



Examining the relationship between university students' lifelong learning tendencies and their self-efficacy perceptions

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi¹⁻²

Aşkın Karaduman³
Sinem Tarhan⁴

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions of university students using their demographic characteristics (gender, grade, faculty, income and leisure time activities). The study was designed as a relational survey model. The study group was consisted of 470 students (1st and 4th grade) studying at different faculties of Bartın University during 2014-2015 academic year. "Scale for Determining Lifelong Learning Tendencies" (Coşkun, 2009) and "General Self-Efficacy Scale" (Jerusalem and Schwarzer, 1979) scales were used as data collection tools. According to results, students' lifelong learning tendencies were high. When lifelong learning tendencies were examined in terms of the demographic variables of the study, significant differences were found in gender, father's occupation and reading books and watching TV activities which are among leisure time activities. This significant difference was in favour of girls; those whose father was accountant, and those who read books and do not watch television. The results of the study also revealed that university students' self-efficacy perceptions were high. When self-efficacy perceptions was examined in terms of the demographic variables of the study,

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri) doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel bir tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde/ yüksekokulunda lisans programlarına devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 470 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (Coşkun, 2009) ile Genellenmiş Öz-yeterlik Beklentisi Ölçeği (Jerusalem ve Schwarzer, 1979) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, baba mesleği ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kızların, babası muhasebeci olanların, kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre üniversite

¹ Bu çalışma birinci yazarın Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşamboyu Öğrenme Anabilim dalında yaptığı yüksek lisans tezinin özetidir.

² Bu çalışmanın bir bölümü III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sunulmuştur.

³ M.A., asknklnc.25@hotmail.com

⁴ Yrd. Doç. Dr., Bartın University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling and Guidance, snmtarhan@bartin.edu.tr

significance was found in gender, faculty, going to cinema and not reading book, which are among leisure time activities. This significant difference was in favour of boys; those who studied in the School of Physical Education and Sport; and those who go to cinema and do not read book. A significant positive relationship was found between university students' lifelong learning tendencies and their self-efficacy perceptions.

Keywords: Lifelong Learning; Lifelong Learning Tendencies; Self-Efficacy Perception; Leisure Time.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

öğrencilerinin özyeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik algıları araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, fakülte/yüksekokul ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okumama ve sinemaya gitme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın erkeklerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin, kitap okumayan ve sinemaya giden üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme; Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi; Özyeterlik Algısı; Serbest Zaman.

1. GİRİŞ

Öğrenmek ve gelişmek insan olmanın ve kültürel birikim meydana getirmenin temel taşlarından biridir. Toplumların şekillenmesi ve gelişmesindeki en önemli faktör eğitimidir. Bu faktörün doğru planlanması etkili, verimli uygulanması ve değerlendirilmesi eğitimin hedeflerine ulaşılmasında son derece önemlidir (Afacan, 2010, 1). Birey doğumundan ölümüne kadar sürekli bir şeyler öğrenir. Öğrenilenlerin çoğu günlük hayatla ilgili bilgilerdir. Bireyin yaşayarak ve çevresindeki insanlardan görerek öğrendiklerinin yanı sıra örgün ve yaygın eğitim kurumlarından aldığı bilgiler de hayatının bir parçası olmaktadır (Akkuş, 2008, 1). Diğer bir ifade ile yeni bilgi ve beceri kazanma, bireyin kendisine yatırım yapması demektir (Erdamar, 2011,220) ve yaşam boyu öğrenmeye işaret etmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik, formal veya informal bütün öğrenme faaliyetleri (Demirel, 2009, 134) olarak tanımlandığı gibi, yaşamın daha kaliteli sürdürülmesine yardımcı olan bir süreç olarak da nitelenmektedir (Erdamar, 2011, 220). Bu faaliyetin içine bireylerin kendilerini geliştirmek amacıyla kasıtlı, sistemli ve istekli olarak gerçekleştirdikleri her türlü çalışma girmektedir (Poyraz, 2013,131). Bireysel ve toplumsal nitelikte, bilgi ve beceri geliştirme amaçlı bütün öğrenme etkinliklerini içeren yaşam boyu öğrenme (Önal, 2010, 103), bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimi olmasının yanında aynı zamanda yaşamın bir parçasıdır (Erdamar, 2011, 220).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayata uyum sağlayabilmek amacıyla ortaya çıkmış, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir göstergesi hâline gelmiştir (MEB, 2014, 3). İstihdam ve sosyal politikaların bütünleyici bir parçası (Toprak ve Erdoğan, 2012, 75) olan yaşam boyu öğrenmenin amacı, yaşa, cinsiyete, sosyal ve ekonomik statüye bakılmaksızın yaşamın tüm alanlarında aktif katılım gösterebilen bireylerin toplumda yer almasını sağlamaktır (Aksoy, 2013, 35).

Yaşam boyu öğrenme bireysel düzeyde insanlara güncel bilgiyi izleme, hayatlarını etkileyen ve değiştiren önemli olayları anlama, kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde geliştirme imkânı verirken (Oskay vd. 2010, 212), toplumsal düzeyde de bir toplumun kendisini tanımlamasında ve yeniden inşâ etmesinde önemli yer tutmaktadır (Maç ve Dede, 2008, 1). Diğer bir ifade ile yaşam boyu öğrenme, birey ve toplumlar için farklı nitelikler elde etmenin ve güç

kazanmanın önemli bir aracı hâline gelmiştir (Gürdal, 2000, 177). Yaşam boyu öğrenme, sadece yetişkinlere özgü olarak görülen yaygın eğitimin yenilenmesi ve ikinci eğitim fırsatı değildir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin örgün, yaygın ve informal öğrenme yollarının tümünden yararlanabilmesi anlamındadır (Aksoy, 2013, 35).

Bilimde, teknolojiye, sanatta ve sosyal hayatta yaşanan hızlı gelişmeler insanlığın sahip olduğu bilginin hızla artmasına neden olmuş, bu süreçte yaşam boyu öğrenme kavramı bireylere gerekli olan nitelikli, güncel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli hâle gelmiştir. Bireylerin, karşılaştıkları problemleri başarıyla çözebilmeleri, kendi kendisini yönlendiren, motive eden, yaşam boyu öğrenebilen bireyler hâline gelebilmeleri için bilgi ve becerileri konusunda pozitif bir özyeterlik algısı geliştirmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003, 3).

Özyeterlik bireylerin arzuladıkları amaçlara ulaşmaları için gereken belirli davranışları gerçekleştirme kapasitelerine olan inançlarıdır (Bandura, 2000). Ayrıca bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yapabilecekleri ile ilgili bireysel algıları (Bandura, 1982) olarak da tanımlanmaktadır. Özyeterlik bireylerin aktivite seçimlerinde, işleri ile ilgili olarak gösterecekleri çabada ve stresli durumlarla uğraşırken motivasyonlarını ne kadar süre devam ettireceklerinde temel belirleyicidir (Bandura, 1977, 196).

Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, planlama yapmakta, aldıkları sorumlulukları yerine getirmekte ve karşılaştıkları sorunları çözmekte başarılıdırlar (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008,148). Ayrıca özyeterlik inancı yüksek bireyler bir çalışma alanını bilinçli şekilde seçmekte, gerekli olan motivasyonu sağlayarak çalışmayı başarılı bir biçimde bitirmekte (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004, 12), işi yaparken yılmadan ve kararlı bir şekilde iş üzerinde yoğunlaşarak başarılı olabilmektedirler (Satıcı, 2013,12). Özyeterlik inancı düşük olan bireylerde ise başarısızlık oranları ve buna ilişkin olumsuz duygular yüksek olmaktadır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008,148), bireyin kendi yapabilirliğine yönelik olumsuz inancından dolayı çabuk vazgeçme ve başarısız olma gözlenmektedir (Satıcı, 2013,12). Özyeterlik, yaşamı başarılı bir şekilde sürdürmede önemli bir etkiye sahiptir (Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohamed ve Knoll, 2005,809). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler sosyal yaşamda ve iş yaşamında daha başarılıdır (Baysal, 2010, 1). Bu noktadan hareketle özyeterlik inancının yaşam boyu öğrenme için büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği, öğrencinin gelir düzeyi ve katıldığı serbest zaman etkinlikleri demografik değişken olarak alınmıştır. Kadın ya da erkek olusun yaşam boyu öğrenme eğilimini ve özyeterliği etkilediği düşünülmektedir. Araştırmada birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmış, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite eğitimi öncesi sahip oldukları yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlikleri ile üniversite eğitimi sonunda kazandıkları yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlikleri arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada üniversiteye giriş puan türü farklı olan fakülte/yüksekokul öğrencilerine ulaşılmıştır. Farklı puan türleriyle üniversitede farklı fakülte/yüksekokul ve bölümlere giren öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinin farklı olacağı, bu durumun da yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik puanlarında değişikliğe sebep olacağı düşünülmüştür.

Bireyler eğitim sürecine ilişkin ilk bilgilerini ve özyeterliklerine ilişkin ilk inançlarını aile ortamında oluştururlar. Bu nedenle anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği önemli görülmüş, bu çalışmada birer değişken olarak yer verilmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi göz önüne alındığında temelde fiziksel ihtiyaçlar sonrasında duygusal ve bilişsel ihtiyaçlar yer almaktadır (Burger, 2006, 432). Bireyler maddi gelirlerini öncelikli olarak fiziksel ihtiyaçlarını gidermek sonra da gelişme ve öğrenme ihtiyaçlarını gidermek için kullanırlar. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin aylık gelirleri bir değişken olarak yer almıştır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireylerin serbest zaman etkinlikleri önemlidir. Bu etkinlikler bireylerin ilgi ve yeteneklerini sergilemelerinde başarı duygusu tatmalarında ve zamanlarını verimli olarak geçirmelerinde önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme, bireyin hem kişisel gelişiminde hem de topluma yararlı bir birey olmasında önemlidir. Öğrenme faaliyetlerinin amaca yönelik ve verimli olabilmesi bireylerin özyeterlik inançları ile yakından ilgilidir. Kendini tanıyan, nasıl daha kolay öğrendiğini bilen, karşılaştığı yaşam olaylarının üstesinden gelebilmek konusunda kendine güvenen birey yaşam boyu öğrenme ve gelişmeye de açık olacaktır. Alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran bir çalışma tespit edilememiştir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik kavramlarının farklı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Hammond (2004) yaşam boyu öğrenmenin yetişkinlerin yaşamında iyilik hali, ruh sağlığını koruma, stresle, kronik rahatsızlık ve yetersizliklerle baş etmede önemli etkileri olduğu tespit etmiş, bu etkinin özyeterlik, özsaygı, umut ve sosyal entegrasyon gibi psiko sosyal nitelikler için de önemli olduğunu belirtmiştir. Hammond ve Feinstein (2005) yetişkin eğitiminde yetişkinin kendini başarılı algılamasının özyeterliği artırdığını, yetişkin eğitiminin özyeterlikle desteklenen daha zorlu işlere yol açtığını ve bir iş öğrenmenin özyeterliği güçlendirdiğini tespit etmiştir. Severino vd. (2011) kontrol odağının içte olması ile uzaktan eğitimde öğrenme sürecinde başarılı olma arasında ayrıca özyeterlik ile denetim odağı arasında önemli düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise Kılıç Çakmak (2010) bilgi okuryazarlığı, e-öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında yakın ilişki tespit etmiştir. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları, sınırlılıkları ve önerilerinden hareketle, bu çalışmada demografik özellikler ve özyeterlik inancının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilişkisi incelenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Bartın Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitimi, anne-babanın mesleği, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri) doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algı düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme önceleri sadece yetişkinlere yönelik bir kavram olarak düşünülürken günümüzde çağın gerekleri doğrultusunda hedef kitlesi genişlemiş beşikten mezara tüm bireyler ve tüm öğrenme yaşantılarını kapsar hâle gelmiştir. Bu nedenle okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumları yer ve zaman sınırlaması olmadan öğrencilerinin bilgiye ulaşmasını desteklemeli, yaşam boyu öğrenme konusundaki motivasyonlarını ve vizyonlarını geliştirmelidir.

Öğrenciler üniversiteye özyeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri güçlü bir şekilde gelebilecekleri gibi aksi bir şekilde düşük özyeterlik ve düşük yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile de gelebilirler. Akademik bir kurum olan üniversite öğrencilerde var olan bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmeli, bunların farkında olmayan öğrenciler için bilinçlendirme sağlamalıdır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak yurt içinde (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014, Erkal, 2015, Çalışkan Toyoğlu, 2016) ve yurt dışında (Sandberg ve Ohman, 2011, Laal, 2011, Milic, 2013, Boburka vd.2014) pek çok araştırma yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ile özyeterlik kavramlarına ilişkin alanyazın çalışması yapılmış ve üniversite öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ile özyeterlik algısı arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarının üniversite öğrencilerinde özyeterliliğin geliştirilmesine, yaşam boyu öğrenmenin önemini kavranmasına, yaşam boyu öğrenme eğiliminin güçlendirilmesine yönelik programların geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler konusunda bilgi verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Modeli:

Bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014)

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde/yüksekokulunda lisans programlarına devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Erkuş'a (2013,122) göre uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir.

Bu doğrultuda üniversitenin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 3008 öğrenciden rastgele seçilen gönüllü 529 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak uygulamadan sonra 59 katılımcının kişisel bilgilerini ve ölçek maddelerini eksik doldurduğu tespit edilmiş olup bu katılımcıların yanıtları geçersiz sayılarak 470 katılımcının doldurduğu veriler değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 242'si (%51,5) kadın, 228'i (%48,5) erkektir. Katılımcıların 259'u (%55,1) 1.sınıf, 211'i (%44,9) 4.sınıf öğrencisidir. Fakülte/yüksekokul dağılımlarına bakıldığında katılımcıların 126 'sinin (%26,8) Eğitim, 152 'sinin (%32,3) İktisadi ve İdari Bilimler, 140' inin (%29,8) Mühendislik Fakültesinde ve 52 'sinin (%11,1) ise Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcıların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, annelerin 289 'unun (%61,5) ilköğretim mezunu, 87'sinin (%18,5) ortaokul mezunu, 64 'ünün (%13,6) lise mezunu, 11'nin (%2,4) önlisans mezunu ve 19'unun (%4) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise babaların 160'inin (%34,1) ilköğretim mezunu, 128' inin (%27,2) ortaokul mezunu, 125'inin (%26,6) lise mezunu, 23'ünün (%4,9) önlisans mezunu ve 34'ünün (%7,0) lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine bakıldığında 420'si (%89,4) ev hanımı, 24' ü (%5,1) memur, 11'i (%2,3) aşçı, 6 'sı (%1,3) muhasebeci ve 9 'u (%1,9) ise emekli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının mesleklerine bakıldığında 111'inin (%23,6) emekli, 263 'ünün (%56) serbest meslek, 42 'sinin (%8,9) memur, 17 'sinin (%3,6) güvenlik, 12 'sinin (%2,6) muhasebeci, 11 'inin (%2,3) şoför ve 14 'ünün (%3) ise aşçı olduğu görülmektedir. Öğrenciler aylık gelir düzeyleri açısından incelendiklerinde 89' unun (%18,9) aylık ortalama gelir durumu 500 TL den az olduğu, 166'sinin (%35,3) 500-1000 TL arasında olduğu ve 215'inin (%45,8) ise 1000 TL den fazla olduğu görülmektedir. Serbest zaman etkinlikleri açısından örneklemdeki bireylerin 134'ü (%28,5) kitap okuduğunu, 336'sı (%71,5) ise kitap okumadığını, 142'si (%30,2) televizyon izlediğini, 328'i (%69,8) ise televizyon izlemediğini, 109'u (%23,2) sinemaya gittiğini, 361'i (%76,8) ise sinemaya gitmediğini, 162'si (34,5) spor yaptığını, 308'i (65,5) ise spor yapmadığını belirtmiştir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak için " Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği " ve " Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği " kullanılmıştır.

2.3.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği

Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ölçek altılı likert (çok uyuyor - hiç uymuyor) tipinde derecelendirilen 27 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olarak isimlendirilen ölçekten alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 162'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89'dur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

2.3.2. Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer (1979) tarafından algılanan genel özyeterlik algısını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, günlük sıkıntılarla başa çıkma gücünün yanı sıra her türlü stres verici yaşantıdan sonraki uyumu da kestirmeyi amaçlamaktadır. Hedef kitlesi ergenler de dâhil olmak üzere yetişkin gruptur. Sorulara cevap verme süresi ortalama 4 dakikadır. Cevaplar 4'lü dereceleme ölçeği üzerinde yapılmaktadır. Puanlamada 10 maddenin her birine verilen cevaplar toplanır ve tek bir puan elde edilir, puan aralığı 10-40'dır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .76 - .90 arasındadır. Ölçek, Türkçeye Yeşilay (1993) tarafından çevrilmiştir (Tarhan, 2012, 103-104). Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinden elde edilen veriler için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış, analizler sonucunda Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin toplam puanlarının ve Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu nedenle analizde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi ve Spearman-Brown (Sıra Farkları) Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Motivasyon	470	5,09	,75
Sebat	470	4,54	,89
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	470	4,36	1,24
Merak Yoksunluğu	470	4,17	1,21
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	470	4,50	0,76

Tablo 1'e göre üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının 4,50 olduğu görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında ise motivasyon alt boyutu ortalamasının 5,09, sebat alt boyutu

ortalamasının 4,54, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasının 4,36 ve merak yoksunluğu alt boyutu ortalamasının 4,17 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklindedir. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Özyeterlik Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistik Değerleri

	\bar{X}	SS
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanı	2,98	0,51

Tablo 2'ye göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin özyeterlik algı puanlarının pozitif uca daha yakın olduğu görülmüştür. Bu durum üniversite öğrencilerin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksek okul, anne-babanın eğitimi, anne-babanın mesleği, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kız	242	249,21	60308	24271,00	,02
	Erkek	228	220,95	50377		
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi	Kız	242	218,24	52814,50	23411,50	,00
	Erkek	228	253,82	57870,50		

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($U=24271,00$ $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerinin özyeterlik algılarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=23411,50$ $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; erkek öğrencilerin Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği puanlarının, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1.sınıf	259	244,98	63450,50	24868,50	,09
	4.sınıf	211	223,86	47234,50		
Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi	1.sınıf	259	237,05	61395,50	26923,50	,78
	4.sınıf	211	233,60	49289,50		

Tablo 4'e göre, araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($U = 24868,50$, $p > .05$; $U = 26923,50$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre sınıf değişkeninin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin fakülte/yüksekokul değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Eğitim	126	239,27	3	7,18	,06
	İktisadi ve İdari Bilimler	152	255,79			
	Mühendislik	140	219,01			
	Beden Eğitimi ve Spor	52	211,45			
Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi	Eğitim	126	178,94	3	38,95	,00
	İktisadi ve İdari Bilimler	152	263,25			
	Mühendislik	140	233,52			
	Beden Eğitimi ve Spor	52	296,79			

Tablo 5'e göre araştırmanın örnekleminde yer alan üniversite öğrencilerinin, fakülte/ yükseköğretim değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken ($\chi^2_{(3)} = 7,18$; $p > .05$), özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2_{(3)} = 38,95$; $p < .05$). Diğer bir ifade ile fakülte türünün öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak anlamlılık düzeyi 0.008 olarak kabul edilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri ile karşılaştırıldığında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri lehine ($U = 6778$, $p = 0.000$), Beden Eğitimi ve Spor Y.O. öğrencileri lehine ($U = 1620$, $p = 0.000$) ve Mühendislik Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Y.O. öğrencileri arasında Beden Eğitimi ve Spor Y.O. öğrencileri lehine ($U = 2671$, $p = 0.000$) anlamlı farklılık görülmüştür. Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi öğrencileri arasında, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi öğrencileri arasında ve İktisadi ve İdari Bilimler

Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Y.O. öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	İlkokul	289	236,98	4	,95	,91
	Ortaokul	87	235,89			
	Lise	64	238,34			
	Önlisans	11	226,41			
	Lisans	19	206,87			
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi	İlkokul	289	233,28	4	1,94	,74
	Ortaokul	87	235,14			
	Lise	64	234,12			
	Önlisans	11	290,23			
	Lisans	19	243,84			

Tablo 6'ya göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(4)} = ,95$; $p > .05$; $\chi^2_{(4)} = 1,94$; $p > .05$). Bu sonuca göre annelerinin eğitim durumlarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	İlkokul	160	246,32	4	4,09	,39
	Ortaokul	128	235,18			
	Lise	125	221,68			
	Önlisans	23	265,37			
	Lisans	34	216,41			
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi	İlkokul	160	234,69	4	2,43	,65
	Ortaokul	128	240,68			
	Lise	125	226,68			
	Önlisans	23	271,37			
	Lisans	34	227,96			

Tablo 7'ye göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, babalarının eğitim durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(4)} = 4,09$; $p > .05$; $\chi^2_{(4)} = 2,43$; $p > .05$). Bu sonuca göre babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların annelerinin mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Ev Hanımı	420	233,02	4	5,42	,24
	Memur	24	227,73			
	Aşçı	11	241,86			
	Muhasebeci	6	337,08			
	Emekli	9	296,56			
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi	Ev Hanımı	420	231,00	4	8,71	,06
	Memur	24	277,58			
	Aşçı	11	277,23			
	Muhasebeci	6	352,00			
	Emekli	9	204,72			

Tablo 8'e göre, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, annelerinin mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($X^2_{(4)}=5,42$; $p>.05$; $X^2_{(4)}=8,71$; $p>.05$). Bu sonuca göre annelerinin mesleklerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ve özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların babalarının mesleklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Emekli	111	231,90	6	16,30	,01
	Serbest Meslek	263	238,36			
	Memur	42	194,55			
	Güvenlik	17	209,94			
	Muhasebeci	12	367,42			
	Şoför	11	228,59			
	Aşçı	14	256,50			
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi	Emekli	111	224,16	6	2,46	,87
	Serbest Meslek	263	240,65			
	Memur	42	222,90			
	Güvenlik	17	244,91			
	Muhasebeci	12	268,46			
	Şoför	11	241,41			
	Aşçı	14	222,07			

Tablo 9'a göre, baba mesleği araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ($X^2_{(6)}=16,30$; $p<.05$). Bu sonuca göre baba mesleğinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu

farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi 0.002 olarak kabul edilmiştir. Baba mesleği muhasebeci olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile baba mesleği emekli (U=276, p=0.001), serbest meslek (U=690, p=0.001), memur (U=97, p=0.001) ve güvenlik (U=32, p=0.001) olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba mesleği muhasebeci olanlar diğer meslek gruplarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir. Özyeterlik algısı ile baba mesleği arasındaki ilişki incelendiğinde araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, babalarının mesleklerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($X^2_{(6)}=2,46$; $p>.05$). Bu sonuca göre baba mesleğinin öğrencilerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

			Aylık Gelirleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	500 den az			89	240,77	2	,68	,71
	500-1000			166	228,59			
	1000 den fazla			215	238,66			
Genellenmiş Özyeterkinlik Beklentisi	500 den az			89	235,25	2	,39	,81
	500-1000			166	230,57			
	1000 den fazla			215	239,41			

Tablo 10'a göre araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($X^2_{(2)}=,68$; $p>.05$) ve özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(2)}=,39$; $p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği Puanlarının Serbest Zaman Etkinliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Serbest Zaman Etkinlikleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kitap	Okuyor	134	273,49	36647,50	17421,50	,00	
		Okumuyor	336	220,35	74037,50			
	Televizyon	İzliyor	142	210,38	29873,50	19720,50	,00	
		İzlemiyor	328	246,38	80811,50			
	Sinema	Gidiyor	109	255,51	27851,00	17493,00	,07	
		Gitmiyor	361	229,46	82834,00			
	Spor	Yapıyor	162	219,78	35604,00	22401,00	,06	
		Yapmıyor	308	243,77	75081,0			
	Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi	Kitap	Okuyor	134	213,62	28624,50	19579,50	,02
			Okumuyor	336	244,23	82060,50		
Televizyon		İzliyor	142	220,32	31286,00	21133,00	,11	
		İzlemiyor	328	242,07	79399,00			
Sinema		Gidiyor	109	279,87	30505,50	14838,50	,00	
		Gitmiyor	361	222,10	80179,50			
Spor		Yapıyor	162	242,56	39294,00	23805,00	,41	
		Yapmıyor	308	231,79	71391,00			

Tablo 11'e göre araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=17421,50$; $U=19720,50$ $p<.05$). Anlamlı farkın kitap okuyan ($\bar{X}=273,49$) ve televizyon izlemeyen ($\bar{X}=246,38$) üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sinemaya gitme ve spor yapma etkinliklerine göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($U=17493,00$; $U=22401,00$ $p>.05$). Bununla birlikte Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve sinemaya gitme etkinliklerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=19579,50$; $U=14838,50$ $p<.05$). Anlamlı farkın kitap okumayanlar ($\bar{X}=244,23$) ile sinemaya gidenlerin ($\bar{X}=279,87$) lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin televizyon izleme ve spor yapma etkinliklerine göre ise özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=21133,00$; $U=23805,00$ $p>.05$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye ait Spearman Brown Katsayı sonuçları

Spearman	Korelasyon	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Puanı
Genellenmiş	Özyeterlik	Spearmanrho
Beklentisi Ölçeği Puanı	p	0,16
	N	,000
		470

Tablo 12 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği puanları ile Genellenmiş Özyeterlik Beklentisi Ölçeği puanları arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısı 0,16 hesaplanmıştır. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri özyeterlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlarının ortalaması ve ölçeğin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye istekli, öğrenme motivasyonu açısından yeterli, öğrenme durumlarında kararlı ve sabırlı oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, Oral ve Yazar (2015) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulguların aksine Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Satıcı (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik özyeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencileri binlerce genç arasından üniversite sınavını kazanarak başarılı olmuş kişilerdir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin büyük bölümü ailesinden uzakta kendine bir yaşam kurmuştur. Hem akademik hem de özel yaşamdaki başarı onları kendine güvenen ve kararlı bireyler haline getirmiş olabilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları incelendiğinde kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Özçiftçi ve Çakır (2015) ve Özçiftçi (2014) yaptıkları çalışmalar sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu, kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme kavramını olumlu bir şekilde algıladıkları, bilgi teknolojilerini daha yakından takip ettikleri, sosyal, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerinin daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre özyeterlik algılarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerinin özyeterlik algılarının kız öğrencilerinin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Satıcı (2013) üniversite öğrencileriyle Durdukoca (2010) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerinin kız öğrencilerin akademik özyeterliklerinden yüksek düzeyde anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarına narin, duygusal olmaları öğretilmekte, yapabilecekleri ve yapamayacakları işler konusunda kesin sınırlar çizilmektedir. Buna karşın erkek çocukların güçlü, kararlı olmayı öğrenerek büyümeleri ve istedikleri her şeyi yapabilecekleri doğrultusunda mesajlar almaları özyeterliklerini güçlendirirken, kız çocuklarının özyeterlik algılarında düşüklüğe sebep olabilir. Yavuz (2015) yaptığı çalışmada toplumsal cinsiyete dayalı işbölümü ve ataerkil yapının kadınların sınırlarını özel alan olarak nitelendirilen ev içi alan olarak belirleyerek kadınların toplumsal hayatta bir varlık gösterememelerine neden olduğu sonucuna varmıştır.

Sınıf değişkenine göre bakıldığında hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde hem de özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Coşkun (2009) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken, Satıcı (2013) üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinde sınıf açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu üniversitelerin bireyleri yaşam boyu öğrenmeye yönlendirecek faaliyetler içermediği, eğitim alınan sınıf yükseldikçe bireylerin mesleklerine ilişkin özyeterlikleri artarken, sınıf değişkeninin genel özyeterlikte bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğrenim görülen fakülte/yüksekokul öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Kılıç (2014) ile Oral ve Yazar (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıların bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin farklı fakültelerde/yüksekokulda öğrenim görmelerinin, etkin bir yaşam boyu öğrenen birey olarak yetişmelerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin fakülte/yüksekokul değişkenine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu, sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde, en düşük ortalamanın ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarında fakültenin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler derslerinde sürekli bir yarış hâlinde oldukları ayrıca ders dışı zamanlarında da turnuvalara katıldıkları için yapabilirlik sınırlıklarını zorlamaktadırlar. Bu durum onların özyeterlik algılarında güçlenmeye neden olmaktadır denebilir.

Üniversite öğrencilerinin anne-babalarının eğitim düzeyine bakıldığında hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde hem de özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Araştırmada anne-babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık çıkacağı varsayılmıştır. Fakat çalışmanın demografik verileri incelendiğinde katılımcıların annelerinin %61,5'inin, babalarının ise %34,'inin ilkökul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocuklarının yetişmelerinde ve başarı düzeylerinde olumlu bir katkı sağlamaktadır. Özyeterlik algısı bebeklikten itibaren başladığından dolayı öğrenci ailesinden aldığı destekle özyeterliği daha güçlü bir birey olarak yetişebilir. Ailede öğrenilen bilgi ve edilen tecrübeler de birer yaşam boyu öğrenme (MEB, 2013, 27), olduğundan öğrencinin özyeterlik algısı güçlü ve yaşam boyu öğrenen bir birey olması için anne-babasının eğitim düzeyi bu konuda önemli bir faktördür. Anne-babanın eğitim düzeyi yüksek olduğunda çocuğunu farklı alanlara (yabancı dil eğitimi, sanat ve spor etkinlikleri gibi) daha çok yönlendirebilir ve yaşam boyu öğrenen etkin bir çocuk olabilir. Öğrenci üniversiteye güçlü

özyeterlikle geldiğinde, kendisine güvenerek, bilgiye ulaşmada ve araştırmalarda daha aktif bir rol sergileyebilir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinde, baba mesleği yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farka neden olurken, anne mesleğinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçta toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Yüzyıllar boyunca toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınların ikinci planda kalması, erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek bir eğitim seviyesine ve mesleğe sahibi olmasına neden olmuştur. Yavuz'a (2015,1) göre ülkemizde kadın, tam anlamıyla toplumda aktif bir rol alamamış, bu nedenle meslek olarak daha çok ev hanımlığını seçmek zorunda kalmıştır. Bu çalışmanın demografik verileri incelendiğinde annelerin büyük bölümünün (%89,4) ev hanımı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının mesleklerine baktığımızda ise baba mesleği muhasebeci olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ile baba mesleği emekli, serbest, memur ve güvenlik olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba mesleği muhasebeci olanlar diğer meslek gruplarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde etmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin baba meslekleri incelendiğinde teknolojiyi en çok kullanan, mesleğinde kendini daha çok geliştirmesi gereken grup olarak muhasebeciler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle işinde kendini geliştirmek durumunda olan babanın çocuğunu da yaşam boyu öğrenme eğilimi konusunda desteklediği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre anne-baba mesleği üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Alanyazında bu konuda bir bulguya rastlanamamıştır. Çocuğun deneyimlerinin farkına vardığı ilk topluluk ailedir (Bandura, 1994). Çocuğun özyeterlik algısının güçlü olmasında, sosyal ve bilişsel gelişmenin hız kazanmasında anne-baba meslekleri etkili olabilir. Meslekler farklı düzey ve türdeki eğitimlerle kazanılmakta, alınan eğitim ve mesleğin uygulandığı yer ve ortam bireylerin özyeterlik algılarını etkilemektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne-babalarının meslekleri incelendiğinde bu meslek gruplarının öğrencilerin özyeterlikleri üzerinde bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Aylık gelir düzeyleri açısından incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kılıç (2014) öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile yaşam boyu öğrenme algıları arasında, Afacan (2010) ise öğrencilerin müzik dersine yönelik özyeterlilik puanları ile ailenin aylık ortalama gelir durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır. Maddi gelir önemli olmakla birlikte yaşam boyu öğrenme eğiliminin güçlenmesinde ve özyeterliliğin gelişiminde; aileden alınan güven, olumlu rol modeller, öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve kendi bilgi ve becerilerine duydukları güven önemlidir. Bireyler ekonomik durumları ne olursa olsun bilgiye ulaşmak için alternatif yollar üretebilir, önlerine çıkan engelleri aşabilirler. Kütüphaneden kitap alarak ya da halk eğitim merkezinde ücretsiz açılan kurslara giderek kendilerini geliştirebilirler. Bu nedenle aylık gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik algıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş, kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark tespit edilirken, sinemaya gitme ve spor yapma etkinliklerine göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde parafanlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Anlamlı farkın kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Alanyazında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Güçlü, Bostan ve Tabak (2013) üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği skorları ile düzenli spor yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farkın spor yapanların lehine olduğunu, İzci ve Koç (2012) ise sınıf, matematik ve Türkçe öğretmen adayların kütüphaneden yararlanma durumları ile yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu anlamlı farkın kütüphaneden yararlananların lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Kitap okumak

öğrencileri araştırmaya teşvik etmekte, kendilerini tanımalarını ve yeni öğrenme alanları oluşturmalarını sağlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin, televizyon izlemedikleri belirlenmiştir. Televizyon eğitici yayınlar yerine çabuk tüketilen, düşünmeyi gerektirmeyen birbirine çok benzer programların yayınlanmasının öğrencilerde merak uyandırmadığı ve yaşam boyu öğrenme konusunda bir gelişme sağlamadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde, kitap okuma ve sinemaya gitme durumu öğrencilerin özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratırken bu farkın kitap okumayanlar ve sinemaya gidenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Televizyon izleme ve spor etkinliklerine katılmanın ise öğrencilerin özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu konuda farklı bulgular da mevcuttur. Fawcett, Garton ve Danyd (2009), 12-17 yaş grubu gençlerle yaptıkları çalışmada anne-babanın sosyal desteği, içsel motivasyon ve özyeterliğin gençlerin serbest zaman faaliyetlerine katılmaları ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Tarhan'a (2012, 78) göre bireyler özyeterliklerini yükseltmek için farklı yaşantılar geçirmeli ve farklı ortamlarda kendilerini denemelidirler. Bu ortamlardan biri olan serbest zaman etkinlikleri, bireylerin kendilerini yeterli olarak algılayıp başarılı bir performans ortaya koyabilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Gençlerin serbest zamanlarında sinemaya gitmeyi tercih etmeleri dolaylı öğrenme ve akran desteği yoluyla özyeterliklerini geliştirmelerinde yarar sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Özçiftçi ve Çakır (2015) ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları özyeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algı düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda şu öneriler sunulmuştur:

1. Üniversitede öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendirmek için öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramını, sürecini, yaşam boyu öğrenmenin insan hayatındaki önemini anlayabilmelerini sağlayacak programlar, etkinlikler hazırlanarak öğrenciler yaşam boyu öğrenme konusunda yönlendirilebilir.
2. Üniversite düzeyinde öğrencilerin özyeterlik inançlarını artırmak amaçlı etkinlikler (grup rehberliği, grupta psikolojik danışma, sosyal sorumluluk projeleri vb.) düzenlenebilir.
3. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve uzaktan eğitim merkezleri yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrencilerin serbest zamanlarını daha iyi değerlendirebilmeleri ve farklı alanlarda beceri edinmeleri (yabancı dil, bilgisayar kullanımı, gitar, saz vb.) amacıyla düzenledikleri etkinliklerin sayısını ve çeşidini artırabilir.
4. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle tekrarlanabilir.
5. Bu araştırma örgün öğretimde öğrenim gören lisans öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Farklı nitelikteki üniversite öğrencilerinin (ikinci öğretim, açık öğretim, yüksek lisans, doktora öğrencisi vb.) yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılabilir.
6. Üniversitede çalışan akademik personelin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bu eğilimi öğrencilere ne kadar ve hangi yollarla yansıttıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1994). Self- Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior* (vol.4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (2000). *Self- efficacy: the exercise of control*. (4 th printing). New York: W.H. Freeman.
- Boburka, R. R., Wesp, R. K., Eshun, S. & Drago, A. L. (2014). An assessment of the effectiveness of a classroom activity designed to teach the value of lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 36(1), 54-66. doi: 10.1080/0158037X.2013.783473.
- Boshier, R. (2011). *Better city, better life! Lifelong learning with Canadian characteristics*. Yang, J. and Cotera, R. V. (Eds). Conceptual Evolution And Policy Developments İn Lifelong Learning. 77-97.
- Baysal, E. (2010). *Hemşirelerde öz-yeterlilik inancı ve iş doyumunu ilişkisi: Bir üniversite hastanesinde saba çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul : Kaknüs
- COM (2000). Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning. *Commission of the European Communities*. Brussels.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan Toyoğlu, A. (2016). *Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme. II. *Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*. 18-19 Nisan 2009. İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. İstanbul.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. (Ed. Ö. Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (5. Basım). 219-237. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkal, C. (2015). *Hayat boyu öğrenme kapsamında Okullar Hayat Olsun Projesi'nin ilkokullarda uygulandığının incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. Basım). Ankara: Seçkin.

- Fawcett, L. M., Garton, A. F. and Dandy, J. (2009). Role of motivation, self- efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 175-182.
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R., S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325. ISSN: 1303-0094
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği: enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2),176-187.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568
- Hammond, C. and Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self- efficacy. *London Review of Education*, 3 (3), pp. 265-287
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 101-114.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/ Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 79-87.
- Kılıç-Çakmak, E. (2010). Learning strategies and motivational factors predicting information literacy self-efficacy of e-learners. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 192-208.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitimi merkezi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089-1105.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 470 – 474
- Maç, N. ve Dede, A. (2008). *İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istibdam üzerindeki rolü*. [http://www.kto.org.tr/d/file/informel_rapor.pdf] web adresinden 24 Mayıs 2015 tarihinde indirildi.
- Milic, S. (2013). The twenty-first century university and the concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, v53 n1 p151-170.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. [<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>] web adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde indirildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi Bülteni (Mart 2013)*. [<http://yetiskinproje.meb.gov.tr/eng/dergi/eylul/files/publication.pdf>] web adresinden 01 Mart 2015 tarihinde indirildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html] 1 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Oskay, Ö., Erdem, E., Akkoyunlu, B., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirmeleri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. 16-18 Mayıs 2010. Bildiriler Kitabı, 211-221. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.

- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 5(1), 1-19.
- Poyraz, H. (2013). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. 10-11 Mayıs 2013, Bildiriler Kitabı II, 128-132. Sakarya.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E. and Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807-818.
- Sandberg, K. W. and Ohman, G. (2011). Learning in innovation development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 379 – 383
- Severino, S., Aiello, F., Cascio, M., Ficarra, L., Messina, R. (2011). Distance education: the role of self-efficacy and locus of control in lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 705 – 717
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Yavuz, Ö. (2015). *Kadınların toplumsal hayata katılımında yerel yönetimlerin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 29(2), 267-281.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Extended English Abstract

Problem: Learning and developing are among the cornerstones of being human and building a cultural background. An individual keeps learning things from birth till death. Acquiring new knowledge and skills is investing in oneself (Erdamar, 2011,220) and indicates lifelong learning. Lifelong learning is defined as all formal or informal learning activities towards developing knowledge, skills and competences (Demirel, 2009, 134). The concept of lifelong learning emerged to adapt to the rapidly growing and changing social and cultural life and has become an important indicator in developed and developing countries in terms of educational level and employment conditions (MEB, 2014, 3). Self-efficacy is defined as one's belief in one's ability to succeed in specific situations or accomplish a task (Bandura, 2000). People with high self-efficacy beliefs are observed to have success in making plans, fulfilling the responsibilities they taken and solving the problems they encounter (Yılmaz and Bökeoğlu, 2008,148), whilst others with low self-efficacy beliefs are observed to give up quickly and fail because they have negative beliefs towards what they

can do (Satici, 2013,12). In the light of these, it is possible to state that self-efficacy belief is paramount for lifelong learning.

The purpose of this study is to examine the relationship between lifelong learning tendencies and self-efficacy beliefs of the students studying at Bartın University in line with their demographic characteristics. In accordance with this purpose, answers to the following research questions was looked for:

1. What is the level of lifelong learning tendency among university students?
2. What is the self-efficacy perception levels of the university students?
3. Do the lifelong learning tendencies and self-efficacy perception levels of the university students differ significantly based on demographic characteristics?
4. Is there a significant relationship between lifelong learning tendencies of the university students and their self-efficacy perceptions?

Methodology: Relational screening model, one of the survey models, was used in this study. 1st and 4th grade students studying at different faculties/schools of Bartın University during 2014-2015 academic year spring semester made up the study group of the study. The study group was identified using convenient sampling method. A total number of 529 1st and 4th graders were accessed. Among these students, 59 of them had missing information in either personal information section or in the items in the scale. Therefore, information from 470 participants were evaluated. The data were collected through “Lifelong Learning Tendency Scale” (Coşkun 2009) and “The General Self-Efficacy Scale”(Jerusalem and Schwarzer ,1979) and analysed using SPSS-22.0 package program. Demographic information of the participants were given in frequency and per cent. Before analysing the data, Kolmogorov- Smirnov and Shapiro-Wilk tests were carried out to determine if the data showed a normal distribution. And the results showed that the total scores from lifelong learning tendency scale and general self-efficacy scale did not have a normal distribution ($p < .05$). Therefore, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test and Spearman-Brown (Rank) correlation coefficient were used in the analysis.

Findings: It was found that university students’ lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions were high. There was a difference in lifelong learning tendency and self-efficacy perception based on gender. It is possible to say that female students’ lifelong learning tendency scale scores were higher whilst male students’ general self-efficacy scale scores were higher. There was no significant difference in students’ lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions based on grade level. Whilst there was no significant difference in university students’ lifelong learning tendency based on faculty/school, there was a significant difference in their self-efficacy perceptions. To find out from which group(s) this difference arose, Bonferroni adjustment was applied and significance level was accepted as 0.008. There was a significant difference between the Faculty of Education and the Faculty of Economics and Administrative Sciences, in favour of the Faculty of Economics and Administrative Sciences; similarly there was a significant difference between the Faculty of Education and the School of Physical Education and Sports, in favour of the School of Physical Education and Sports; and a significant difference between the Faculty of Economics and Administrative Sciences and the School of Physical Education and Sports, in favour of the School of Physical Education and Sports.

There was no significant difference in students’ lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions based on students’ parents’ educational background. While there was no significant difference in lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions based on mother’s occupation, there was a significant difference in students’ lifelong learning tendencies based on father’s occupation. Those students whose father’s occupation was accounting had higher lifelong learning tendency scores compared to other occupations. No significant difference was found in students’ lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions based on monthly income. There was a significant difference in students’ lifelong learning tendencies based on the leisure time

activities of reading book and watching television. This significance was in favour of those students who read book and do not watch television. When the general self-efficacy scale results were examined, it was seen that there was a significant difference in students' self-efficacy perceptions based on reading book and going to movies which are included in leisure time activities, and that the difference was in favour of those who do not read book and go to movies. There was a positive relationship between students' lifelong learning tendencies and their self-efficacy perceptions.

Suggestions: At the end of the study, the following suggestions are made:

1. In order to strengthen university students' lifelong learning tendencies, programs and activities that will enable students to understand the concept and process of lifelong learning as well as the importance of lifelong learning in human life could be prepared and students could be guided in lifelong learning.
2. Activities to increase students' self-efficacy beliefs at university level can be organized (group counselling, group psychological counselling, social responsibility projects etc.)
3. The continuing education centres and distance education centres at the universities could increase the number and variety of activities they organize to help students use their leisure times better and acquire new skills within the scope of lifelong learning (such as foreign language, computer, playing guitar etc.)
4. This study, which was carried out with 1st and 4th graders could be repeated with students at different grade levels.
5. This study is limited to undergraduate students in formal education. The relationship between lifelong learning tendencies and self-efficacy perceptions of other university student groups (such as evening education, open education, graduate and post graduate students) could be studied as well.
6. The lifelong learning tendencies of academic staff and how and to what extent they reflect this tendency to students could be examined.