)	%
Erkekler	135	68.52
Kadınlar	62	31.48
Toplam	197	100

Tablo-5' ten de anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin oranı erkeklerde yüzde 68.52, kadınlarda ise yüzde 31.48 olarak bulunmuştur. Tablo-5 incelendiğinde, katılımcıların çoğunun erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin yaşa bağlı dağılım durumu

	Hz	%
18 yaş ve altı	100	50.76
18-25 Yaş	55	27.91
26-35 Yaş	34	17.25
36 Yaş üstü	8	4.08
Toplam	197	100

Tablo 6 yaşlara göre öğrenci dağılımını göstermektedir. Tabloya göre 18 yaş altı yüzde 50.76 olarak tespit edilmiştir. Diğer yaş kategorilerinde ise 18- 25 yaş arası yüzde 27.91, 26-35 yaş arası 17.25 ve 36 yaş üstü yüzde 4.08 olduğu görülmektedir. Tabloya göre 18 yaş altı çoğunluğu oluşturmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin öğrenimlere bağlı dağılımı

	Hz	%
İlkokul	0	0
Ortaokul	113	57,36
Lise	84	42,64
Toplam	197	100

Tablo 7' ye bakıldığında İlkokuldan herhangi bir öğrencinin tespit edilmediği anlaşılmaktadır. Ortaokul mezunu öğrenciler yüzde 57,36 ve lise mezunlarının ise 42,64 gibi bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Bölümlerine göre öğrencilerin dağılımı

Bölüm	Frekans	Yüzde
Makine Teknolojisi	2	1.01
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	2	1.01
Büro Yönetimi	2	1.01
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	3	1.53
Metal Teknolojisi	4	2.03
Matbaa Teknolojisi	5	2.53
Muhasebe Finansman	6	3.04
Yiyecek İçecek Hizmetleri	7	3.06
Grafik ve Fotoğraf	8	4.06
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9	4.56
Motorlu Araçlar Teknolojisi	19	9.64
Bilişim Teknolojileri	20	10.15
Moda Tasarım Teknolojileri	23	11.67
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	26	13.19
Tekstil Teknolojisi	26	13.19
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	35	17.76
	197	100

Tablo-8’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 1.01 Makine teknolojisi, endüstriyel otomasyon teknolojisi ve büro yönetimi bölümünde okumaktadır. Yüzde 1.53 mobilya ve iç mekân tasarım bölümünde, yüzde 2.03 metal teknolojisi alanında ve yüzde 2.53 matbaa teknolojisi alanında eğitim almaktadır. Diğer bölümler incelendiği zaman ise yüzde 3.04 muhasebe ve finansman, yüzde 3.06 yiyecek ve içecek hizmetleri, yüzde 4.06 grafik ve fotoğraf, yüzde 4.56 tesisat teknolojisi ve iklimlendirme ve yüzde 9,64 motorlu araçlar teknolojisi bölümünde okudukları tespit edilmiştir. Son kısımlarda ise yüzde 10.15 bilişim teknolojisi, yüzde 23 moda tasarım teknolojileri, yüzde 13.19 güzellik ve saç bakım ve tekstil teknolojileri ve son olarak yüzde 17.76 ile elektrik- elektronik teknolojisinde okuyan öğrencilerin geldiği tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Türleri

Araştırma verileri, Batman İl MEM'den uygulama izni alınmış ve 2023- 2024 eğitim öğretim yılı ikinci dönem sonu ve 2024- 2025 eğitim öğretim yılının ilk döneminde araştırmacı tarafından Batman Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim görmekte olan öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgiler Formu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile elde edilmiştir. Alınan izin (Ek-1) bölümünde gösterilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgiler formu

Bu formu uzman görüşlere başvurularak oluşturulmuştur (Ek-2). Oluşturulan ölçek içerisinde “cinsiyetin ne, yaşı kaç, eğitim durumun nasıl ve hangi bölümde okuyorsun? ” soruları yer almaktadır.

3.3.2. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Yapılan tez araştırmasında likert tipinde olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 2009 senesinde Yelkin COŞKUN DİKER tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde 600 pilot ve 1500 asıl uygulama yapılmak kaydıyla 2100 kişilik bir örneklem grubu üstünde denenmiştir (Diker Coşkun, 2009).

Ölçeğin güvenirlik testi Cronbach Alpha cinsinden hesaplanmıştır. Ön deneme ölçeği 74 maddeden oluşmaktadır ve güvenirliği 0,93 bulunmuştur (Coşkun Diker, 2009, s. 130). Ölçekte son aşamaya geçildiğinde ise 27 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır (Coşkun Diker, 2009, s. 133).

Yaşam boyu öğrenme kendi içinde boyutlara dağılmaktadır. Bu kısım uygulamada araştırmacı için ve testin puanlanması için önemli olmaktadır.

- 1. Boyutu motivasyon oluşturmakta ve 1-6 arasındaki maddeleri kapsamaktadır. Bu maddelerin tamamı olumlu cümlelerden oluşur.
- 2. Boyut sebat olarak adlandırılmıştır ve 7-12 arasındaki maddeleri içerir. Bu maddelerde olumlu cümlelerden oluşur.
- 3. Boyut ise yoksunluktur. Bu boyutta 13- 18 arasındaki maddeler bulunur. Bu boyuttaki maddeler olumsuz cümledir.

- Son boyutta ise merak yoksunluğu yer alır. Bu boyutta 19- 27 arasındaki maddelerdir ve tüm cümleler olumsuzdur.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlanırken ise ilk iki maddede normal işaretlemeye göre puan verilirken son iki maddede tersi bir durum söz konusudur. Yani ilk iki boyutta 6 şıkkını seçen bir kişiye 6 puan verilirken son iki boyutta tersi bir durum söz konusu olmaktadır. Ölçeğin genel durumu düşünüldüğü zaman en düşük 27 puan alınırken en yüksek 162 puan alınmaktadır. Ölçeğin kullanım durumuyla ilgili izin Ek-3 bölümünde gösterilmiştir.

3.4. Verileri Toplama Yöntemi

Verileri toplamı yöntemi konusunda Batman İl MEM’ den gerekli izin ve belgeler alınmasıyla birlikte 10 Haziran 2024 ve 13 Eylül 2024 tarihlerinde Batman Mesleki Eğitim Merkezi’nde öğrencilere Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve araştırma için gerekli olan Kişisel Bilgiler Formu uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Ölçek 197 öğrenciye uygulanmıştır. Veri analizi SPSS sistemi ile yapılmıştır. Araştırmada öncelik olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunu anlamak içinse basıklık ve çarpıklık testleri yapılmıştır. Bu sayede uygulanan ölçeğin normallik testi sonuçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 9. Verilerin normallik testi

	N	Skewness		Kurtosis	
		Statics	Statics	Statics	Std. Error
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	197		,416	,173	1,694
Valid (N)	197				,345

Tablo 9 incelendiği zaman çarpıklık ve basıklık tablosunda çarpıklık değerinin ve basıklık değerinin +2, -2 arasında olduğunu ve bundan dolayı ölçeğin normal dağılım gösterdiğini söylememiz mümkün olmaktadır (George & Mallery, 2010, Akt. Eraslan

vd., 2017, s. 407). Bu veriler ışığında yaşam boyu öğrenme ölçeğinin toplam puanının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdikleri için veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi konusunda betimsel istatistiksel yöntemlerde kullanılmıştır. Bu doğrultuda:

- 6'lı hazırlanmış ve likert tipinde olan ölçekte puanlamanın başı 1 kabul edildiğinde orta noktası 3,5 değeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçek sonucunda maksimum ($6 \times 27 = 162$), minimum ise ($1 \times 27 = 27$) puan alınabilmektedir. Ölçek değerlendirmesi konusunda öğrencilerin aldıkları toplam puan dikkate alınmıştır. İlk hipotez bu değerlendirme ile ilgili olacaktır.
- Ölçeğin hipotezlerine bakıldığında ise ikinci olarak cinsiyet değişkeni ile karşılaşılmaktadır. Cinsiyet değişkeni yaşam boyu öğrenme verilerinde normal dağılım göstermektedir. Bu dağılım sonucunda Bağımsız Örneklem T Testi kullanılacaktır.
- Diğer hipotezler ise birden fazla kategoriyi içlerinde barındırmaktadır. Bundan dolayı Anova testi kullanılacaktır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulguları ve Yorumları

Tez çalışmasının ilk hipotezi “Batman Mesleki Eğitim Merkezi’nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yüksektir. ‘’ hipotezidir. Veri grubunda bulunanların ölçekte verdikleri cevaplar tanımlayıcı istatistik olarak incelenmiştir. Bu incelemeler ve yorumlar Tablo 10’ da görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve alt ölçeklerden aldıkları puanların istatistiksel durumu

	Norm	Min	Max	X	Ss
Hayat boyu öğrenme	197	35	157	103.02	18.62
1. Alt boyut: Motivasyon	197	6	36	26.86	7.56
2. Alt boyut: Sebat	197	6	36	23.82	7.46
3. Alt boyut: Öğrenmeyi	197	6	36	20.55	7.85
Düzenlemede Yoksunluk					
4. Alt boyut: Merak	197	6	36	31.77	11.76
Yoksunluğu					

Tablo- 10 incelendiğinde öğrenciler içinde ölçekten aldıkları en yüksek puanın (157), en düşük puanın ise (35) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının ise (103,02) olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek incelendiğinde ölçeğin orta puanının (94,5) olduğu fakat Batman mesleki eğitim merkezi öğrencilerine uygulanan yaşam boyu öğrenme ölçeğinin aritmetik ortalamasının (103,02) olarak çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda Batman Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda ilk hipotez kabul edilmektedir. Aşağıdaki tabloda ise ölçekte yer alan alt boyutların madde bazında ortalamaları ile daha detaylı sonuçlar tablo şeklinde verilmektedir.

Tablo 11. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin alt ölçeklerinin madde nezdinde durumları

Alt boyutlar	Norm	X	Ss
Motivasyon	197	4.41	1.58
Sebat	197	4.43	1.64
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	197	3.51	1.76
Merak yoksunluğu	197	3.53	1.78

Tablo-11 incelendiği zaman ölçeğin yaşam boyu öğrenme ölçeğinin madde bazında ortalaması (3,5) olarak ifade edilebilir. 4 alt boyutta da orta puandan yüksek bir değerin çıktığı tablodan anlaşılmaktadır. Motivasyon ve sebat alt boyutlarının madde bazında ortalamaları “Kısmen uyuyor” aralığında çıktığı ve bu durumdan kaynaklı öğrencilerde motivasyon ve sebat durumunun yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğrenmeyi düzenlemede ve merak yoksunluğundaki durumsa “ Çok az uyuyor” seçeneğine denk gelmektedir.. Alt boyutlar arasından en yüksek ortalamaya sahip değerin ise sebat alt boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Son iki alt boyutun ise daha olumsuz kaldıkları ortalama sonuçlarına göre tablodan da anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine verdikleri cevapların dağılımı

Maddeler	Çok Uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok az uyuyor		Çok az uymuyor		Kısmen uymuyor		Hiç uymuyor		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.	81	41	53	26,9	6	3	28	14,2	13	6,6	16	8,1	4.5	1.6
2.	77	39,1	56	28,4	10	5,1	30	15,2	13	6,6	11	5,6	4.6	1.5
3.	77	39,1	53	26,9	8	4,1	39	19,8	7	3,6	13	6,6	4.5	1.5
4.	72	36,5	47	23,9	11	5,6	31	15,7	17	8,6	19	9,6	4.3	1.7
5.	78	39,5	42	21,3	10	5,1	42	21,3	12	6,1	13	6,6	4.4	1.6
6.	68	34,5	42	21,3	14	7,1	41	20,8	13	6,6	19	9,6	4.2	1.6
7.	46	23,4	42	21,3	14	7,1	51	25,9	23	11,7	21	10,7	3.8	1.6
8.	40	20,3	48	24,4	23	11,7	50	25,4	19	9,6	17	8,6	3.9	1.5
9.	43	21,8	34	17,3	19	9,6	58	29,4	18	9,1	25	12,7	3.7	1.6
10.	55	27,9	52	26,4	14	7,1	45	22,8	14	7,1	17	8,6	4.1	1.6
11.	52	26,4	47	23,9	11	5,6	50	25,4	19	9,6	18	9,1	4	1.6
12.	51	25,9	46	23,4	15	7,6	46	23,4	19	9,6	20	10,2	4	1.8
13.	38	19,3	27	13,7	42	21,3	12	6,1	36	18,3	42	21,3	3.4	1.8
14.	43	21,8	18	9,1	47	23,9	17	8,6	34	17,3	38	19,3	3.5	1.8
15.	42	21,3	23	11,3	42	21,3	20	10,2	33	16,8	37	18,8	3.5	1.7
16.	33	16,8	28	14,2	35	17,8	11	5,6	41	20,8	49	24,9	3.2	1.8
17.	33	16,8	26	13,2	41	20,8	12	6,1	38	19,3	47	23,9	3.3	1.8
18.	36	18,3	27	13,7	47	23,9	14	7,1	31	15,7	42	21,3	3.4	1.7
19.	35	17,8	26	13,2	44	22,3	16	8,1	29	14,7	47	23,9	3.3	1.8
20.	27	13,7	26	13,2	44	22,3	18	9,1	38	19,3	44	22,3	3.2	1.7
21.	40	20,3	29	14,7	40	20,3	11	5,6	36	18,3	41	20,8	3.5	1.8
22.	43	21,8	25	12,7	43	21,8	13	6,6	29	14,7	44	22,3	3.5	1.8
23.	49	24,9	26	13,2	44	22,3	9	4,6	33	16,8	36	18,3	3.7	1.8
24.	47	23,9	25	12,7	41	20,8	17	8,6	40	20,3	27	13,7	3.7	1.7
25.	35	17,8	31	15,7	35	17,8	11	5,6	43	21,8	42	21,3	3.3	1.8
26.	39	19,8	25	12,7	38	19,3	8	4,1	48	24,4	39	19,8	3.4	1.8
27	65	33	26	13,2	27	13,7	17	8,6	27	13,7	35	17,8	3.8	1.9

Öğrencilerin ölçekte verdikleri cevaplar incelediği zaman motivasyon ve sebat alt boyutlarında genellikle olumlu cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Tabloya göre maddelerin tek tek incelenmesi şu şekildedir:

1. Bu maddede aritmetik ortalama (4,5) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
2. Bu maddede aritmetik ortalama (4,6) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
3. Bu maddede aritmetik ortalama (4,5) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
4. Bu maddede aritmetik ortalama (4,3) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
5. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
6. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.

Motivasyon alt boyutu incelendiği zaman öğrencilerin en yüksek 2. madde de olumlu yönde geri bildirimde bulunduğu en düşük ise 6. madde de geri bildirimde bulundukları anlaşılmaktadır. Cevapların genel ortalamanın da orta değerden yüksek olduğu için öğrencilerin yeni deneyimleri öğrenme açısından olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır.

7. Bu maddede aritmetik ortalama (3,8) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
8. Bu maddede aritmetik ortalama (3,9) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
9. Bu maddede aritmetik ortalama (3,7) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
10. Bu maddede aritmetik ortalama (4,1) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum kısmen uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
11. Bu maddede aritmetik ortalama (4) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
12. Bu maddede aritmetik ortalama (4) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.

Sebat alt boyutuna bakıldığı zaman en yüksek 10. maddenin en düşük ise 9. Maddenin öne çıktığı görülmektedir. Öğrenciler sebat konusunda genel olarak orta değere yakın cevaplar verdiği fakat olumlu yönde bir dağılım sergiledikleri anlaşılmaktadır.

13. Bu madde de aritmetik ortalama (3,4) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.
14. Bu maddede aritmetik ortalama (3,5) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum tam orta noktaya denk geldiği şikkına tekabül etmektedir.
15. Bu maddede aritmetik ortalama (3,5) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum tam orta noktaya denk geldiği şikkına tekabül etmektedir.
16. Bu maddede aritmetik ortalama (3,2) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.
17. Bu maddede aritmetik ortalama (3,3) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.
18. Bu maddede aritmetik ortalama (3,4) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna baktığımız zaman öğrencilerin genellikle orta noktaya yakın değerlerde cevaplar verdiği görülmektedir. 14 ve 15. maddelerin tam orta noktaya denk geldiği geri kalan maddelerin ise olumsuz yönde eğilim gösterdikleri anket sonuçlarına göre anlaşılmaktadır. Ayrıca bu maddelere göre öğrenciler öğrenmeyi düzenlemede sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

19. Bu maddede aritmetik ortalama (3,3) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.
20. Bu madde de aritmetik ortalama (3,2) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.
21. Bu maddede aritmetik ortalama (3,5) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum tam orta noktaya denk geldiği şikkına tekabül etmektedir.
22. Bu maddede aritmetik ortalama (3,5) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum tam orta noktaya denk geldiği şikkına tekabül etmektedir.
23. Bu maddede aritmetik ortalama (3,7) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
24. Bu maddede aritmetik ortalama (3,7) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.
25. Bu maddede aritmetik ortalama (3,3) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.
26. Bu maddede aritmetik ortalama (3,4) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uymuyor şikkına tekabül etmektedir.

27. Bu maddede aritmetik ortalama (3,8) çıkmıştır. Öğrenciler için bu durum çok az uyuyor şikkına tekabül etmektedir.

Merak yoksunluğu alt boyutuna bakıldığı zaman da öğrencilerin genellikle orta değere daha yakın değerlerde tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin merak eksikliği yaşadıkları görülmektedir.

Genel olarak maddeler incelendiğinde öğrencilerin motivasyona sahip oldukları bu konuda olumlu yönde sebat gösterebilecekleri fakat öğrenmeyi düzenleme ve merak alanlarında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi alanları dışındaki meslek gruplarına kapalı oldukları, yeni meslekleri araştırmaktan hoşlanmadıkları onun yerine hobileri ve sevdikleri kişiler ile daha fazla vakit geçirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Cinsiyet Faktörünün İncelenmesi

Araştırmanın ikinci hipotezi “ Batman Mesleki Eğitim Merkezi’nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.” Bundan kaynaklı cinsiyet değişkeni hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt ölçek soruları tanımlayıcı istatistik ile gösterilmiş ve T testi uygulanmıştır. Veri grubunun hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyet faktörüne göre incelenmesi Tablo 13’ de gösterilmektedir.

Tablo 13. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi

	Veri	X	Ss	T testi		
				t	sd	p
Erkek	135	100,99	18,73	-2,284	195	0,02
Kadın	62	107,45	17,75	-2,331		

Tablo 13 incelendiği zaman yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine 135 erkek, 62 kadın katılımcı cevap vermiştir. Kadın katılımcıların cevaplara verdikleri puanların aritmetik ortalaması 107, 45 erkek katılımcıların ise 100,99 olarak çıkmıştır. Yapılan T testi sonucunda anlamlılık değeri $0,05 <$ değerinden daha küçük bir değer çıkmıştır. Bu çıkan sonuca göre kadınlar ve erkekler arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Kadınların yaşam boyu öğrenme ortalamalarının da erkeklerden daha yüksek çıktığı tablodan anlaşıldığı için kadınların yaşam boyu öğrenmeye daha olumlu baktıkları görüşü kabul edilebilir. Çıkan sonuca göre ikinci hipotez kabul edilmektedir. Cinsiyet değişkeninin ölçek alt boyut sorularında tablollaştırılması hipotezin kabulü için ispat taşımaktadır. Bu ispatın sağlanması için ölçek sorularında yer alan ölçek alt boyutları incelenmelidir. Veri grubunun hayat boyu öğrenme düzeylerinin motivasyon alt ölçeği ile ikinci hipotez arasındaki ilişkisi Tablo-14’ te belirtilmiştir.

Tablo 14. Motivasyon alt ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi

	Veri	X	Ss	T testi		
				t	sd	p
Erkek	135	26,57	7,85	-0,794	195	0,428
Kadın	62	27,50	6,89	-0,833		

Tablo 14 incelendiği zaman motivasyon alt boyutu için erkeklerde aritmetik ortalama 26,57, kadınlarda ise 27,5 çıktığı görülmektedir. Ayrıca p değerinin 0,05’ ten büyük olduğu yapılan T testi sonucunda anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında kadın ve erkekler arasında motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur. Kadın ve erkekler motivasyon konularında birbirlerinden farklı değildir ve hipotezi desteklememektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin sebat alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 15’ de somutlaştırılmıştır.

Tablo 15. Sebat Alt Ölçeği ve Cinsiyet Faktörü İncelemesi

	Veri	X	Ss	T testi		
				t	sd	p
Erkek	135	23,85	7,46	0,10	195	0,919
Kadın	62	23,74	7,51	0,10		

Tablo 15 incelendiği zaman sebat alt boyutunda kadın ve erkeklerin p değerinin 0,05’ ten büyük olduğu görülmektedir. Bu çıkan istatistik veri sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı farkın olmadığını söylenebilir. Erkeklerin ve kadınları ortalama değerleri de birbirlerine çok yakındır. Bu durumdan dolayı kadın ve erkeklerin sebatla

ilgili görüşlerinin birbirlerine çok benzediği söylenebilir ve hipotezi desteklemediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 16’ da şekillendirilmiştir.

Tablo 16. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi

	Veri	X	Ss	T testi		
				t	sd	p
Erkek	135	19,94	7,84	-1,61	195	0,108
Kadın	62	21,88	7,77	-1,62		

Tablo 16 incelendiği zaman öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlılık değerinin (p) 0,05 değerinden büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında kadın ve erkekler arasında öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu alt boyutunda anlamlı fark yoktur ve hipotez desteklenmemektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 17’ de gösterilmektedir.

Tablo 17. Merak yoksunluğu alt ölçeği ve cinsiyet faktörü incelemesi

	Veri	X	Ss	T testi		
				t	sd	p
Erkek	135	30,60	11,46	-2,07	195	0,039
Kadın	62	34,62	12,09	-2,03		

Tablo 17 incelendiği zaman merak yoksunluğu alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlılık değerinin 0,05’ ten küçük olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkekler arasında merak yoksunluğu konusunda anlamlı bir fark vardır. Kadın ve erkek arasında aritmetik ortalama değerleri arasında da diğer alt boyutlarda çıkan sonuçlara göre aralarındaki fark daha büyük çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre merak yoksunluğu konusunda daha pozitif olduğu ve aralarında anlamlı fark olduğu çıkan veri sonuçlarına göre anlaşılmaktadır ve hipotezi destekleyen ve sonucu etkileyen kısmın buradan kaynaklandığı tespit edilmektedir.

4.3. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaş Faktörünün İncelenmesi

Çalışmanın bu başlıktaki “ Batman Mesleki Eğitim Merkezi’nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri yaşlarından kaynaklı farklılık oluşturmaktadır. ” hipotezidir. Bundan kaynaklı veri grubunun yaş faktörüne bağlı hayat boyu öğrenme düzeyleri ve hipotezin ispatı adına ölçeğin alt boyutunda yer alan başlıkların tanımsal istatistik verileri paylaşılmalı ve yaşlarına göre anlamlı ilişkinin olup olmadığı anlaşılmalıdır. Bunun için yapılan Anova Testi sonucu tablolar şeklinde gösterilmeli ve yorumlanmalıdır. Veri grubunun hayat boyu öğrenme eğilimlerinden aldıkları puanların yaş faktörüne bağlı durumu Tablo 18’ de detaylı bir biçimde gösterilmiştir.

Tablo 18. Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Yaş Faktörünün İncelenmesi

	Veri	X	Ss	V. Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
18 ve aşağısı	100	104,67	18,87	G. Arası	714,67	3	238,21		
18-25 yaş	55	100,20	17,10	G. İçi	67298,22	193	348,16	,683	,563
26-35 yaş	34	102,67	20,74						
36 yaştan fazla	8	103,37	16,90	Toplam	68012,87	196			

Hayat boyu öğrenme düzeyleri yaş faktörüne göre incelendiğinde ilk etapta varyansların grup içinde homojen dağılımı tespit edilmelidir. Bu test sonucunda anlamlılık değeri (0,685) çıkmış ve varyansların grup içinde homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Grubun homojen dağıldığının tespitinden sonra yapılan Anova testinde p değerinin (0,563) çıktığı Tablo 18’ de de görülmektedir. Bu çıkan değere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği yaş değişkenine göre anlamlı fark ifade etmemektedir. Yani gruplar arasında anlamlı fark yoktur sonucuna varılmaktadır. Çıkan sonuca göre üçüncü hipotezim reddedilmiştir. Üçüncü hipotezin reddedilmesine sebep olan ölçek alt boyut başlıkları incelenmeli ve çıkan sonuçlar gösterilmelidir. Öğrencilerin yaşam boyu

öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 19’ da belirtilmiştir.

Tablo 19. Motivasyon alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki

	Veri	X	Ss	V. Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
18 ve aşağısı	100	27,33	7,16	G. Arası	234,93	3	78,31		
18-25 yaş	55	25,16	8,52	G. İçi	10971,63	193	56,84	1,378	,251
26-35 yaş	34	28	7,06						
36 yaştan fazla	8	28	6,74	Toplam	11206,56	196			

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutunun yaş değişkenlerine göre incelemesine bakılırsa homojen dağılım gösterdiği çıkan p değerine (0,287) göre anlaşılmaktadır. Grubun homojen dağılması sonucunda yapılan Anova testinde anlamlılık değeri (0,251) çıkmıştır. Çıkan değere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde motivasyon alt boyutunda öğrencilerin yaşları ile ilgili anlamlı fark yoktur. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin sebat alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 20’ de belirtilmiştir.

Tablo 20. Sebat alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki

Yaş	Veri	X	Ss	V. Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
18 ve aşağısı	100	23,81	18,87	G. Arası	32,88	3	10,96		
18-25 yaş	55	24,30	17,10	G. İçi	10887,89	193	56,41	,194	,900
26-35 yaş	34	23,05	20,74						
36 yaştan fazla	8	23,87	16,90	Toplam	10920,78	196			

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında sebat Tablo 20’ de incelenmiş ve çıkan verileri gösterilmiştir. Anova testi yapılmadan önce sebat alt boyutunda da öncelik olarak varyansların homojen dağılıp dağılmadı tespit edilmeye

çalışılmıştır. Homojenlik test sonucuna göre p değeri (0,052) olarak tespit edilmiştir. Bu çıkan istatistik değere göre varyanslar arasında grup içinde homojen dağılım söz konusudur. Bu tespitin ardından yapılan Anova testine göre anlamlılık değeri (0,900) olarak çıkmıştır. Çıkan değere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin sebat alt boyutunun öğrencilerin yaşları arasında anlamlı farkı yoktur. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki istatistiksel ilişki ile Tablo 21’ de belirtilmiştir.

Tablo 21. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki

	Veri	X	Ss	V. Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
18 ve aşağısı	100	21,02	7,32	G. Arası	90,19	3	30,06		
18-25 yaş	55	20,09	8,93	G. İçi	12008,38	193	62,22	,483	,694
26-35 yaş	34	19,55	7,79						
36 yaştan fazla	8	22,25	7,30	Toplam	12098,57	196			

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeyi düzenleme de yoksunluk alt boyutunun yaş değişkenine göre incelenmesi Tablo 21’ de gösterilmiştir. Öncesinde yapılan varyansların homojenliği testinde anlamlılık değeri (0,070) olarak tespit edilmiş ve grubun homojen dağıldığı bulunmuştur. Grubun homojen dağıldığının tespitinden sonra Anova testi sonuçlarında çıkan anlamlılık değeri (0,694) olarak tespit edilmiştir. Buradan çıkan sonuca göre hayat boyu öğrenme düzeyi alt ölçeğe bağlı olarak yaş faktörüne göre anlamlı fark teşkil etmemektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 22’ de belirtilmiştir.

Tablo 22. Merak yoksunluğu alt ölçeği ile yaş faktörü arasındaki ilişki

	Veri	X	Ss	V. Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
18 ve aşağısı	100	32,51	10,83	G. Arası	179,07	3	59,16		
18-25 yaş	55	30,63	13,34	G. İçi	26959,10	193	139,68	,427	,734
26-35 yaş	34	32,05	11,64						
36 yaştan fazla	8	31,77	13,31	Toplam	27138,17	196			

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu incelendiğinde öncesinde yapılan homojenlik testi grubun homojen dağıldığını göstermektedir. Sonrasında yapılan Anova Testi ise tablodan anlaşılmaktadır. Tabloda incelenen verilerden anlamlılık değeri 0,05’ ten büyük bir değere sahiptir. Buradan hayat boyu öğrenme düzeyi merak alt ölçeğine bağlı olarak yaş faktörüne göre anlamlı çıkmamıştır.

4.4. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Durumları Faktörünün İncelenmesi

Tez çalışmasının diğer hipotezi “Batman Mesleki Eğitim Merkezi’nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimleri eğitim kademelerine göre farklılık oluşturur.” dir. Bundan kaynaklı öğrencilerin kademelerine göre hayat boyu öğrenme eğilimleri ve hipotezi desteklemesi adına ölçeğin alt boyutları ile ilgili tanımlayıcı istatistik verileri incelenmiş ve yorumlamalar yapılmıştır. Sorular içinde farklı eğitim seviyeleri olmasına rağmen yalnızca ortaokul ve lise mezunu bireylere ulaşılmıştır. Bundan dolayı ölçeğin kendisine ve alt boyutlarına bağımsız gruplar T testi yapılmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 23. Hayat boyu öğrenme düzeyleri ile eğitim durumları arasındaki ilişki

Öğrenim durumu	Veri	Ort.	Ss	T testi		
				t	sd	p
Ortaokul	113	102,27	19,74	-0,655	195	0,513
Lise	84	104,03	17,06	-0,670		

Tablo 23 incelendiği zaman Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde puan olarak yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yapılan T testi sonucu da bu durumu kanıtlayıcı değerlere sahiptir. Tablodan da görüldüğü üzere p değeri 0,05 değerinden büyük bir değer çıkmıştır. Buradan çıkan sonuca göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri kademe bazında anlamlı bir fark teşkil etmemektedir. Dördüncü hipotez reddedilmiştir. Ölçek alt boyutlarında yer alan kavramların incelenmesi gerekmektedir. Çıkan sonuçlara göre dördüncü hipotez daha iyi anlaşılacaktır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile öğrenim durumu arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 24’ de belirtilmektedir.

Tablo 24. Motivasyon alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki

Öğrenim durumu	Veri	Ort.	Ss	T testi		
				t	sd	p
Ortaokul	113	27,01	7,66	0,322	195	0,748
Lise	84	26,66	7,45	0,323		

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri içinde yer alan motivasyon alt boyutunun öğrenim durumlarına göre incelenmesi durumunda tablodan da anlaşıldığı üzere p değerinin 0,05’ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Buradan çıkan sonuca göre motivasyon alt boyutunun öğrenim durumları ile ilgili anlamlı fark yoktur. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin sebat alt boyutu ile öğrenim durumu arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 25’ de belirtilmiştir.

Tablo 25. Sebat alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki

Öğrenim durumu	Veri	Ort.	Ss	T testi		
				t	sd	p
Ortaokul	113	24,29	7,60	1,02	195	0,307
Lise	84	23,19	7,27	1,03		

Tablo 25 incelendiğinde sebat alt boyutunun T testi sonucunda öğrenim durumu ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere anlamlılık değeri 0,307 çıkmıştır. Bu değere göre öğrenim durumu anlamlı fark teşkil etmemektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile öğrenim durumu arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 26’ da belirtilmektedir.

Tablo 26. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki

Öğrenim durumu	Veri	Ort.	Ss	T testi		
				t	sd	p
Ortaokul	113	19,95	8,20	-1,25	195	0,213
Lise	84	21,36	7,33	-1,27		

Tablo 26’ ya bakıldığında öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile öğrenim durumunun karşılaştırıldığı görülmektedir. Çıkan anlamlılık değerine göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğun öğrenim durumu ilişkisi ile ilgili anlamlı farkı yoktur. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile öğrenim durumu arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 27’ de belirtilmiştir.

Tablo 27. Merak yoksunluğu alt ölçeği ile eğitim durumları arasındaki ilişki

Öğrenim durumu	Veri	Ort.	Ss	T testi		
				t	sd	p
Ortaokul	113	31	12,26	-1,06	195	0,289
Lise	84	32,80	11,05	-1,07		

Tablo 27 incelendiğinde merak yoksunluğu ile öğrenim durumu karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda yapılan T testi sonucuna göre merak yoksunluğunun öğrenim durumuna göre anlamlı bir farka sahip olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bölüm Faktörünün İncelenmesi

Tez çalışmasının son hipotezi ‘‘ Batman Mesleki Eğitim Merkezi’nde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri okudukları bölümlere göre farklılık oluşturur.’’ dir. Bu sebeple öğrenciler bölüm faktörüne göre hayat boyu öğrenme düzeyleri ve alt ölçek durumları tanımlayıcı istatistik verileri ile incelenmiş ve anlamlı ilişki olup olmadığı karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Bu verilerin karşılaştırılıp yorumlanması Anova Testi ile sağlanmıştır.

Tablo 28. Hayat boyu öğrenme düzeyleri ile bölüm faktörü ilişkisi

Bölüm	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
Bilişim Teknolojileri	20	104,5	12,56						
Büro Yönetimi	2	107	18,38						
Elektrik- Elektronik Teknolojisi	35	104,51	19,90						
Endüstriyel Otomasyon	2	116	52,32						
Grafik ve Fotoğraf	8	98,87	8,91						
Güzellik ve Saç Bakım	26	104,19	14,17						
Makine Teknolojisi	2	86,5	3,53						
Matbaa Teknolojisi	5	74,4	26,68						
Metal Teknolojisi	4	123	10,03	G. Arası	16768,2	15	1117,88	3,94	0,01
Mobilya ve İç Mekân Tasarım	3	134,33	20,81	G. İçi	51244,69	181	283,12		
Moda Tasarım Teknolojileri	23	115,86	22,61						
Motorlu Araçlar Teknolojisi	19	93,47	17,18	Toplam	68012,87	196			
Muhasebe- Finansman	6	101,16	18,30						
Tekstil Teknolojisi	26	98,19	11,19						
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9	101,33	9						
Yiyecek- İçecek Hizmetleri	7	92,71	3,14						

Tablo 28 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bölümler arasında anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca varyansların gruba homojen dağılmadığı Welch testi sonuçları ile anlaşılmaktadır. Sonrasında yapılan Post- Hoc (Games- Howel Testi) karşılaştırma testleri sonucunda anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğu tespit edilmiştir:

- Bilişim teknolojileri öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yiyecek- içecek hizmetleri bölümüne göre,
- Güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümünün hayat boyu öğrenme eğilimleri yiyecek- içecek hizmetleri bölümüne göre,

- Metal teknolojisi bölümünün yaşam boyu öğrenme eğilimleri makine teknolojisi bölümüne göre,
- Moda tasarım bölümünün yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin makine teknolojisi ve yiyecek- içecek hizmetleri bölümüne göre olumlu yönde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son hipotez çıkan sonuçlara göre kabul edilmektedir. Bu anlamlı farkın hangi ölçek alt boyutlarından kaynaklandığı anlaşılmalıdır ve bu sayede hipotez ispatı gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile bölüm arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 29’ da belirtilmektedir.

Tablo 29. Motivasyon alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi

Bölüm	N	Ort.	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
Bilişim Teknolojileri	20	26,8	5,41						
Büro Yönetimi	2	28,5	6,36						
Elektrik- Elektronik Teknolojisi	35	28,37	7,02						
Endüstriyel Otomasyon	2	23,5	14,84						
Grafik ve Fotoğraf	8	28,62	7,38						
Güzellik ve Saç Bakım	26	29,23	5,21						
Makine Teknolojisi	2	32	1,41						
Matbaa Teknolojisi	5	20,4	8,59						
Metal Teknolojisi	4	32,25	4,78	G. Arası	1532,39	15	102,16	1,91	0,053
Mobilya ve İç Mekân Tasarım	3	32,66	2,30	G. İçi	9674,17	181	53,44		
Moda Tasarım Teknolojileri	23	27,08	7,6						
Motorlu Araçlar Teknolojisi	19	22,36	9,89	Toplam	11206,56	196			
Muhasebe- Finansman	6	24,33	9,99						
Tekstil Teknolojisi	26	27,92	7,0						
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9	22,22	8,28						
Yiyecek- İçecek Hizmetleri	7	22,57	8,46						

Tablo 29 incelendiğinde yapılan Anova testine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon alt boyutunun öğrencilerin okudukları bölümler arasında anlamlı fark teşkil etmediği görülmektedir. Bundan kaynaklı olarak hipotezi ispatlayan etkenin motivasyon alt boyutunda olmadığı anlaşılmaktadır. Veri grubunun hayat boyu öğrenme düzeyleri sebat alt boyutu ile bölüm arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30. Sebat alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi

Bölüm	N	Ort.	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
Bilişim Teknolojileri	20	20,85	6,47						
Büro Yönetimi	2	31	4,24						
Elektrik- Elektronik Teknolojisi	35	25,48	6,98						
Endüstriyel Otomasyon	2	26	5,65						
Grafik ve Fotoğraf	8	20,5	5,95						
Güzellik ve Saç Bakım	26	26,61	6,09						
Makine Teknolojisi	2	33	4,24						
Matbaa Teknolojisi	5	17,2	3,11						
Metal Teknolojisi	4	30,5	5,97	G. Arası	1768,4	15	117,89	2,33	0,05
Mobilya ve İç Mekân Tasarım	3	32	2,64	G. İçi	9152,38	181	50,56		
Moda Tasarım Teknolojileri	23	22,91	7,22						
Motorlu Araçlar Teknolojisi	19	20,31	9,58	Toplam	10920,78	196			
Muhasebe- Finansman	6	22,66	4,67						
Tekstil Teknolojisi	26	24,61	7,26						
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9	22,66	8,04						
Yiyecek- İçecek Hizmetleri	7	21,57	9,55						

Tablo 30 incelendiği zaman öncesinde yapılan homojenlik test sonucu grubun homojen dağıldığı görülmektedir. Sonrasında yapılan Anova testi sonucuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini sebat alt boyutunun bölümler arasında anlamlı farka sahip olmadığı görülmektedir. Bu durum hipotezi ispatlayan alt boyutun sebat olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile bölümler arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 31’ de gösterilmektedir.

Tablo 31. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi

Bölüm	N	Ort.	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
Bilişim Teknolojileri	20	21,55	5,74						
Büro Yönetimi	2	15	1,41						
Elektrik- Elektronik Teknolojisi	35	19,37	7,05						
Endüstriyel Otomasyon	2	27	12,72						
Grafik ve Fotoğraf	8	20,62	5,42						
Güzellik ve Saç Bakım	26	19,42	6,41						
Makine Teknolojisi	2	11,5	7,77						
Matbaa Teknolojisi	5	15	7,61						
Metal Teknolojisi	4	23,25	9,10	G. Arası	1960,9	15	130,72	2,33	0,05
Mobilya ve İç Mekân Tasarım	3	33,33	3,78	G. İçi	10137,67	181	56		
Moda Tasarım Teknolojileri	23	25,82	7,57						
Motorlu Araçlar Teknolojisi	19	18,73	10,18	Toplam	10920,78	196			
Muhasebe- Finansman	6	22,66	7,68						
Tekstil Teknolojisi	26	18,42	7,92						
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9	21,88	7,13						
Yiyecek- İçecek Hizmetleri	7	19,14	8,62						

Tablo 31 incelendiği zaman öncesinde yapılan homojenlik test sonucuna göre grup dağılımlarının homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Sonrasında yapılan Anova Testi sonuçlarına göre hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyi öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt ölçeğine göre öğrencilerin okudukları bölümler anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile bölüm arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 32’ de gösterilmektedir.

Tablo 32. Merak yoksunluğu alt ölçeği ile bölüm faktörü ilişkisi

Bölüm	N	Ort.	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	Sig
Bilişim Teknolojileri	20	35,3	8,11						
Büro Yönetimi	2	32,5	9,19						
Elektrik- Elektronik Teknolojisi	35	31,28	12,56						
Endüstriyel Otomasyon	2	39,5	19,09						
Grafik ve Fotoğraf	8	29,12	10,3						
Güzellik ve Saç Bakım	26	28,92	9,70						
Makine Teknolojisi	2	10	1,41						
Matbaa Teknolojisi	5	21,8	10,96						
Metal Teknolojisi	4	37	9,69	G. Arası	4481,68	15	298,77	2,38	0,04
Mobilya ve İç Mekân Tasarım	3	36,33	12,58	G. İçi	22656,48	181	125,17		
Moda Tasarım Teknolojileri	23	40,04	10,51						
Motorlu Araçlar Teknolojisi	19	32,05	13,32	Toplam	27138,17	196			
Muhasebe- Finansman	6	31,5	12,21						
Tekstil Teknolojisi	26	27,23	12,06						
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	9	29,42	7,85						
Yiyecek- İçecek Hizmetleri	7	29,42	12,27						

Tablo 32 incelendiğinde Anova testi sonucu yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde merak yoksunluğu alt boyutunun bölümler arasında anlamlı farka sahip olduğunu göstermektedir. Hipotezi ispatlayan değişkenin merak yoksunluğu alt boyutundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Sonrasında yapılan Post- Hoc (Hochberg Testi) karşılaştırma testleri sonucunda anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu karşılaştırmalar sonucunda moda tasarım teknolojileri öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri merak yoksunluğu alt boyutunda makine ve tekstil teknolojileri bölümü öğrencilerine göre olumlu yönde anlamlı farka sahip oldukları tespit edilmiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

5.1.1. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyi

Bu çalışmanın yapılma sebebi gelecekte işletmeleri için vazgeçilmez olan genç kuşaktaki mesleki eğitimle ilgili olan alt boyutun hayat öğrenme standardının tespit edilmesi ve hipotezlerin ispatlanması üzerinedir. Sonrasında ise ölçeğin genel ve alt boyutlarına göre hipotezi destekleyen ispatlarla ölçek ve alt boyutları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada ilk olarak Batman’ da okuyan mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzey olarak belirlenmiştir. Çıkan sonuca göre Batman da seçilen örneklemin hayat boyu öğrenme düzeyi yüksek bulunmuş ve ilk hipotez kabul edilmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlar olarak bakıldığı zamanda tüm alt boyutlar yüksek tespit edilmiştir. Alt boyutlar içinden madde bazında sebat en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olmuştur. Sonrasında ise motivasyon gelmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu ise ortalamanın üstünde bir puana sahip olsa da sebat ve motivasyon kadar yüksek çıkmamıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre alt boyutlara bakıldığı zaman motivasyon ve sebat ‘‘ Kısmen uyuyor’’ diğer alt ölçekler ise orta değere yakın seçenek denk gelmiştir.

İlk hipotezde veri grubu istenen sonuca ulaşmış ve hayat boyu eğilimleri yüksek bulunmuştur. Bu konuda araştırmayı destekler nitelikte alan taraması yapıldığında Horuz (2017) çalışmanın benzerini Bartın İlinde uygulamış ve sonuçları yüksek bulmuştur. Karaduman (2015)’ da aynı şekilde üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında hipotezi destekler sonuca ulaşmıştır. Aslıtürk (2019) Ortaokul öğrencilerine dönük yaptığı araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme düzeylerinin iyi olduğunu ve yeni şeyler öğrenmekten keyif aldıklarını tespit etmiştir. Gür Erdoğan (2014) yaptığı tez çalışmasına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek tespit etmiştir. Bulaç ve Kurt (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Ayaz (2016) ise öğretmenler üstünden yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmada Mardin İlinde görev yapan öğretmenlere uyguladığı test sonucu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Yaman ve Yazar

(2015) Diyarbakır İlini kapsayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yaptığı araştırma sonucuna göre lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özçiftçi (2014) yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur. Basit ve Bakır (2023) hemşirelerin yaşam boyu öğrenmelerini incelemişler ve sonucu olumlu yönde bulmuşlardır.

Bu araştırmanın aksine Coşkun Diker' in (2009) araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük çıkmıştır. Tunca, Şahin Alkın ve Aydın (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük tespit etmiş ve bunun sebebi olarak ise üniversitede okutulan programların yeterli olmamasını ifade etmiştir. Güloğlu Demir (2022) öğretmen adayları üzerinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiş ve inceleme sonucunda hayat boyu öğrenme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır.

5.1.2. Hayat boyu öğrenme ve cinsiyet faktörü

Tez çalışmasındaki veriler incelendiği zaman cinsiyet ve hayat boyu öğrenme düzeyi arasındaki ilişkide farklılık tespit edilmiş ve ikinci hipotez de kabul edilmiştir. Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre daha olumlu ve yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları incelendiği zaman ise motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alanlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Merak yoksunluğu alt boyutunda ise kadınların erkeklere göre daha olumlu bakış açısına sahip olduğu ve aralarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kadınlar erkeklerden daha meraklı iken erkeklerin bir şeyleri araştırmaktan ve yeni şeyler öğrenmekten kadınlara göre daha düşük istekli oldukları tespit edilmiştir.

5.1.3. Hayat boyu öğrenme ve yaş faktörü

Yapılan çalışma sonucunda yaş değişkeninin anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Yaş değişkeni hipotezi çıkan sonuca göre reddedilmiştir. Horuz (2017) yaptığı tez çalışmasında yaş anlamlı değişkenlik gösterirken Batman ilinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Yaş değişkenliğinde ölçek ortalamaları dahi birbirlerine çok

yakın bir değer almıştır. Alt boyutlar incelendiğinde de anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve yine ortalamalar birbirine çok yakın bir sonuç elde etmiştir. Bunun sebebi olarak her geçen gün mesleki eğitim merkezindeki işleyişlerin değişmesi söz konusu olabilir. Ayrıca yaşların birbirlerine yakın ortalama ve değerlere sahip olması öğrencilerin birbirlerinden etkilenme düzeylerinden kaynaklanmış olabilir. Aynı sınıfta veya iş yerinde toplu olarak çalışmaları ve anket doldurma sırasında birlikte anketi doldurmuş olmaları hipotezin reddedilmesinde önemli faktörlerden birisi olmuş olabilir. Bu durumlar dikkate alındığında öğrencilerin benzer cevaplar verme olasılığı söz konusudur.

5.1.4. Hayat boyu öğrenme ve eğitim durumu

Yapılan çalışmada eğitim durumları ile hayat boyu öğrenme düzeyleri incelenmiş ve anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bundan kaynaklı hipotez reddedilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada alt boyutlar incelenmiş ve alt boyutlarında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farka sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum önceki yapılan yaş değişkeninde karşımıza çıkmıştır. Ortaokul veya lise mezunu olan bir öğrencinin ortak çevresel faktörlerinin olması, bölgenin geliştirmiş olduğu stratejilerden dolayı etkilenme düzeylerinin yakın olması, birçoğunun akrabalık vb. ilişkiler ile birlikte yetiştirilmiş olması, kültürel veya ekonomik sebeplerinin uyuyor olması anlamlı farklılığın oluşmamasının sebepleri arasında olabilir. Ayrıca lise ve ortaokul mezunu öğrencilerin akademik başarıları konusunda benzer özgeçmişlerinin olması da bakış açılarının ortak olmasına sebep olmuş olabilmektedir.

5.1.5. Hayat boyu öğrenme ve bölüm faktörü

Yapılan çalışmada öğrencileri bölümler bazında değerlendirildiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş ve hipotez kabul edilmiştir. Bilişim teknoloji bölümü ve güzellik ve saç bakım bölümü öğrencilerinin yiyecek- içecek hizmetler bölümüne göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Metal teknolojisi bölümünün makine teknolojisi bölümü öğrencilerinden yaşam boyu öğrenmeye daha olumlu baktıkları, moda tasarım bölümü öğrencilerinin makine teknolojisi ve yiyecek- içecek hizmetleri bölümünden daha yaşam boyu öğrenme konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan

araştırma sonucunda mobilya ve iç mekân tasarım öğrencilerinin en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak bölümlerin yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu oldukları ve ortalama üstünde sonuçlara sahip oldukları söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme alt boyutlarında ise motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk konularında anlamlı farklılık söz konusu değilken merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Moda tasarım bölümü öğrencileri en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiş ve meraklı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca moda tasarım bölümünün makine ve tekstil teknolojileri bölümlerine karşı anlamlı farklılığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Merak yoksunluğu alt boyutunda makine teknolojisi bölümü öğrencilerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları ve gruba göre ciddi bir merak yoksunluğu yaşadıkları tespit edilmiştir.

5.1.6. Yapılan araştırmanın sınırları

Genel olarak ölçeğin araştırma sonuçları toparlanacak olursa ölçeğe katılan öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusunda orta üstünde oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Fakat öğrencilerin genel olarak verdikleri cevapların kıyaslamasında ne kadar orta üstü dense bile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alanlarında eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların merak yoksunluğu daha pozitif bir durumda olsa bile özellikle merak yoksunluğu alanında erkek ve kadın katılımcıların ortalamaları istenilen düzeyde çıkmamıştır. Ayrıca mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin büyük çoğunluğu erkek bireylerden oluşmaktadır. Bu durumda araştırmayı sınırlandıran durumlardan biridir. Kadın katılımcıların erkeklere göre yaşam boyu öğrenme anlamında yüksek olduğu gerçeğinden yola çıkılarak kadın öğrenci sayısını artırmaya dönük teşvikler çoğaltılabilir. Bu sayede mesleki eğitim anlamında daha işi bilen ve kendini geliştirme konusunda hassas bireylere ulaşılabilir.

Yaş değişkeni anlamlı farklılık teşkil etmediği yapılan araştırma sonucunda ulaşılmıştır. Fakat mesleki eğitim merkezlerinde bulunan öğrenci profilleri genellikle 18 yaş altında bulunan bireyleri kapsamaktadır. Farklı yaş kategorilerinde genellikle bir meslek dalında usta olan fakat ortaokul mezunu olduğu için ustalık ve iş yeri açma belgesini alamayan bireylerin geldiği görülmüştür. Ayrıca araştırmayı sınırlandıran durumlardan bir diğeri de öğrencilerin belli devamsızlıktan sonra kayıtlarının siliniyor

olmasıdır. Akademik olarak istediği seviye de olmayan veya okumak istemeyen bireyler okuldan uzak kalmakta ve belli devamsızlıktan sonra mesleki eğitim merkezlerinden kaydı silinmektedir. Genellikle merak yoksunluğu ile ilgili olan yeni şeyler öğrenmeye istek konusu aynı zamanda akademik konuları da içine almaktadır. Akademik problem yaşayan bireylerin bu açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir.

Batman Mesleki Eğitim Merkezi bölümleri incelendiğinde birçok bölümün açık olduğu fakat bölümler arasında şehrin ve çocuğun genel durumuna uygun bölümlerin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durumun sebeplerinin ise genel olarak ekonomik etmenlerden kaynaklandığını ve bölümün kendi içindeki genel çevresel yapısı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu konuya örnek olarak moda tasarım bölümü merak konusunda en çok pozitif eğilimli bölümken makine teknolojisi en az meraklı bölüm olmuştur. Ayrıca moda tasarım bölümünü genellikle kadınlar tercih etmişken makine bölümünün hepsi erkeklerden oluşmuştur. Buradan çıkan sonuca göre bölümlerin de kendi içinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileme gücünün olduğu görülmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1. Araştırmaya dayalı öneriler

Bu araştırmada toplam 5 tane hipotez test edildi ve hipotezlerle birlikte Batman’ da mesleki eğitim alan öğrencilerin hayat boyu öğrenme düzeyleri ile hipotezlerin kabul edilip edilmeme durumları ölçüldü. Bu çıkan sonuçlar ışığında önerilere yer verildi.

Batman Mesleki Eğitim Merkezinde okuyan öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıktığından dolayı öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini destekleyecek akademik ve işletmeye dayalı çalışmalar artırılabilir. Bu artış konusunda özellikle merak yoksunluğu konusunda hassas davranılıp öğrencilere merak uyandıracak çalışmalar yapılabilir.

Öğrenciler arasından kadınların daha etkin mesleki eğitim almaları ve kadınlara yönelik meslek dallarının çoğaltılması sağlanabilir. Bu durum hipotez sonuçlarında da görüldüğü üzere kadınlar erkeklerden daha yüksek yaşam boyu öğrenmeye sahiptir. Bu yüzden meslek dallarındaki artış kadınların hayat boyu öğrenme eğilimlerinde de orantılı artışa neden olacağı ve kendi öğrenme düzeylerini artıracığı görüşü düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaş ve mezun durumları yapılan çalışma da hayat boyu öğrenme eğilimleri açısından anlamlı farklılık teşkil etmediği görülmektedir. Bu durumun

öğrencileri değerlendirirken hayat boyu öğrenme düzeylerine yönelik genel çalışmalara önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Aynı ahilik sisteminde olduğu gibi mesleki dalla ilgili çırak-kalfa ve ustalara yaş ayırt etmeksizin kurumların çalışmalar yapması gerekmektedir. Bu konuda özellikle yereldeki çalışmalar artırılabilir.

Öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri bölümler hayat boyu öğrenme açısından kritik konumdur. Bu durum bölümlere göre hayat boyu öğrenmenin anlamlı fark çıkması ile kanıtlanmıştır. Bundan kaynaklı hayat boyu öğrenme konusunda yüksek çıkan bölümlerin hayat boyu öğrenme açısından teşviklerle pekiştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun için ulusal düzeyde Çalışma Bakanlığı, Gençlik Spor ve Milli Eğitim gençlik kampları düzenleyebilir ve geleceğin ustalarının hayat boyu öğrenme düzeylerini artırabilir. Ayrıca hayat boyu öğrenme düzeyi düşük çıkan öğrenciler için daha çok işletme ve yerelde aktif olan çalışmalara öğrencilerin kabulü sağlanabilir ve öğrencilerin yeni ilgi alanları keşfetmeleri ile hayat boyu öğrenme süreçlerine hâkim olmaları sağlanabilir.

5.2.2. Yeni yapılacak araştırma çalışmalarına yönelik öneriler

Batman mesleki eğitim merkezinde kadınların erkeklerden daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları hipotezle kabul edilmiştir. Bu durumu destekleyen farklı illerde bulunan mesleki eğitim merkezlerinde de yapılacak yaşam boyu öğrenme düzeylerine dönük çalışmalar ile karşılaştırılabilir ve daha net verilere ulaşılabilir.

Farklı illerde mesleki eğitim merkezi öğrencileri için Batman’ da olmayan ders bölümleri olabilir. Bu bölümlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin araştırılması yapılabilir. Bu sayede oluşturulacak hipotezle Batman’ da olduğu gibi hayat boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı farkın olup olmadığı ölçülebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. (2019). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin girişimcilik algılarının incelenmesi: İstanbul ili örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlilikleri (İSMEK örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 246-266.
- Akçın, K. (2021). İş Performansı Belirleyicilerinden Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Örgütsel Sapma Davranışı ve Görev Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 317-329 <https://doi.org/10.20491/isarder.2021.1136>
- Akhun, İ. (1987). Okul- sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203-209.
- Akyol, B., Başaran, R., ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 301-324.
- Aslan, R. (2009). Uludağ Üniversitesi'nde hayat boyu öğrenme ve sürekli mühendislik eğitimi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik- Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 14(1), 77-86.
- Aslıtürk, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- ASO. (2021). *SİMEP Projesi Gençleri Meslek Sahibi Yapıyor*, <https://www.aosb.org.tr/290129/n/simep-projesi-gencleri-meslek-sahibi-yapiyor>
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2011). *Hayat Boyu Öğrenme Programı*. <https://www.ab.gov.tr/46033.html>
- Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Aydın, H. (2009). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre MEGEP (mesleki eğitimi ve güçlendirme projesi)' in uygulanmasında yaşanan sorunların incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Aykaç, N. (2002). Türkiye’ de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki ve teknik eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Babanlı, N. ve Akçay, R. C. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 89-104.
- Bahtiyer, A. ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58.
- Bakar, C. (2003). *Ankara mesleki eğitim merkezinde eğitim gören çıraklar ile Kalaba Lisesi öğrencilerinin demografik özellikleri ile ilkyardım bilgi düzeylerinin karşılaştırılması*. [Uzmanlık tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Balıkçı, M. (2023). *Gençlik liderlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Basit, G. ve Bakır, D. (2023). Hemşirelerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 17-22, doi: 10.48071/sbuhemsirelik.1213012.
- Başbakkal, Z., Şen, N., ve Conk, Z. (2005). İzmir mesleki eğitim merkezinde eğitim gören çocuk işçilerin sağlık, sosyal ve kültürel durumlarının belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 21(1), 91-101.
- Baysal, H., Baydemir, D., Kuzu, R., Topak, M. ve Kayacan, Y. (2015). *Kurum ve kuruluşlar bazında meslek yüksekokulu algısı: öğrenci proje destekleri üzerine bir araştırma*, 1. Ulusal Şişli Sempozyumu, 362-374.
- Berigel, S. (2017). *Yoksulluk ve kayıt dışı istihdam bağlamında Türkiye’ de çocuk işçiliği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Beyazyüz Gedik, B. (2004). *Mesleki ve teknik eğitimi geliştirme (METGE) projesi kapsamında KKTC meslek liselerinde grafik tasarımı bölümünün kurulmasına ilişkin bir öneri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Cansız Kösesoy, B. ve Oğuzöncül A. F. (2020). Çocuk işçiliği üzerine bir değerlendirme: Elazığ mesleki eğitim merkezi örneği. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(1), 96-103.

- Ciltaş, A. (2011). Eğitimde öz- düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 1-11.
- Çakır, S. (2021). *Çocuk işçiliğiyle mücadele politikaları üzerine bir inceleme*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. <https://docplayer.biz.tr/8266691-Ustbilis-ahmet-cakiroglu-giris.html>
- CEDEFOP. (2024). The imperative of lifelong learning. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/imperative-lifelong-learning>
- Demir, S. M. (2019). *Mesleki eğitim merkezinde çıraklık eğitimi gören bireylerin beslenme ve antropometrik açıdan değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Doğan, H. (1984). Okul sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi çalışmaları ve elde edilen sonuçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 249-288, doi: 10.1501/Egifak_0000001040.
- Doğan, N. (2017). *İstihdam edilebilirliğin sağlanmasında hayat boyu öğrenme politikalarının ve yeterlilik çerçevelerinin rolü*. [Uzmanlık tezi]. Mesleki Yeterlilik Kurumu. Ankara.
- Dökmeci, R. (2023). *Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal medyayı eğitsel kabullenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Durak, İ. ve Yücel, A. (2010). Ahiliğin sosyo- ekonomik etkileri ve günümüze yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 151-168.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Düşükcan, M. ve Başdaş, O. (2019). Ahilik ilke uygulamalarının günümüz kobilerine yansması: Elazığ İli örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 866-881.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 353-379.

- Eraslan, M., Karanfil, A. Y., Akgül, M. H., ve Korkmaz, S. (2017). Üniversiteler arası spor müsabakalarına katılan muay thai sporcularının şiddet eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 404-412.
- Feyen, B. and Krzaklewska, E. (2013). The Erasmus programme and the ‘generation Erasmus’—A short overview. *The ERASMUS phenomenon—symbol of a new European generation*, 9-20.
- Field, J. (2011). Lifelong learning. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=wpsuGE5UQG8C&oi=fnd&pg=PA20&dq=Field,+J.+\(2011\).+Lifelong+learning.+Adult+learning+and+education,+20-28.&ots=HI00l0cskL&sig=NshuTbKlYbG55gDqcns141D5ajw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=wpsuGE5UQG8C&oi=fnd&pg=PA20&dq=Field,+J.+(2011).+Lifelong+learning.+Adult+learning+and+education,+20-28.&ots=HI00l0cskL&sig=NshuTbKlYbG55gDqcns141D5ajw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Göksoy, Ş. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki etik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi etik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gökşen, N. ve Türkoğlu, İ. (2018) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136.
- Gül, İ. ve Öcal, M. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 19(3), 192-210, doi: 10.11611/yea.675920.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güloğlu Demir, C. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 11(4), 2488-2506.
- Günceoğlu, B. (2003). METGE projesi kapsamında uygulanan makine işlemleri meslek programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (157). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gunceoglu.htm
- Gündüz, A. Y., Kaya, M., ve Aydemir, C., (2012), Ahilik teşkilatında ve günümüzde tüketicilerin korunmasına yönelik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 37-54.
- Gür, Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkileyen faktörler*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Gürültü, E. ve Gürol, M. (2020). Mesleki gelişim modüler öğretim programının katılımcı odaklı yaklaşım ile değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 81-99.
- Holford, J. (2008). Patterns of lifelong learning policy & practice in an expanding europe (Vol. 2). LIT Verlag Münster.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın İli örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Işığışık, Ö. (2011). Türkiye’ de işsizlikle mücadelede bir aktif emek piyasası politikası aracı olarak uzmanlaşmış meslek edindirme merkezleri projesi (UMEM/ BECERİ’ 10): Bursa örneği. *Journal of Social Policy Conferences*, 61, 21-38.
- Işıklar, A., Şar, A., H., ve Koç, M. (2011). İşverenler ve usta öğreticilerin mesleki eğitim merkezlerinden gelen öğrencilere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 863-878.
- ILO, Çocuk işçiliği 2020 küresel tahminler, eğilimler ve önümüzdeki yol. Unicef.
- İKGPRO. (2018) *Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması 1 (METEK-1)*. <https://www.ikg.gov.tr/mesleki-egitimin-kalitesinin-artirilmesi-operasyonu>
- İKGPRO. (2018). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması Operasyonu Hibe Programı (METEK 2)*. <https://www.ikg.gov.tr/mesleki-ve-teknik-egitimin-kalitesinin-artirilmesi-operasyonu-ii-metek-ii/>
- İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 103-114.
- İŞKUR. (2008). *Politikadan uygulamaya Avrupa’ da hayat boyu rehberlikte sistem değişimi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/015.pdf>
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Karaca, N. ve Çakır, S. (2014). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) muhasebe- finansman alanı modüllerinin etkinliğinin tespitine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi The Journal of Social Sciences Institute*, 17(31), 213-231.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.
- Kayadibi, F. (2000). Anadolu Selçukluları döneminde Ahi teşkilatında eğitim. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (26), 177-188.

- Kılıç, H. ve Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli İli örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Social Science*, 35, 187-198, doi: 10.9761/JASSS2940.
- Koca, H. K. (2021). Ahilik kültürü: ticaret ahlaki kazandırmaya model olması açısından eğitimsel bir değerlendirme, *Bilimname Dergisi*, 46, 225-248.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Kösesoy, B. (2017). *Elazığ mesleki eğitim merkezine bağlı olarak çalışan 14-19 yaş grubu çocukların sosyo- ekonomik açıdan değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kurbanoğlu, S. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurt, E., Cevher, T., Y., ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160.
- Lasonen, J. (2009). European action programmes for Lifelong Learning. In *International Handbook of Education for the Changing World of Work Bridging Academic and Vocational Learning*. page 583-595. Dordrecht Springer N
- MEB. (1957). 6. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf
- MEB. (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi 2009. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/145960/dokuman.pdf> [
- MEB, 2012, *Mesleki ve teknik eğitim çalıştay*, Antalya.
- MEB (2014). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem belgesi 2014-2018*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_i_2014_2018.pdf
- MEB. (2014). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf>

- MEB. (2018). *Türkiye’ de mesleki ve teknik eğitimin görünümü.*
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf
- MEB. (2022). 20. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- MEB. (2023). *Uzmanlaşmış meslek edindirme merkezleri (UMEM) beceri 10 projesi sanayi, hizmet ve tarım sektörleri uygulama genelgesi.*
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10030628_umembeceri10projegenelge.pdf
- MEB. (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.*
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- MEB. (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı önceki öğrenmelerin tanınması, denklik ve ölçme değerlendirme işlemleri ile ilgili usul ve esaslara ilişkin yönerge.*
<https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1872.pdf>
- MEB. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri için ECVET kılavuzu.*
<https://vetexpress.meb.gov.tr/platform/public/tr-t1.pdf>
- MEB. (2023). 2023 Eğitim Vizyonu
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB. (2023). *Türkiye Geneli Meslek Öğrenci İstatistikleri.*
<https://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/ogrenci.php>
- MEB. (2023). “Mesleki eğitim nedir?”.
https://caykizmeslek.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/03/05/115306/dosyalar/2017_08/15091206_Mesleki_EYitim_Nedir_1.pdf [Erişim Tarihi: 18 Kasım 2023].
- MEB, (2023). “Hayat boyu öğrenme nedir?”.
https://docdrhuseyincelikortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/766596/dosyalar/2021_03/22124211_HAYATBOYU_OYRENME_NEDYR.pdf?CHK=8831c5383a2d526882e2c450b466aeb4
- MEGEP. (2023). *Proje Hakkında.*
<https://mesgep.meb.gov.tr/Hakkimizda#:~:text=Proje%20Amac%C4%B1%3A,Kurumlar%C4%B1ndaki%20insan%20kaynaklar%C4%B1%20kapasitesini%20artt%C4%B1rmak.>
- METEK. (2023). *Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Artırılması Teknik Yardım Projesi.*
<https://metek.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>
- MYK, (2020), *T.C. mesleki yeterlilik kurumu 2019 yılı faaliyet raporu*, Ankara.

- Nazik, F., Sönmez, M., ve Güneş, G., (2014). Hemşirelik öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 145-150.
- Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 103-124.
- Özciftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliliklerinin ilişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435, doi: 10.5961/jhes.2018.284.
- Özer, M. (2021). Türkiye’ de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 9(16), doi: 10.46778/goputeb.907302.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2022). 3308 sayılı mesleki eğitim kanununda yapılan değişiklik sonrası mesleki eğitim merkezi programlarının 2022 yılı ilk 3 aylık performans değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 10(18), 1-17, doi: 10.46778/goputeb.1100153.
- Özkan, N. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi (mesem) uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye’ de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Ötken, B. (2006) *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin istenilmeyen davranışlarının belirlenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Polat, C. ve Odabaşı, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. <https://www.scribd.com/document/634259418/11884854>
- Resmi Gazete. (2006). *Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007-1.htm>
- Resmi Gazete. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060701M1-2.pdf>
- Resmi Gazete. (2018). *3308 Sayılı Kanun*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3308&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

- Resmi Gazete. (2021). 3308 Sayılı Kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>
- Resmi Gazete. (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm>
- Sağlam, M., Özüdoğru, F., ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sancaklı, S. (2010). Ahilik ahlakının oluşmasında hadislerin etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-28.
- Sarıçam, H., Akın, Ü., ve İlbay, A. B. (2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 60-69.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E., ve Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389, doi: 10.9779/pauefd.572500.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’ de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 65-86.
- Taşçı, D., Aydın, C. H., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Kıcı, G. K., ve Dinçer, G., D. (2015). Eskişehir’de yaşam boyu öğrenme başlığı altında yetişkin eğitiminin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 197-211.
- T.C Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf>
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı*. [https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/08/Onuncu Kalkınma Planı Oz el Ihtisas Komisyonlari El Kitabı.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani_Oz_el_Ihtisas_Komisyonlari_El_Kitabi.pdf)
- TDK. (2023). “Sebat Ne Demek?”. <https://sozluk.gov.tr/>
- Toprak, H. (2022). *Mesleki eğitimin genç işgücü üzerine etkileri: Başakşehir İkitelli organize sanayi bölgesinde bir alan araştırması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Tosun, T. (2010) *Tanzimat’tan günümüze Türkiye’ de mesleki ve teknik eğitim politikaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Tunca, N., Alkın, Şahin, S., ve Aydın, Ö., (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446, doi: 10.17860/efd.92694.
- Turan, R. (2012). Avni Akyol Dönemi Eğitim Siyasaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 108-131.
- TÜİK. (2019). *Çalışan çocuk istatistikleri*. https://www.google.com/search?q=%C3%87ALI%C5%9EAN+%C3%87OCUK+%C4%B0STAT%C4%B0ST%C4%B0KLER%C4%B0+2019Temel+Bulgular&oq=%C3%87ALI%C5%9EAN+%C3%87OCUK+%C4%B0STAT%C4%B0ST%C4%B0KLER%C4%B0+2019Temel+Bulgular&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKGKABMgkIAhAhGAoYoAHSAQc4NzRqMGo3qAIAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Türkiye İş Kurumu. *Politikadan uygulamaya Avrupa’ da hayat boyu rehberlikte sistem değişimi (CEDEFOP)*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/015.pdf> [Erişim Tarihi: 29 Aralık 2023].
- Uçar, C. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’ deki yeri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Ulusal Ajans. (2007). *Leonardo Da Vinci programı*. <https://www.ua.gov.tr/media/mcfpls1/hap-leonardo.pdf>
- Ulusal Ajans. (2007). *Hayat boyu öğrenme programı 2007-2013*. <https://www.ua.gov.tr/media/xjklrux/hayat-boyuo-g-renme.pdf>
- Ulusal Ajans. (2012). *2012 yılı faaliyet raporu*. https://www.ua.gov.tr/media/hixfo3lz/32_2011-y%C4%B1l%C4%B1-faaliyet-raporu-min.pdf
- Üzer, E. (2007). *Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki gelişimlerine okul sanayi işbirliğinin etkileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553- 1566.
- Yetim, A. (2022) *Ahi teşkilatı iş ahlakı ilkelerinin günümüz iş dünyası açısından değerlendirmesi: Sakarya İlinden bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yıldırım, K. ve Şahin, L. (2015). Osmanlı’dan günümüze mesleki eğitimin gelişimi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(44), 77-112.

Youth on the Move. (2010).
https://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf

Yörük, S., Dikici, A., ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’ de mesleki eğitim.
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 299-312.

4857 sayılı İş Kanunu. (2003). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.4857.pdf>

EKLER

EK-1 Milli Eğitim' den alınan ölçek uygulama izni



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-71214596-604.02-103572590
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Sefer Faruk TEPE)

31.05.2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Batman Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09.05.2024 tarihli ve 160864 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığının 31.08.2020 tarihli ve 11719784 sayılı Makam Onayı ile Değişiklik Yapılan 21.01.2020 tarihli ve 1563891 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi.

Batman Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sefer Faruk TEPE'nin "Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" adlı çalışma kapsamında, İlimiz merkez Mesleki Eğitim Merkezi Müdürlüğünde bulunan öğrencilere yönelik çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde ilgi (b) ve (c) Genelge ve Yönerge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ÇANKAYA
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Çap Mahallesi 2503 Sokak No:3 Merkez/BATMAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>

Telefon No : 0 (488) 280 72 58

E-Posta : argo72@meh.gov.tr

Kep Adresi : meh@im01.kep.tr

Bilgi için: Erkan ÇILGIN

Unvan : Şef

İnternet Adresi : www.batman.meh.gov.tr

Faks: 4882807278

Bu güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://resimsergisi.meh.gov.tr/adresinden> 5a5a-1a34-3abe-9a75-9a64 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Etik Kurul Kararı

1			
T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI			
Toplantı Tarihi		: 13.03.2024	
Toplantı Sayısı		: 2024/02	
Toplantıda Alınan Karar Sayısı		: 28	
Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Rohat CEBE Başkanlığında toplanarak aşağıdaki karar alınmıştır. Karar 2024/02-03 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görev yapan Doç. Dr. Sevgi Işık EROL'un "Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri(Batman İli Örneği)" başlıklı araştırmasını (anket), danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sefer Faruk TEPE ile birlikte yapma talebine ilişkin 25.01.2024 tarihli ve 148777 sayılı yazı görüşüldü; Yapılan görüşmeler sonucunda: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görev yapan Doç. Dr. Sevgi Işık EROL'un "Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri(Batman İli Örneği)" başlıklı araştırmasını (anket), danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sefer Faruk TEPE ile birlikte yapma talebinin uygun görüldüğüne toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.			
BAŞKAN (İmza) Prof. Dr. Rohat CEBE			
ÜYE Prof. Dr. Hamit ADIN	(Katılmadı)	ÜYE Prof. Dr. Bilal ŞEKER	(İmza)
ÜYE Prof. Dr. Filiz AKBAS	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL	(Katılmadı)
ÜYE Doç.Dr. Veyisel ERATILLA	(İmza)	ÜYE Doç.Dr. Ömit DİLEKÇİ	(İmza)
ÜYE Doç.Dr. Reşat ARICA	(Katılmadı)	ÜYE Doç.Dr. Yusuf ÇINAR	(İmza)
ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Özlem BEZEK GÖRE	(İmza)	Raportör Erkan ZENGİN	(İmza)

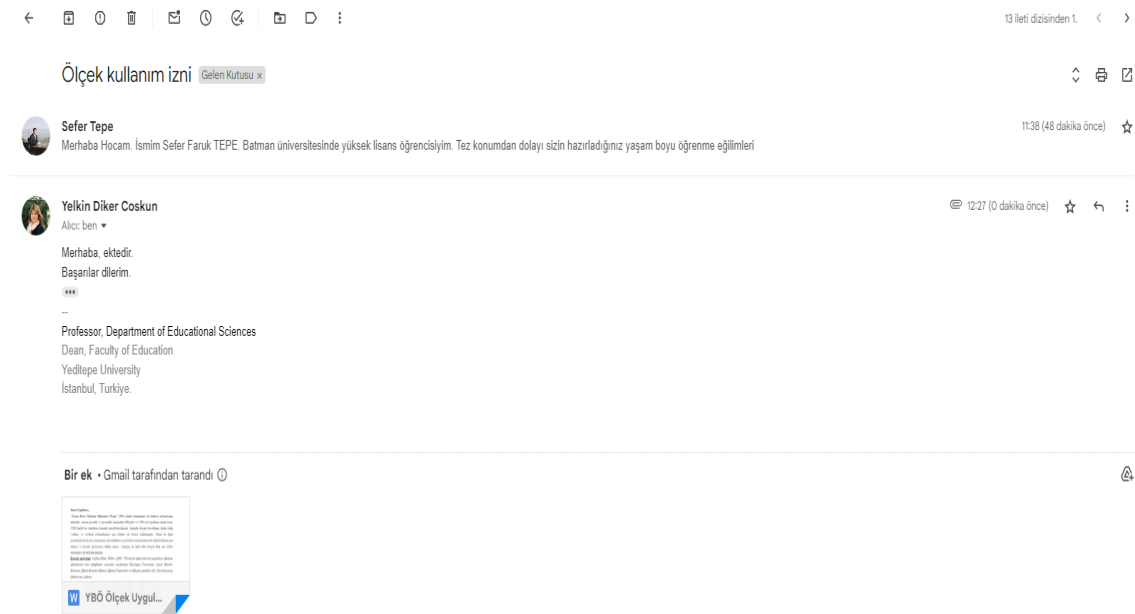
ASLI GİBİDİR

ERKAN ZENGİN
BİLGİSAYAR İŞLETMENİ

EK-3 Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyetiniz	Kadın		Erkek	
Yaş	18 yaş altı	18-25 yaş arası	26-35 yaş arası	36 yaş üstü
Eğitim Durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	
Okuduğunuz Bölüm				

EK-4 Ölçek Kullanım İzni



EK-5 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmn Uymuyor	Hiç Uymuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırm.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						

24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						