

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ  
BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ  
İLE İYİLİK HALİ VE ÖZYETERLİK İNANCI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şakir AKPINAR**

**KOCAELİ 2020**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM  
DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ  
İLE İYİLİK HALİ VE ÖZYETERLİK İNANCI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şakir AKPINAR**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Yıldız ÖZTAN ULUSOY**

**Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu  
Karar ve No: 27.05.2020/12**

**KOCAELİ 2020**

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Tez çalışmam ve yüksek lisans eğitimim süresince her aşamada bilgisi, zamanı ve emeği ile her adımda yol gösteren ve motive eden, desteğini her zaman hissettiğim danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Yıldız ÖZTAN ULUSOY hocama sonsuz saygılarımı sunuyorum ve teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, akademik ve mesleki gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Soner POLAT hocama, kıymetli vaktini ayırarak her zaman yol gösteren ve çalışmama katkı sağlayan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Evren şUMUER hocama, değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Tuğba KONAKLI hocama ve Doç. Dr. Tuğba SARI hocama teşekkür ediyorum.

Araştırmaya katılarak çalışmanın ortaya çıkmasına destek olan tüm öğretmenlere, varlıklarıyla bana güç ve gönül desteği veren tüm dostlarıma, birlikte aynı mesleği yapmanın mutluluğunu yaşadığım meslektaşlarıma, eğitim yaşantım boyunca üzerimde büyük emeği olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her türlü fedakarlığı yapan, emeğini her zaman hissettiğim ve hep yanımda olan canım aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi boyunca varlığından hep güç aldığım, desteği ve verdiği cesaret ile bana olan inancını hep hissettiğim, her zaman yanımda olan sevgili eşim Samiye AKPINAR'a, bedenleri küçük ancak yürekleri kocaman, bu süreçte varlıklarından güç aldığım değerli çocuklarım Tuna Erdem'e ve Mert'e en içten teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

şakir AKPINAR

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER .....	II
ÖZET .....	IV
ABSTRACT .....	V
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VI
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ.....	VII
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....	11
1.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAVRAMI .....	11
1.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme Tanımı .....	11
1.1.2 Tarihsel Süreçte Yaşam Boyu Öğrenme.....	15
1.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı .....	18
1.1.4 Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi.....	20
1.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri .....	22
1.1.6 Yaşam Boyu Öğrenmenin İşlevleri .....	24
1.1.7 Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları .....	25
1.1.7.1 Halk Kütüphaneleri.....	27
1.1.7.2 Mesleki Eğitim Merkezleri .....	27
1.1.7.3 Medya .....	28
1.1.7.4 Uzaktan Eğitim .....	28
1.1.7.5 Kurslar.....	29
1.1.8 Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....	29
1.1.9 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme.....	31
1.1.10 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü .....	32
1.1.11. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	33
1.2. İYİLİK HALİ KAVRAMI .....	39
1.2.1 İyilik Hali Kavramı.....	39
1.2.1.1 Öznel İyilik Hali.....	41
1.2.1.2 Psikolojik İyilik Hali.....	42
1.2.2 İyilik Halinin Sağlanmasını Etkileyen Faktörler .....	43
1.2.3 İyilik Hali ile İlişkili Kavramlar .....	44
1.2.4 İyilik Hali Modelleri .....	45
1.2.4.1 Hettler Modeli .....	46
1.2.4.2 İyilik Hali Yıldızı Modeli .....	46
1.2.4.3 İyilik Hali Çemberi ve Yaşam Görevleri.....	47
1.2.4.3.1 Sevgi Yaşam Görevi.....	48
1.2.4.3.2 Arkadaşlık Yaşam Görevi.....	49
1.2.4.3.3 Çalışma ve Serbest Zaman Yaşam Görevi .....	50
1.2.4.3.4 Kendini Düzenleme Yaşam Görevi .....	51
1.2.4.3.5 Spiritüel Yaşam Görevi .....	53
1.2.5 İyilik Halinin Amacı ve Önemi .....	54
1.2.6 Öğretmenlik Mesleğinde İyilik Hali.....	54

1.2.7 İyilik Hali İle İlgili Araştırmalar .....	56
1.3. ÖZYETERLİK KAVRAMI.....	58
1.3.1 Yeterlik ve Özyeterlik Kavramı .....	58
1.3.2 Özyeterlik Kavramının Diğer Kavramlarla İlişkisi .....	59
1.3.3 Özyeterlik İnancının Kaynakları .....	60
1.3.3.1 Doğrudan Deneyimler .....	60
1.3.3.2 Dolaylı Deneyimler .....	61
1.3.3.3 Sözel İkna .....	62
1.3.3.4 Fiziksel ve Duygusal Durum.....	63
1.3.4 Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler.....	64
1.3.5 Özyeterliğin Amacı ve Önemi.....	65
1.3.6 Öğretmen Özyeterliği .....	67
1.3.7 Özyeterlik İle İlgili Araştırmalar .....	68

## İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	73
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	73
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	73
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	78
2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği.....	78
2.3.2 İyilik Hali Ölçeği .....	79
2.3.3 Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği .....	80
2.3.4 Kişisel Bilgi Formu .....	81
2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	82

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	84
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	84
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	85
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	87
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	88

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	95
-----------------------------------	----

KAYNAKÇA .....	112
----------------	-----

EKLER.....	128
------------	-----

EK-1 AFYONKARAHİSAR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÖLÇEK UYGULAMA İZİN ONAYI .....	128
---	-----

EK-2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİM ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ.....	129
---	-----

EK-3 İYİLİK HALİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ.....	130
---	-----

EK-4 ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ.....	131
--	-----

EK-5 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİM ÖLÇEĞİ.....	132
--	-----

EK-6 İYİLİK HALİ ÖLÇEĞİ.....	133
------------------------------	-----

EK-7 ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ.....	134
---	-----

EK-8 KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	135
--------------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ.....	136
---------------	-----

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar’da görev yapan 8713 öğretmen; örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 407 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Fidan ve Usta (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “İyilik Hali Ölçeği” ve Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma elde edilen verilerin analizi, tüm analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 esas alınarak SPSS 23.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Veri analizlerinde betimsel istatistikler, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi, Çoklu Doğrusal Regresyon analizi, Bağımsız Grup t-Tesiti ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeylerin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İyilik hali ve özyeterlik inanç değişkenleri birlikte, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği, toplam varyansın yaklaşık % 23’ünü açıkladığı ( $R= 0.477$ ,  $R^2= 0.227$ ,  $p<0.005$ ); iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyi değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde cinsiyet,yaş,mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir. “Yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim” alt değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, İyilik Hali, Özyeterlik, Öğretmen.

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and well-being and their self-efficacy beliefs. The universe of the study consists of 8713 teachers working in Afyonkarahisar in the 2018-2019 academic year; the sampling is composed of 407 teachers that selected from this universe with the appropriate sampling method. “Personal Information Form”; “Lifelong Learning Trend Scale” developed by Gür Erdoğan and Arsal (2016); “The Flourishing Scale” developed by Diener et al. (2009) and adapted to Turkish by Fidan and Usta (2013); “Teacher Self-Efficacy Belief Scale” developed by Çolak et al. (2017) were used as data collection tools in the research. The analysis of the research data was carried out using the SPSS 23.0 package program based on the significance level ( $p$ ) 0.05 in all analyzes. Cronbach Alpha coefficient was calculated for the measurement tools. Descriptive statistics, Pearson Product Moment Correlation Test, Multiple Linear Regression Analysis, Independent Group t-Test and ANOVA tests were used in data analysis. As a result of the research, it was observed that teachers' lifelong learning tendencies, well-being and self-efficacy belief scores were high. It was observed that there was a positive and moderately statistically significant relationship between teachers' lifelong learning tendencies, well-being and self-efficacy belief levels. It was observed that the well-being and self-efficacy belief variables are in a moderate and statistically significant relationship with teachers' lifelong learning tendency scores, explains about 23% of the total variance ( $R= 0.477$ ,  $R^2= 0.227$ ,  $p<0.005$ ); variables of well-being and self-efficacy belief level were an important (significant) predictor of lifelong learning tendency. There was no statistically significant difference in the lifelong learning tendency levels of the teachers according to gender, age, professional seniority, branch, type of school studied, mother's education level, father's education level, participation in in-field education, participation in out-of-field education. According to the sub-variable “If I had a chance to choose again, I would choose the same profession”, there was a statistically significant difference in teachers' lifelong learning disposition levels.

Keywords: Lifelong Learning, Well-Being, Self-Efficacy, Teacher.

## KISALTMALAR LİSTESİ

DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı.
EC	: European Council (Avrupa Konseyi).
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme .
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
MTEGM	: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü).
TDK	: Türk Dil Kurumu.
TUİK	: Türkiye İstatistik Kurumu .
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü).
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü).



## ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenmenin Dayanakları .....	13
Şekil 2: Yaşam Boyu Öğrenme Yolları. ....	26
Şekil 3: Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları.....	26
Şekil 4: İyilik Hali Çemberi Yaşam Görevleri). ....	48
Şekil 5: Özyeterlik İnancının Kaynakları .....	60
Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistikler.....	74
Tablo 2: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikler.....	74
Tablo 3: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine(Yıl) Göre Betimsel İstatistikler.....	75
Tablo 4: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Betimsel İstatistikler.....	75
Tablo 5: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Betimsel İstatistikler.....	76
Tablo 6: Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikler.....	76
Tablo 7: Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikler.....	77
Tablo 8: Öğretmenlerin Alan içi-Alan Dışı Eğitim Alma Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler.....	77
Tablo 9: Öğretmenlerin Yeniden Seçme Şansı Olsa Aynı Mesleği Tercih Etme Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler.....	78
Tablo 10: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, İyilik Hali ve Özyeterlik İnancı Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.....	84
Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanı ile İyilik Hali Puanlarının İlişkisi.....	85
Tablo 12: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve İyilik Hali Puanı ile Özyeterlik İnancı Puanlarının İlişkisi.....	86
Tablo 13: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 14: Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 15a: Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	89
Tablo 15b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 16a: Mesleki Kıdeme Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	89
Tablo 16b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 17a: Branşlara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	90
Tablo 17b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Branşlara Göre ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 18a: Çalışılan Okul Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	91
Tablo 18b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 19a: Anne Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	92
Tablo 19b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	92

Tablo 20a: Baba Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	93
Tablo 20b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 21: Alan İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 22: Alan Dışı Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 23: Yeniden Seçme Şansı Olsa Aynı Mesleği Seçme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	94



## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Eğitim, bireyin kendisine ve içerisinde bulunduğu topluma katkı sağlayabileceği tüm kazanımların geliştirilme amacının olduğu süreçlerin toplamıdır. Doğası gereği insan, doğduğu andan itibaren keşfetmeyi ve öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak sürekli sürdürmektedir. İnsanoğlunun bu ihtiyacının yaşamı boyunca sürmesi ve bu ihtiyacın karşılanma gerekliliği yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde ise yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerin geliştirilmesi için hayat boyu dahil olunan bireysel, sosyal, toplumsal ve istihdam ile ilişkili tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009: s.7).

Yaşam boyu öğrenme öğrenme bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu hissetmesi temeline dayanan ve istekli olma durumunu da temel alan bir tutum şeklidir. Bireysel ihtiyaçların oluşturduğu yeni bilgilere ulaşma ve bu bilgileri öğrenme süreçleri olarakta adlandırılabilir. Bu süreç bireyin, değişmeye açık olmasını, bilgiye ulaşmada meraklı ve istekli olmasını temel almaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi bireyin günlük hayatta ve iş hayatında yeniliklere katılması yolunda olanaklar yaratmakla birlikte bireyin sorumluluk olarak gerek bireysel ihtiyaçları gerekse toplumsal ihtiyaçlar adına aktif rol almasını sağlamaktadır (Dündar, 2016: s.11). Yaşam boyu öğrenmenin, bireyin kişisel ya da mesleki ihtiyaçları nedeni ile önemli etkiler yaratabilecek bilgi ve becerileri gönüllü ve bireysel çabayla öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bağlamda; yurttaş olarak aktif olma, işgücünde

verimlilik artışı, kişisel gelişimin sağlanması, istihdam artışı ve istihdamda ilerleme gibi doğrudan veya dolaylı olarak olumlu sonuçlarının da olabileceği söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmede amaç, bireylerin doğumdan ölüme kadar olan tüm yaş dönemlerinde öğrenme yaşantılarının içerisinde olmasına imkan tanımak ve bireye katılımı yönünde fırsatlar yaratmaktır. Bu sürecin gerçekleştirilmesinde eğitim sistemleri önemli ve kilit bir role sahiptir. Yaşam boyu öğrenmenin birey merkezli olması, okul dışı öğrenmeleri de kapsamı, okulun rolünün günümüzde değişmesi ve dönüşmesi, eğitimin yer ve zamanda sınırlı tutulmaması bu kavramın eğitim sistemleri içerisindeki kapsamının, rolünün ve hedef kitle çerçevesinin önemini artırmaktadır (Babanlı ve Akçay, 2018: s.90). Diğer taraftan özellikle 21. yüzyılda küresel anlamda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümlerle bilgi birikimi artmış ve bu süreçte bilgiye ulaşım imkanları da bu değişimle birlikte artmıştır. Doğru bilgiye ulaşım sağlayabilenlerin avantajlı olarak görülebileceği bu dönemde günümüz öğretim anlayışından beklenen ise biriken bilgilerin aktarımından ziyade bilgiye ulaşma, bilgiyi tasarlama ve bilgiyi kullanma becerilerini kazandırmasıdır. Bu durum öğretim süreçlerinde rol alan öğretmenlerin belirli bilgi ve becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmış durumdadır. Çünkü öğrencilere temel düzeyde bilgi ve beceri öğretimi ve bunun genç kuşaklara aktarılması öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Böylelikle öğretmenlik daha çok yeterlilik ve nitelik gerektiren, süreç içerisinde kendini yenileme ihtiyacını fazlasıyla hissettiren bir meslek haline gelmiştir. Öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmesi, kendilerinin dönüştürme ve değişim süreci içerisinde olmaları ve dolayısıyla yaşam boyu süren öğrenme anlayışını benimsemeleri ile çok yakından ilişkili olduğu düşünülebilir (Ayaz, 2016: s. 21,22).

Sağlığın yalnızca fiziksel rahatsızlıkların olmaması durumundan öte zihinsel ve sosyal açıdan çeşitli bileşenlerinin olduğu kabul edilmeye başlandıktan sonra, bu kapsamda çeşitli sağlık alanları tanımlanmaya başlanmıştır. Bu çerçevede sosyal sağlık, zihinsel sağlık, duygusal sağlık ve manevi sağlık gibi çeşitli sağlık alanları tanımlanmıştır (Greenberg vd. 2004: s.7). İyilik hali ise sağlık hakkındaki görüşleri daha da genişleten, çeşitli sağlık alanlarını bir çatı altında toplayan ve özellikle 21.

yüzyılda pozitif psikoloji akımının etkisi ile önemini artıran bir kavram haline gelmiştir. İyilik hali bütüncül, çok boyutlu ve yaşam biçimi üzerine odaklanan bir kavramdır. Birey ve çevrenin ilişkisini de içine alan bir süreci kapsamaktadır. Fiziksel sağlık genler, yaş ve aile geçmişi gibi bireyin kontrolü dışındaki etmenlerden de etkilenebilirken; iyilik hali çoğunlukla bireyin nasıl yaşam sürmek istediğine ilişkin algı ve kararlarından etkilenebilir. Bu açıklamadan hareketle iyilik halinin bireyin yaşam biçimini anlamlandırması adına kendi çabaları sonucu değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğu sonucu düşünülebilir (Kayaş, 2017: s. 24)..

Öğretmenlik mesleği, yoğun bir şekilde duygusal emeğin verildiği meslek olarak değerlendirilebilir. Duygusal emek kavramına yönelik olarak yürütölmekte olan araştırmalar, öğretmenlik mesleğini icra etmekte olanların bir konu hakkında bilinç düzeyinin artırılması aşamasında duygusal emek temelli stratejilerin geliştirilmesi ve kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu durumda mesleki olarak çok daha etkili olmaları adına bir girişim sergilenmiş olmaktadır. Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından yapılan araştırma neticesinde öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin performans artışlarını beraberinde getirdiğini göstermiştir (Aktaran: Bağcı vd. 2015: s.86).

Bir meslek olarak öğretmenlik, bireylerin öğrenebilmeleri, değişebilmeleri ve olumlu yönde gelişebilmeleri anlayışına dayanmaktadır. Öğretmeler, bir bireyin kişisel gelişimini sağlamasında ona rehberlik etme ve bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal, psikolojik ve duygusal anlamda sağlıklı olmaları ve bu sağlık durumunu devam ettirme çabalarını destekleme konusunda önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda ifade etmek gerekirse öğretmenlerin iyilik hali son derece önemlidir. Öğretmenlerin iyilik hali düzeylerinin yüksek olması, kişisel motivasyon, sınıf iklimi, örgüt kültürü gibi amaçlara dönük hedefleri geliştirirken gerek planlamada gerekse uygulamada etkin yolların tercih edilmesine katkı sağlayacaktır.

Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında önemli bir kavram olarak değinilen özyeterlik; bireyin yeterliliğini ve etkililiğini algılaması ve hissetmesidir. Özyeterlik inancı ise; bireyin olaylar karşısında, yeterli performans gösterme becerisi ve

yeteneklerine ilişkin kişisel inancıdır. Bu inancı, bireyin duygusal durumu, bilişsel süreçleri, kendilerine ilişkin algıları ve gösterdiği eylemler belirlemektedir. Özyeterliğin, çoğu sağlık kavramında önemli bir bileşen olduğu gözlenmektedir. Ayrıca özyeterlik inancının bireyin iyilik hali düzeyinde birçok boyuta olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Pender' in Sağlığı Geliştirme Modeli'nde özyeterlik inancının, bireyin davranışı benimsemesi, başlatması, değiştirmesinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir (Aktaran: Yardımcı ve Başbakkal, 2011: s.322).

Özyeterlik, bireyin olası durumlarla baş edebilmek için gereken eylemleri ne ölçüde yapabildiğine yönelik yargılarıyla ilgili bir kavramdır (Bıkmaz, 2002: s. 199). Özyeterlik, bireyin çeşitli durumlarda sonuca ulaşma sürecinde sergileyeceği bireysel yeteneklerine ilişkin inancına ilişkin algısı olarak tanımlanabilir.

Bireylerin mesleklerine karşı sergiledikleri tutumlar ve bu tutumla ilişki olarak kendi özyeterliklerine olan inançları, mesleki başarıların elde edilmesinde etkili olmakla birlikte verimlilik üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Birçok meslek dalında olduğu üzere eğitim kurumlarında da belirli kazanımların gerçekleştirebilmesinde öğretmenlerinde mesleki olarak rol ve sorumlulukları çok fazladır. Bu noktada ise öğretmenlerin bu rol ve sorumlulukları yerine getirebilmede, alacakları kararlarda ve uygulama süreçlerinde özyeterlik inançları önemli hale gelmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları, bireysel farklılıkları dikkate alabilmeleri, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme eğiliminde olmaları, öğrencilerin bir birey olarak kendilerini gerçekleştirme sürecine katkı sağlamaları, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, mesleki bilgi beceriler konusunda yeterli, kendini geliştirme gayretinde olmaları ve bilgiyi yönetebilmeleri gibi çok yönlü niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca bu nitelikler öğretmenliğin meslek öncesi ve sürecinde, öğretmen adaylarını/öğretmenleri yaşam boyu öğrenme eğilimi, iyilik hali ve özyeterlik inancı kavramları ile doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi içerisinde olmaları, özyeterlik inancı ve iyilik hali

düzeylerinin yüksek olması bireysel ve toplumsal verimlilik adına önemli bir role sahiptir.

Öğretmenlerin dünyanın her yerinde mesleki rollerinin, sorumluluklarının önemli olduğu görülmektedir. Günümüzde okul kavramı algısının değişmesi, öğrenmenin her zaman, her yerde gerçekleşebilmesi eğitimcilerin odak noktalarında etkilemektedir. Eğitimciler sadece akademik derslerin yanında, farklı disiplinlerin ilişkisi, öğrenmeyi öğrenme becerisi, bilgi ve medya okur-yazarlığı, kariyer gelişimi gibi konulara da önem vermelidirler. Bu bağlamda öğrenenlerin yaşam boyu öğrenen öğrenciler olmaları, öğrenmeyi hayatları boyunca ihtiyaç olarak hissetmeleri çok önemlidir (Kuran, 2019: s.93). Bu ihtiyacın karşılanması nihai olarak öğretmenlerin genel iyilik haline katkı sağlayacaktır. İyilik halinin boyutları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenmeleri, kendilerine ilişkin inançları genel iyilik hali düzeylerini olumlu etkilemektedir. Literatürde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile genel iyilik hali ile ilgili yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, iyilik hali ve özyeterlik inançlarının birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda hazırlanan çalışma üç bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu öğrenmenin önemi, yaşam boyu öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme uygulamaları, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmede öğretmen rolü; iyilik hali kavramı, modelleri, önemi, öğretmenlik mesleğinde iyilik hali; özyeterlik kavramı, özyeterlik inancının kaynakları, özyeterliği harekete geçiren süreçler ve öğretmen özyeterliği konuları ve ilgili araştırmalar ele alınmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi konuları ele alınmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise örneklem üzerinden elde edilen veriler incelenmekte ve elde edilen

sonuçlar literatürde bu kapsamda yapılmış diğer araştırmalarla karşılaştırılmaktadır. Ayrıca üçüncü bölüm çalışmanın tartışma, sonuç ve öneriler kısmını içermektedir.

### **Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumu, yeniden seçme şansı olsaydı aynı mesleği seçme durumuna göre fark var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Yaşam boyu öğrenme bireylerin yer, zaman ve mekana bakılmaksızın, ilgi ve yetenekleri ile ilişkili olarak bireyin kendisini yetiştirmesi, geliştirmesi sürecinde yaşam boyu katıldığı etkinlikler olarak görülmektedir. Bireyin hayatı boyunca



öğrenme eğilimleri içerisinde olması ve bu eğilimlerini karşılayabilmesi yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması ile daha sağlıklı olabilmektedir. Günümüzde yaşanan değişim ve gelişimler, bireysel ve toplumsal anlamda yenilikleri beraberinde getirmekte ve bireylerin, toplumların bu yeniliklere uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde, geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşmak ve değişime uyum sağlama ihtiyacı yaşam boyu öğrenme kavramının önemini artırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramının bireysel ve toplumsal yaşama yön veren süreçleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bu süreçlere katılımı, sorumluluk almaları çok önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları kişisel ve mesleki beceriler eğitim politikalarının amacına ulaşmasında belirleyici bir role sahiptir (Konaklı ve Göğüş, 2013: s. 375). Öğrenmenin sadece okul içinde olmaması ve yeni bilgi ve becerilerin takip edilmesinde, yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılmasında öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Bireysel ve toplumsal rolleri düşünüldüğünde öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine zorunlu (hizmetiçi eğitim faaliyetleri vb.) veya gönüllü katılım sağladıkları görülmektedir. Bu süreçlerin öğretmenler üzerinde olumlu etkisini artırmak adına, öğretmenlerinde yaşam boyu öğrenme becerilerini sahip olması gerekmektedir.

İyilik hali kavramına yönelik ise literatürde birçok tanımlama bulunmaktadır. İyilik hali bireyin bütün yönleriyle aktif şekilde fiziksel, entelektüel, manevi, mesleki, duygusal ve sosyal olarak iyi oluşunda kapsayan planlı ve bilinçli bir süreç olarak tanımlanmaktadır. İyilik halinin bireyin çabası sonucunda değiştirebileceği ve geliştirebileceği bir durum olduğu ifade edilmektedir (Kayaş, 2017: s. 24). Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması adına sorumluluklarını yerine getirirken iyilik hali düzeylerinin yüksek olması, verimliliğine ve örgütsel davranışlarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme teorisinin öne çıkan kavramlarından biri olan özyeterlik, bireyin bir performansı gösterebilmek amacıyla gereken etkinlikleri planlayarak başarılı bir şekilde sonuca ulaşma kapasitesine yönelik bireyden beklenen durum ve süreci yönetmesini sağlayacak yeteneklerine ve

becerilerine olan inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaran: Özsüer vd., 2011: s.115). Bu tanımdan hareketle özyeterlik inancının, bireyin yapacağı çalışmalarda emeğini, güçlükler karşısında dayanıklılığını ve yılmazlığını belirlemede etkili olabileceği söylenebilir. Özyeterlik inancının düşük olması güçlükler karşısında sınırlı bir bakış açısı ile hareket etmeye neden olabilmektedir. Öğretmenlerin özyeterliğinin yüksek olması; mesleki motivasyon, sınıf disiplini ve disiplin yöntemleri, mesleki tutum, değişim ve gelişim, plan yapma, sorun çözme becerileri gibi konularda olumlu katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, iyilik hali ve özyeterlik inançları yaşam amaçları, yılmazlık becerileri, yaşam ve mesleki doyumları, yaşamını ve mesleğini anlamlandırmaları, motivasyonları, duygusal dayanıklılıkları gibi birçok açıdan önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, iyilik hali ve özyeterlik inançları incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları, iyilik halinin yüksek olması ve özyeterlik inançlarının yüksek olması mesleki iş ve etkinlikleri olumlu etkilemesi ayrıca bireysel olarak öğretmenlere katkı sağlaması adına önemlidir. Araştırmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı, elde edilen bulguların öğretmenlere, öğretmenlerimizin kurumlarına ve öğretmen yetiştiren kurumlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 21. yüzyılın başlarından itibaren yaşam boyu öğrenme, iyilik hali ve özyeterlik inancı kavramlarının; değişen ve gelişen dünya düzenine bireyin ve toplumun uyumunu artırma konusunda önemli rol oynadığı ve bu kavramlara ilişkin araştırmaların arttığı görülmektedir. Ayrıca son yıllarda yaşanan çeşitli küresel (salgın vb.) güçlükler eğitim öğretim faaliyetlerinin sürecini doğrudan ve/veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu süreçlerde yürütülecek yeni planlama ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin iyilik halinin yüksek olması, özyeterlik inancına sahip olmaları ve yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları eğitim ve öğretim süreçlerinin verimliliği artıracaktır.

Literatürde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine, iyilik haline, özyeterlik inancına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak yaşam boyu öğrenme eğilimi, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeylerinin ilişkisinin birlikte konu edildiği,

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile genel iyilik halinin birlikte incelendiği, iyilik hali ve özyeterlik inancının birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimini yordaması ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum çalışmayı önemli ve özgün kılmaktadır. Bu açıdan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

- Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin araştırma sorununu ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı ve katılımcıların samimi ve objektif cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

- Araştırmanın evreni 2018/2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan ve 8713 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.
- Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”nden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.
- Katılımcıların iyilik hali, “İyilik Hali Ölçeği”nden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.
- Katılımcıların özyeterlik inancı, “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği”nden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.
- Araştırma kullanılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumu, yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim) ile sınırlandırılmıştır.

## **Tanımlar**

**Yaşam Boyu Öğrenme:** Bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerin geliştirilmesi için hayat boyu dahil olunan bireysel, sosyal, toplumsal ve istihdam ile ilişkili tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009: s.7).

**İyilik Hali:** Bireyin bütün yönleriyle aktif şekilde fiziksel, entelektüel, manevi, mesleki, duygusal ve sosyal olarak iyi oluşunu kapsayan planlı ve bilinçli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hatfield ve Hatfield, 1992: s. 164).

**Özyeterlik:** Albert Bandura tarafından, bireyin bir performansı gösterebilmek amacıyla gereken etkinlik etkinlikleri organize ederek başarılı olma kapasitesine yönelik bireyden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak becerilerine olan inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaran: Özsüer, vd., 2011: s. 115).

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1. ALANYAZIN İNCELEMESİ**

Bu bölümünde yaşam boyu öğrenme, iyilik hali ve özyeterlik inancı ile ilgili kavramlar kuramsal açıdan incelenmiş olup alanyazında yapılan benzer araştırmalardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

#### **1.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAVRAMI**

##### **1.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme Tanımı**

Resmi ya da gayri resmi süreçler neticesinde gerçekleşen, belirli bir süreklilik anlayışı içerisinde ortaya çıkan, ortaya çıkması için bireylerin motive edilmelerine gereksinim duyulan bir süreç olarak öğrenmenin ifade edilmesi mümkündür (Ersoy, 2009, s.9). Türk Dil Kurumu ise öğrenme kavramını; bilgi edinme, beceri kazanma, haber alma olarak ifade etmiştir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Küreselleşmenin ve teknolojide yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak toplumsal gereksinimlerde de birtakım değişimler meydana gelmiştir. Bu gereksinimlere paralel bir şekilde bireylerden talep edilen bilgi ve beceri seviyeleri artış göstermiş ve daha bütünsel bir kimliğe bürünmüştür. Bireylerin ise söz konusu gereksinimlere ve isteklere karşılık verebilmesi için yaşam boyu öğrenme anlayışı ile hareket etmesi gerekmektedir. Gelişimini önemli ölçüde tamamlamış olan toplumların üyesi olan bireyler kitaplarla yakından ilgili olma, toplumsal ve bireysel gereksinimlerin farkında olma, mevcut eksikliklere yönelik değerlendirmelerde bulunabilme, öğrenim süreçlerine dair özdenetim yaklaşımları geliştirebilme ve eleştirel bakış açıları geliştirebilme özelliklerine sahiptir. Bu bireyler öğrenmeyi bir zevk olarak değerlendirebilecek kapasiteye ulaşmış durumdadır. Gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmek adına daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duyulan bugünlerde yaşam boyu öğrenme tüm toplumlar arasında bir ihtiyaca dönüşmüştür (Ayra vd.

2016: s. 499). Yaşamlarını ve geleceklerini sürekli olarak sorgulayan bireyler, öğrenme hadisesinin zaman ve mekanla sınırlandırılmayacağı inancı ile hareket etmektedir. 1800'lü yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Literatürde yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik birçok tanımlama yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramını Woodrow (1999) beşikten mezara kadar devam eden öğrenmeler olarak tanımlamıştır (Aktaran: Özgür, 2016: s. 22). Yaşam boyu öğrenme, bireyi; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, resmi veya gayri resmi, iyileşme amacıyla sürekli olarak devam eden, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsar (Avrupa Komisyonu, 2002: s. 7). Güleç vd. (2012) yaşam boyu öğrenmenin bireysel, sosyal, toplumsal ve iş hayatı çerçevesinde bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi için örgün, yaygın veya algın olarak gerçekleştirilen, sürekli olarak devam eden tüm öğrenme etkinliklerini kapsadığını belirtmektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme bireylerin doğumundan ölümüne kadar geçen sürede öğrenme amacıyla sergilediği tüm eylemleri olarak tanımlanabilmektedir.

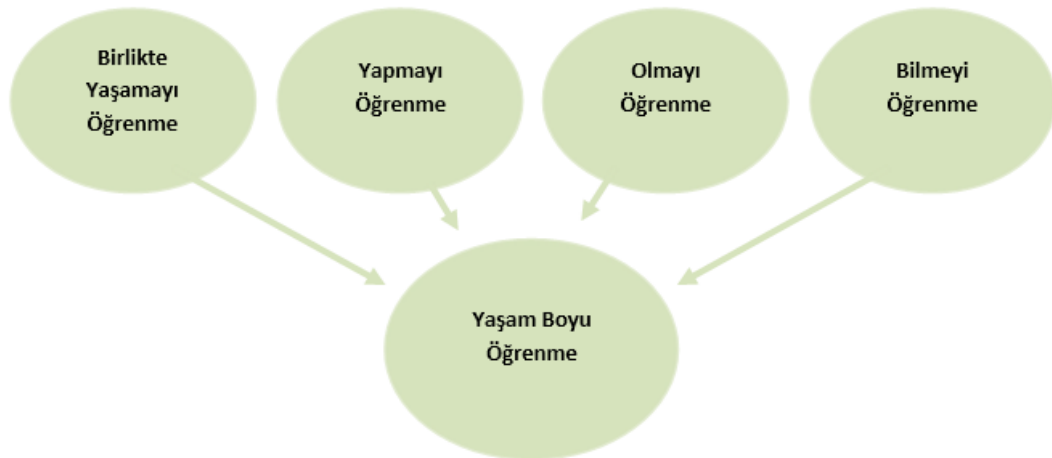
Yaşam boyu öğrenme, hayatın her alanında gerçekleşebilen; ev, okul gibi mekanlarla sınırlı olmaksızın, öğrenmenin yaş, sosyal statü, eğitim seviyesi gözetilmeksizin devam ettirilebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Özellikle günümüz bilgi çağında eğitim ve öğretim üzerinde okul dışı öğrenme ortamlarının işlevselliğinin artmasıyla birlikte öğrenmede yaş, zaman, yer kavramları kısmen etkisini azaltmakta ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden sürekli bir süreç olduğu vurgusu sık sık yapılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde ise yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerin geliştirilmesi için hayat boyu dahil olunan bireysel, sosyal, toplumsal ve istihdam ile ilişkili tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009: s.7). Yaşam boyu öğrenme, günümüzde yalnızca mesleki becerilerin geliştirilmesi, sadece belirli bir dönem ve yerde gerçekleştirilen öğrenmeler yerine yaşamın her anında devam eden öğrenmeler olarak ifade edilmektedir.

Günümüzde okullardan edinilen bilgilerin zaman içerisinde güncellenmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Bu noktada birey hem sosyal hayatında hem mesleki hayatında değişen ve gelişen olguları takip ederek kendisini eksik olarak gördüğü tüm alanlarda geliştirme ve yetiştirme ihtiyacı duymaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde birey örgün, algın veya yaygın olmak üzere tüm eğitim faaliyetleri içerisinde kendisini istediği her yaşta öğrenme etkinliği içerisinde bulabilmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sürekli ve sınırsız öğrenmeyi ifade eden bir süreçtir. Bu sürecin herkes adına ve sürekli olan bir süreci ifade etmesinin nedeni ise insan ve doğa ile girilen etkileşim sonucunda sürekli olarak öğrenme ihtiyacının oluşması söylenebilir.

Hayatın her alanında yaşanan gelişmeler nedeniyle toplumsal ihtiyaçlar değişmektedir. Bu değişim nitelikli insan gücünü ve bilgiyi gittikçe daha önemli kılmaktadır. Artık bilgiden ziyade bilgiyi kullanan nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmakta ve bu ihtiyaç bireyin sürekli yeni öğrenimlerle eğitimini en üst düzeye ulaştırma gayreti içinde olmasına neden olmaktadır. Bireydeki bu değişim çabası, bilgiye ulaşma ve merak ise yaşam boyu öğrenmenin yardımcı ön koşulları olarak görülmektedir (Lau, 2006: s.13).

Delors yaşam boyu öğrenmenin dört dayanağının bulunduğunu belirtmektedir (Aktaran: Yaman, 2014; s. 11):



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Dayanakları

**Bilmeyi öğrenme:** Eğitimin sürecinin fırsatlarından yararlanarak yeni bilgilerin detaylı incelenmesi, önceki bilgilerle bağ kurulmasını kapsayan hayat boyu öğrenmeyi öğrenmektir.

**Yapmayı öğrenme:** Mesleki becerilerle birlikte takım çalışmaları veya grup çalışmalarıyla problemlerle başedebilme yeteneğidir. Bunun yanında gençlerin farklı sosyal tecrübeleri ve iş tecrübeleri anlamına da gelmektedir.

**Birlikte yaşamayı öğrenme:** Dayanışmanın takdir edildiği, ortak çalışmaların yürütüldüğü, çalışmaların kontrolünün öğrenildiği ve çoğulcu değerlere saygı duyulan bir anlayışı geliştirmektir.

**Olmayı öğrenme:** Bireyin kendisini sürekli sorgulayarak ve sorumluluklarını bilerek özerklik ve kişisel sorumlulukla kişiliğini daha iyi olması için geliştirme çabasıdır.

Yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik yapılan bu tanımlamalardan hareketle en genel anlamı ile yaşam boyu öğrenme, hayatın tüm aşamalarını içerisine almakla beraber öğrenme imkanlarının hayatın bütününe yayılması olarak tanımlanabilir. Bunun yanında yaş, eğitim seviyesi ve mevkiye bakılmaksızın bütün eğitim kurumlarıyla birlikte çarşıda, sokakta, pazarda ve/veya sosyal hayatın içerisinde herhangi bir yerde gerçekleşen hayat boyu öğrenme süreci, bireyin yetenekleri ile beraber içerisindeki cevheri ortaya çıkaracağı bir süreçtir. Bu süreç bireyin okul yıllarında gördüğü eğitimin niteliğini ve ilerleyen yıllardaki yeni öğrenmelerinin kalitesini de belirleyeceğinden son derece önemlidir. Yaşam boyu eğitim anlayışıyla hazırlanacak eğitim programları topluma, yeteneğiyle birlikte kendi öğrenimini planlayan ve bu konuda istekli bireyler yetiştirilmesini sağlayacaktır (Özen, 2011: s. 8).



### 1.1.2 Tarihsel Süreçte Yaşam Boyu Öğrenme

Bilim ve teknolojide yaşanan değişimlerle birlikte eğitim dünyasında yeni bazı kavram ve yaklaşımlar oluşturulmuştur. Son dönemlerde hayatın tümünü kapsayan yaşam boyu öğrenme kavramı da eğitim sistemi içinde öne çıkmaya başlamış bu kavramlardan biridir. Bu kavrama tarihsel süreç içerisinde bakıldığında 1920'li yıllarda John Dewey ve arkadaşları tarafından kullanıldığı görülmektedir (Abbak, 2018: s.11). Dewey ve arkadaşları bu kavram ile eğitimin günlük hayatın sürekliliği içerisinde yaşam boyu devam ettiğine yönelik bir anlayış geliştirmişlerdir. Bu anlayışta birey açısından en değerli öğrenme kaynağının kendi hayatı olduğuna vurgu yapılmakta ve esas eğitimin öğrenilenler ile birlikte düşünmeyi sürdürmek olduğu ifade edilmektedir. Bu anlayış sonraki süreçte yerini eğitimin istihdam oluşturmak ve yeterlilik kazandırmak için olduğu düşüncesine bırakmıştır. Öyle ki yaşam boyu öğrenme kavramı mesleki eğitim ile eş kavram olarak görülmeye çalışılmıştır (Kaya, 2014: s. 85).

1960'lı yıllara gelindiğinde ise örgün eğitimin niteliği bilimde, teknolojide, siyasal ve ekonomik yapıda yaşanan değişimlerle birlikte oluşan yeni eğitim ihtiyaçlarına cevap veremeyecek konuma geldiği için gerilemiştir. Örgün eğitimin niceliği ise temel insani bir hak olarak fırsat eşitliği kapsamında halkın öğrenme isteğini karşılayabilmede yetersiz kalmıştır. Örgün eğitimde görülen bu nicel ve nitel uyumsuzluktan dolayı yaşanan ağır eleştiriler sonucunda eğitimin yaşam boyu süren bir süreç olduğu gerçeği tekrar keşfedilmiştir (Kaya, 2014: s. 85).

1970'lerde UNESCO tarafından benimsenen yaşam boyu öğrenme yaklaşımı 1970 ve 1980'lerde OECD gibi eğitim ve eğitim planlamacıları tarafından sürekli eğitim kavramı olarak yaygınlaşmıştır. Eğitim süreçlerinin kimi nitelikleri kazandıramaması okul kavramına ilişkin anlamın ve algının dönüşümünün gerekliliğini hissettirmiştir. Küreselleşen ekonomi ise bu dönüşümden etkilenmiş ve dönüşümü etkilemiştir. 1970'lerde yaşam boyu öğrenme kavramında; eğitim planlamalarının yapılandırılması, her bireyin zaman, mekan fark etmeksizin

eğitimden yararlanması, öğrenmeyi öğrenmek kavramı temel unsur olarak ele alınmıştır (Güleç vd. 2012: s.35).

1970’li yıllarda öğrenen toplum düşüncesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme kavramı uluslararası örgütlerin raporlarında gündeme taşınmıştır. Zorunlu eğitimden sonraki süreçte de eğitimin bireylerin tüm hayatını kapsaması gerektiği fikri ile birlikte yaşam boyu öğrenme ile ekonomik başarı ve işgücü nitelikleri arasında bir ilişki olduğu fikri üzerinde yoğunlaşmıştır. 1972’de UNESCO’nun bünyesinde bulunan komisyon raporunda eğitimin hayat boyu süren bir etkinlik olduğuna vurgu yaparak şu tavsiyelerde bulunmuştur (Aktaran: Kaya, 2014: s. 85-86):

- Eğitim okul binaları ve okul yaşı ile sınırlandırılmamalıdır.
- Eğitim, okul eğitimi ile birlikte okul dışı eğitimin de dahil olduğu bütün eğitsel etkinliklerin temel bileşeni şeklinde düşünülmelidir.
- Eğitsel erkinliğin daha esnek olması gerekmektedir.
- Eğitim, hayat gibi uzun bir süreklilik şeklinde tasarlanmalıdır.

1973’te OECD’nin yayınladığı Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji Raporu’nda küresel rekabet ve ekonomi ortamında, kişisel öğrenme ve mesleki hareketlilik için yaşam boyu öğrenme bir gereklilik olarak görülmüştür. Aynı şekilde 1973 ve 1991 yıllarında yayınlanan raporlarda yaşam boyu öğrenme gittikçe Avrupa Birliği politikalarının temel bir ilkesine dönüşmüştür. Bu raporlarda üniversitelerin yüksek nitelikte insan gücü yetiştirme konusundaki sorumluluklarına vurgu yapılmış ve bu noktada sürekli eğitimin rolü belirlenmiştir (Aktaran: Turan, 2005: s. 91).

1980’li yıllarda eğitim sistemlerinde yaşanan güçlükler gelişmiş ülkelerde özellikle yeniden planlamaları beraberinde getirmiş ve yaşam boyu öğrenme kavramının gelişimini hızlandırmıştır. Eğitim sistemlerinin mevcut hali ile bireysle ve toplumsal ihtiyaçları karşılamakta güçlük çekmesi, değişim ve dönüşüme yönelik adımlara zemin hazırlamıştır (Güleç vd.2012: s.35).

1990’lı yıllarda ise Avrupa Birliği tarafından 1996 yılının “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan edilmesi hayat boyu öğrenme alanındaki en önemli

adımlardan biri olarak dikkat çekmiştir. Bu adım ile bireylerin iş hayatına ve kararla alma süreçlerine katılımını, bireylerin teknolojik, toplumsal, ekonomik alanlardaki denge becerilerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (Samancı ve Ocakcı, 2017: s. 714).

Avrupa Birliği (2000) tarafından on yıllık stratejik planlamaların yapıldığı Lizbon Zirvesindeki toplantıda, dünyadaki hızlı değişime dikkat çekilmiş ve “sosyal refah, bilgi alt yapıları, ekonomik reformlar, eğitim sistemlerinin modernleşmesi” alanlarındaki ihtiyaçlara istinaden değişim, dönüşümün gerekliliği ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi [European Council], 2000). Lizbon zirvesinde yaşam boyu öğrenme ile ilgili yeni temel becerilerin tanımlanması, bireylerin yaşamı boyunca öğrenme faaliyetlerinin gerekliliği ifade edilmiştir.

Avrupa Birliğinin çıkarlarını temsil etmek ve destekleme görevine sahip Komisyon tarafından 2000 yılında açıklanan hayat boyu öğrenme mutabakat belgesinde yaşam boyu öğrenme, farklı türden her eğitim ve öğretimi bir araya getirmesi gereken bir kavram olarak tanımlanmıştır. Komisyon bireylere ihtiyaçlarına göre eşit fırsatların sunulması için eğitim öğretim faaliyetlerinin sunulması gerektiğini öngörmüştür (Avrupa Komisyonu [European Commission], 2000). Komisyon tarafından altı temel strateji belirtilmiş ve bu stratejilerin hayat boyu öğrenmenin tanımlanması ve yaygınlaştırılmasında gerekli olduğuna değinilmiştir. Söz konusu referans noktaları ise (MEB, 2014: 3);

- Tüm bireyler için yenilikçi becerilerin geliştirilmesinin sağlanması,
- İnsan kaynaklarına yönelik olarak gerçekleştirilen yatırımların artırılması,
- Eğitim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi ve bu yaklaşımlara uygun yöntemlerin geliştirilmesi,
- Tüm eğitim süreçlerine değer verilmesi ve bu süreçlerin belgelendirilmesi,
- Yürütülen rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden değerlendirilmesi,
- Eğitim programları ile öğrenenler arasındaki mesafelerin kısaltılması, bilgi teknolojilerinin sürece dahil edilmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması olarak sıralanmıştır.

2000’li yıllarda yaşam boyu öğrenme bileşiminde bulunan öğrenme terimi bireyin kendisine sunulan eğitim hizmetleri içerisinde ihtiyaçlarına uygun hizmeti bularak seçmesini gerekli kılmış ve bireye kendi çabalarıyla eğitime ulaşması sorumluluğu getirmiştir (Kaya, 2014: s. 86). Örneğin 2004 yılı Ocak ayı itibari ile uygulanmaya başlanan Erasmus programı günümüz toplumunu ilgilendiren yaşam boyu öğrenme programıdır. Bu program yaşam boyu öğrenmede çatı program niteliğindedir. Bu program ile bireylerin eğitim ve yaş geçmişine bakılmaksızın onlara yeni tecrübeler kazandırma ve onların kişisel gelişimini güçlendirerek istihdam fırsatlarını artırma hedeflenmektedir (Ünal, 2016: s. 583-584).

### **1.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı**

İlk olarak 1920’li yıllarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı 1970’li yıllarda dünya genelinde anılmaya başlarken 1980’li yıllarda dünya genelinde ortaya çıkan ekonomik krizden dolayı hızla gündemden düşmüştür. Bu kavram 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte tekrar eski önemini kazanmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009: s. 26). Bilim ve teknolojiye görülen gelişmeyle birlikte Avrupa Birliği’nin bu konudaki yaklaşımları toplumları değişen dünya düzenine entegre olabilmek için eğitim sistemlerini gözden geçirerek bazı düzenlemeler yapmak durumunda bırakmıştır (Ersoy, 2010: s. 807).

Hayat boyu öğrenme, öğrenmenin okullarla birlikte diğer kurumların işbirliği ile geniş bir katılımcı çerçeveden olması gerektiğini vurgulamaktadır. Hayat boyu öğrenmede amaç nitelikli işgücü için yenilikçi beceriler veya refah düzeydeki kişilerin serbest zaman aktiviteleri olarak görülmemelidir. Hayat boyu öğrenme, sınırları yaş, zaman, yer gibi sınırları ortadan kaldıran, eğitim ve öğrenmenin çerçevesini genişleten bir kavramdır. Hayat boyu öğrenme bireyin yaşam boyu öğrenme sürecine dikkat çekmektedir ve bireyin dönüşen dünyaya uyum sağlaması, daha güçlü temellerle bilişsel becerilere sahip olması amacını ön planda tutmaktadır (Aksoy, 2013: s. 43). Yaşam boyu öğrenme, ekonomik ve sosyal hayatın merkezinde yer alan bir kavramdır. Bu kavrama yönelik tartışmalar kavramın daha çok ekonomik boyutuna yöneliktir. Adalet, sosyal adalet ve eşitlik, herkese öğrenme imkanı

tanınması ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi gibi konular ise günümüzde kavrama yönelik tartışma konuları olmuştur. Görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenme hayatın bütününe ve birçok alanına etki etmektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kişisel gelişimi, sosyal bütünleşmeyi ve ekonomik büyümeyi sağlamak üzere üç temel amaca yönelmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2001: s. 10):

**Kişisel gelişimi sağlamak:** yaşam boyu öğrenme bu noktada geliştirilen stratejiler ile bireyi merkeze alarak onu daha aktif hale getirmeyi amaçlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme bireye daha çok seçme ve girişim hakkını tanıyarak onun ilgi ve ihtiyaçlarına uyan eğitimi sunmayı amaçlamaktadır. Bu noktada bütün bireylerin eğitim olanaklarından yararlanması gerekliliğini savunmaktadır. Bireylerin varlığını sürdürmek, yeteneklerini geliştirmek, onurlu bir şekilde yaşamak ve çalışmak, her anlamda kalkınma sürecine dahil olmak, hayat standartını yükseltmek, bilinçli şekilde karar vermek ve öğrenmeyi devam ettirmek amacıyla ihtiyaç duyulan tüm öğrenmeyi kapsamaktadır.

**Sosyal bütünleşme:** yaşam boyu eğitim tüm bireylere yaşam boyu öğrenme imkanı sunarak fırsat eşitliğine katkıda bulunmayı ve toplumun demokratik dinamiklerini güçlendirerek sosyal bütünleşmeyi sağlamayı amaçlamaktadır.

**Ekonomik büyüme:** yaşam boyu eğitim, fırsat eşitliğini sağlamak, ekonomik büyümeyi ve verimliliği arttırmak, bireylerin yeteneklerini geliştirme imkanı oluşturmak ve bireyleri teşvik etmek amacıyla gereken düzenlemeleri kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde hayat boyu öğrenme kavramının yeniden yapılandırılması, yaygınlığının artırılması gerekliliği ifade edilmiştir. Hayat boyu öğrenme programları ile ilgili hedefler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018:127):

- Örgün eğitim dışında kalmış bireylerin geliştirilmesi,
- Hayat boyu öğrenmenin hedef kitlesinin çerçevesinin genişletilmesi ve katılımı artırmaya yönelik imkanların geliştirilmesi,

- Toplumsal farkındalığı artırarak mesleki, sosyal ve kültürel programların güncellenmesi,
- Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde bulunan kurum kuruluşlar için izlem sistemi oluşturulması,
- Hayat boyu öğrenme kapsamında sertifikalarda standartların geliştirilmesi,
- Ailelere yönelik eğitim programlarının revize edilmesi ve yaygınlaştırılması,
- Şiddetle mücadele kapsamında faaliyetlerin planlanması,
- Bağımlılıkla mücadele kapsamında tüm bireylere yönelik çalışmaların yürütülmesi,
- 21.yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik programların hazırlanmasıdır.

#### 1.1.4 Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

İçinde yaşadığımız çağın en temel özelliği sosyal, kültürel, ekonomik ve toplumsal birçok değerın değişmesi ve bu değişim hızının gittikçe artmasıdır. Bu değişim süreci teknolojik gelişmelerle birlikte hızla yayılmakta, bireysel ve toplumsal uyum sürecini beraberinde getirmektedir. Değişen kültürel, sosyal ekonomik ve toplumsal değerler doğrultusunda bireyler ve toplumlar ihtiyaçları olan bilgi ve becerinin karşılığını yaşam boyu öğrenme kavramında bulmaktadırlar. Hayatın her alanına yayılan bu kavramın sürekli ve yenilikçi yaklaşımlarla desteklenmesi, toplumun geleceği ve varlığı açısından önemli bir role sahiptir (Aksoy, 2013: s. 35).

Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme kavramını, 21. yüzyıl başlarından itibaren eğitim ve öğretim reformunun merkezine aldığı görülmektedir. Bu konuda Avrupa Birliği'nde ilk olarak 2000 yılında sunulan yaşam boyu öğrenme bildirisinde yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapılarak altı anahtar mesaj sunulmuştur (Güleç vd. 2012: s. 37):

**Herkes için yeni temel beceriler:** Bu kapsamda temel amaç bilgi toplumuna sürekli katılım sağlayabilmek amacıyla gereken becerileri edinmek ve yenilemek için öğrenmeyi ve sürekli erişimi güvenceye almaktır.

**Daha fazla insan kaynakları yatırımı:** Bu kapsamda temel amaç insan değerine öncelik tanımak amacıyla insan kaynakları yatırımını gözle görülür düzeyde yükseltmektir.

**Öğrenme ve öğretmede yenilenme:** Bu kapsamda temel amaç çok yönlü öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlayabilmek için etkin öğretim ve öğrenme yöntemleri geliştirmektir.

**Öğrenmeyi değerlendirme:** Bu kapsamda temel amaç yaygın ve informal öğrenmede sonuçların değerlendirilebilmesi için yöntemler geliştirmektir.

**Rehberlik ve danışmanlığı tekrar düşünmek:** Bu kapsamda temel amaç toplumun tüm kesimlerinin yaşamı boyunca Avrupa'nın eğitim imkanlarını öğrenebilmesi amacıyla gereken bilgi ve tavsiyelere kolay şekilde ulaşabilmesini mümkün kılmaktır.

**Eve öğrenmeyi yaklaştırmak:** Bu kapsamda temel amaç ise öğrenenlere içerisinde yaşadığı çevrede ve uygun olduğu durumlarda bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla hayat boyu öğrenme imkanlarını mümkün olduğunca yaklaştırmaktır.

Diğer taraftan UNESCO'nun (1972) hazırladığı raporda yaşam boyu öğrenmenin önemi vurgulanmış ve şu görüşler sıralanmıştır (Aktaran: Samancı ve Ocakçı, 2017: s. 713):

- Toplumun tüm bireyleri yaşam boyu öğrenmeyi sürdüreceği durumda olmalıdır. Çünkü yaşam boyu öğrenme anlayışı öğrenen toplumların temel taşıdır.
- İş yaşamına dönük gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri gençlerin mesleğe yönlendirilmesini sağlarken onları oluşabilecek durumlar karşısında hazır hale getirmeyi ve kapasitelerini arttırmayı hedeflemelidir.

- Yüksek öğretimin yaygın hale gelmesiyle kişisel ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık veren kurumların daha geniş bir alana sağlanmalıdır.
- Yeni öğrenim teknikleri bireyin kişisel gelişimini desteklemektedir. Eğitim sisteminin değişmeyen unsurlarından biri de kendi kendine öğrenmedir.
- Eğitim, toplumu kapsayacak bir işlevde ve gelişim içerisinde bulunmalıdır.

Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme ile istihdam açısından gereken insan kaynakları temin edilmekte ve ekonomik gelişme sağlanmaktadır. Bireyler kendilerini değişen şartlar karşısında yenileyerek farklılaşan topluma uyum sağlamakta ve bu sayede sosyal uyum sağlanmaktadır.

### **1.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri**

Günümüzde öğretim yalnızca okullarda gerçekleşmediği için yaşam boyu eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla bireyler yaşam boyu öğrenim becerisine sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri konusunda bazı yazarlar derinlemesine incelemeler yaparken bazı yazarlar ise yaşam boyu öğrenme becerilerini boyutlara ve kategorilere ayırarak gruplandırmışlardır. Tüm yazarların üzerinde durdukları beceriler üst düzey becerileri kapsamakla birlikte bu beceriler toplumların veya kurumların felsefi ve politik yapılarından etkilenmiştir. Bu kapsamda Shuman vd., yaşam boyu öğrenme becerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir (Shuman vd. 2005: s. 49):

- Öğrenme planı takip etme becerisi,
- Nelerin öğrenilmesi gerektiği konusunda bilinçli olma becerisi,
- Nelerin değerli olduğunu ve nelerin değerli olmadığını ayırt edebilme becerisi,
- Bilgi toplayabilme ve kullanabilme becerisi,
- Araştırma becerisi,
- Eleştirel okuma becerisi,
- Doğru soru sorabilme becerisi,
- Çoklu yöntemlerle öğrenebilme becerisi,
- Bilgi ve iletişim teknolojisi becerisi.



Diğer taraftan Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonunca yaşam boyu öğrenme açısından şu anahtar beceriler sıralanmıştır (HBÖ Strateji Belgesi, 2014: s. 16):

**Ana dilde iletişim becerisi:** Kavramların ana dilde ifade edilmesi ve yorumlanması yeteneği; duygu düşünce ve izlenimlerini yazılı ve sözel şekilde dile getirilebilmesi ve bireyler arası etkileşim kurabilme becerisi.

**Yabancı dilde iletişim becerisi:** Anadil açısından gereken yeterlilik alanlarının ve becerilerin yabancı dil açısından da sahip olunması.

**Matematik ve fen becerisi:** Günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesinde matematiksel düşünceyi kullanabilme ve mantıksal düşünme becerisi ile doğal hayat ve teknolojiye yönelik kavram, ilke ve yöntem konusunda yeterli bilgiye sahip olma.

**Dijital anlamda yeterli olma:** Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, depolama, üretme, sunma ve değiştirme konusunda bilgisayarlı etkili şekilde kullanma ve internet ile iletişim kurabilme becerisi.

**Öğrenmeyi öğrenme becerisi:** Kişisel öğrenimi organize etme, zaman ve bilgi yönetimi sağlama, öğrenme süreçleri ve ihtiyaçların farkında olma.

**Vatandaşlık ve sosyal yeterlilikler:** Kişi ve kültürler arası yeterli olma, hem sosyal hem iş hayatında yapıcı ve etkili şekilde katılma amacıyla gereken donanımda olma ve gerektiğinde uzlaşabilme, sosyal hayata demokratik şekilde katılma.

**Girişimci olma:** Görüşleri eyleme dönüştürme becerisi, yaratıcı olma, yenilikçi olma ve risk alma, hedeflere ulaşmak amacıyla proje planlama ve yönetme becerisi, etik değerlerin farkında olma.

**Kültürel farkındalık ve ifadelendirme:** Görüşlerin, yaşantıların ve duyguların görsel sanatlarla, müzikle veya edebiyatla ifade edilmesi, çağdaş kültürel hayat hakkında bilgili olma.

Tüm bunların yanında bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişme ve bilgiye erişim konusundaki ilerleme bilgi ve iletişim teknolojisi becerisinin yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylerin sahip olmaları gereken beceriler arasındaki yerini almasına neden olmuştur (Demirel, 2009: s. 698).

### **1.1.6 Yaşam Boyu Öğrenmenin İşlevleri**

Yaşam boyu öğrenme kavramının dört temel işlevinin bu kavramın literatürdeki karşılığını ifade etmekte kullanıldığı görülmektedir. Buna göre yaşam boyu öğrenme kavramının söz konusu dört temel özelliği şu şekilde sıralanabilir (Aksoy, 2013: s. 31):

- Eğitimin bireyin hayatının tamamında kimlik bulması,
- Hayat tecrübesinin onun açısından eğitim işlevini yerine getirmesi,
- Eğitimin bireyin bütün hayatına yayılması,
- Bireyin yetişkinlik döneminde kendisini idare edebilmeye hazırlanması.

Genellikle dört işlev ile açıklanan yaşam boyu öğrenme her birey açısından öğrenme kaynağına dönüşmesine yönelik olarak toplumda temelden bir değişme sağlamaktadır. Öyle ki yaşam boyu öğrenme bir toplumun yapısını değiştirmede kullanılan sosyolojik bir silah şeklinde algılanmaktadır (Aksoy, 2013: s. 31).

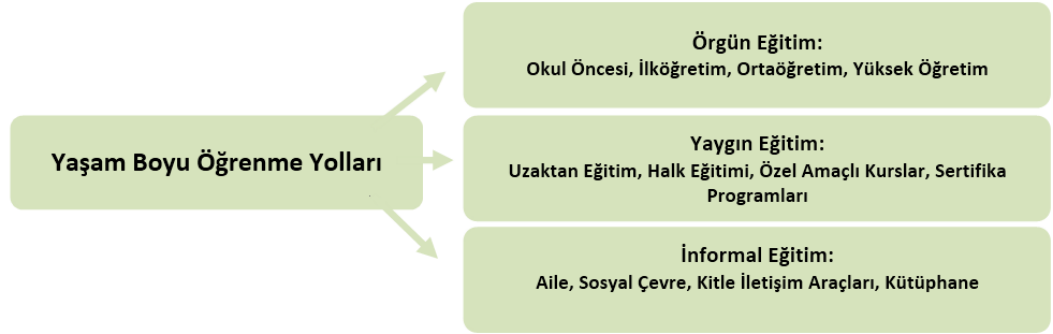
Diğer taraftan Karaman ise yaşam boyu öğrenmenin işlevlerini şu şu şekilde sıralamaktadır (Karaman, 2012: s. 9):

- Dünya genelinde yaşanan gelişmelere erişmek ve çağa ayak uydurabilmek için birey hayatı boyunca süren aktif bir öğrenim sürecine ihtiyaç duymaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile birey ihtiyacı olan bilgilere erişebilme ve böylelikle ihtiyaçlarını gidererek öğrenen topluma ulaşmayı amaçlamaktadır.

- Yaşam boyu öğrenme kişisel gelişim açısından son derece etkili ve önemlidir. Günümüzde bireylerden toplum içerisinde kendi öz disiplini sağlayabilmek, yaşanan hızlı değişim karşısında çağa uygun davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme bireyde sağlam bir kişiliğin gelişmesine destek olmakta ve onda kararlı, istikrarlı ve yaratıcı bir düşüncenin gelişimine imkan tanımaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme bireyin hayatı boyunca devam eden mekan, zaman ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin süregelen bir öğrenme sürecidir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme imkanı bulamamış veya öğrenme sürecini tamamlayamamış kişilere öğrenme imkanları sunması bakımından son derece önemlidir.
- Yaşam boyu öğrenme ile kuşaklar arasındaki uyumsuzluk problemini ortadan kaldırmak, öğrenilen bilgilerin kullanılabilir olmasını arttırmak ve yeni bilgi ve becerilerde farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme ile kültürler arasındaki iletişim imkanlarını arttırmak ve böylece dil, din ve düşünce farklılıklarını ortadan kaldırarak toplumsal etkileşimi arttırmak amaçlanmaktadır.
- Bireylerin günümüzde okul hayatında edindikleri bilgiler iş hayatına atıldıklarında kendileri açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme yeni bilgilerin ve becerilerin öğrenilmesi amacıyla mesleki gelişim açısından da destekleyici sürekli öğrenmeyi teşvik etmektedir.

### **1.1.7 Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları**

Yaşam boyu öğrenmede bireylerin okul hayatlarında gerçekleşen formal öğrenmenin, bireyin yaşamı içerisinde kendiliğinden gerçekleşen informal öğrenmenin ve yaygın öğrenmenin rolü bulunmaktadır. Eğitim literatüründe kültürlenme amacıyla gerçekleşen eğitime formal eğitim denilmektedir. Formal eğitimin bir bölümü ise informal eğitim kapsamındadır. Diğer taraftan yaygın eğitim ise halk eğitimi, uzaktan eğitim ve sertifika programlarını kapsamaktadır (Ayaz, 2016: s. 19). Yaşam boyu öğrenme yolları Şekil 2'de daha detaylı şekilde gösterilmektedir.



Şekil 2: Yaşam Boyu Öğrenme Yolları (Coşkun Diker, 2009, s. 27).

Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca devam eden süreci ifade eden ve formal eğitimin dışında eğitime yönelik bütün potansiyelin geliştirilmesini hedefleyen yaygın, örgün ve her türden eğitim faaliyetini içerisine alan geniş bir uygulama alanına sahiptir. Demirel (2000) tarafından ifade edilen yaşam boyu öğrenme uygulamaları Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3: Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları (Demirel, 2000: s. 223).

### **1.1.7.1 Halk Kütüphaneleri**

Günümüzde kütüphaneler çalışanların kendisini daha fazla geliştirmesine imkan sağlayarak daha bilimsel bir kurum haline gelmiş durumdadır. Kütüphaneler bireylere sunulan öğrenme imkanlarını artırarak topluma açık bir öğrenme merkezi haline gelmiştir (Demirel, 2000: s. 223). Bu noktada halk kütüphaneleri şu işlevleri yerine getirmektedir:

- Çocukların küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır.
- Kişisel gelişim açısından fırsat sunmaktadır.
- Gençlerin ve çocukların yaratıcılığını desteklemektedir.
- Her türden formal eğitimi, bireysel eğitimi ve kendi kendine eğitimi desteklemektedir.
- Halkın genel toplum bilgisine ulaşmasını sağlamaktadır.

### **1.1.7.2 Mesleki Eğitim Merkezleri**

Yaygın eğitim uygulama merkezlerinden olan Mesleki Eğitim Merkezleri 1986 yılında Çıraklık Eğitim Merkezi olarak Hizmet sunarken 2001 yılında çıkarılan kanunla birlikte Mesleki Eğitim Merkezi olarak hizmet sunmaya başlamıştır. Bu merkezlerde çırak adayı öğrencilere, çıraklara veya kalfalık dönemindeki öğrencilere mesleki eğitimler verilmekte ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda meslek kursları ile usta öğreticilik kursları verilmektedir.

Çıraklık eğitimlerini 19 yaşından küçük ve 14 yaşından büyük kişiler alabilmektedir fakat istenilmesi halinde 19 yaşından büyük ve çıraklık eğitimi almayan kişilere de bu eğitimler sunulmaktadır. 2002'de kesintisiz 12 yıllık eğitim ile birlikte çıraklık eğitimine devam etmek isteyen öğrencilerin Açık Öğretim Liseleri ya da Mesleki Açık Öğretim Liselerine kayıt olmaları zorunluluğu getirilmiştir. Çıraklık eğitimlerini tamamlayanlar kalfalık sınavını kazanması durumunda eğitime devam etmektedirler. Kalfalık eğitiminden sonra meslekte edindikleri beş yıllık tecrübeyle birlikte ustalık sınavına katılmaktadırlar (MTEGM,

2014: s. 19). Bu merkezler her yaştan bireye istediği alanda eğitim sunması nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramı ile içiçe geçmiş durumdadır. Bu eğitimlerle birlikte hem ülke ekonomisine hem de istihdama katkı sağlanmış olmaktadır.

### **1.1.7.3 Medya**

Kitlelerle iletişimi sağlamada kullanılan televizyon, radyo, dergi ve gazete gibi basın yayın organları olan medya araçları yaşam boyu eğitim uygulamaları kapsamında başvurulan araçlardan biridir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan sosyal medya ise gelecekte eğitimin yararlanacağı alanlardan biridir. Yaşam boyu öğrenme anlayışı sosyal medyanın öğretme ve öğrenme sürecindeki yerini daha önemli kılmıştır. Medyanın, her yaştan ve düzeyden bireylere dönük sunduğu yaygın, ücretsiz ve kolay kullanma olanağının olması, sosyal işbirliği ve desteği artırmaya katkı sağlaması, akran desteğine imkan tanınması, esnek bir öğretim ortamı oluşturmaları, öğretim süreci ile değerlendirme sürecinde farklı yöntemlere imkan tanınması, araştırma sürecine katkı sunması, bireysel öğrenmeye teşvik etmesi açısından yakın gelecekte önemli bir role sahip olacağı söylenebilir.

### **1.1.7.4 Uzaktan Eğitim**

İnternet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bireylere bilgi sunma imkan ile bireyin bilgiye ulaşma imkanı kolaylaşmıştır. Bu noktada bu teknolojilerle birlikte bireye yaşam boyu öğrenme kapsamında sunulan olanaklardan biri olan uzaktan eğitim bireyin istediği zamanda ve istediği yerde kendisine sunulan içerikleri seçerek öğrenme sürecine devam etmesidir. Uzaktan eğitim bireyin potansiyelini artırmasını, varsa eksikliklerini gidermesine ve becerisini geliştirmesine olanak tanımaktadır (Demirel, 2000: s. 223).

Ülkemizde 1960 ile 1980 yılları arası uzaktan eğitim konusunda girişimlerin yaşandığı dönemdir. Ancak bu girişimler süreklilik ve etkinlik kazanamamıştır. (Horoz, 2007: s. 26-27). Günümüzde ise eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan kişi,

kurum ve kuruluşlar uzaktan eğitim sisteminin işlevselliğini kullanarak önemli planlamalar yapabilmektedirler.

#### **1.1.7.5 Kurslar**

Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreç olarak toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenerek sistemli olarak devam etmektedir. Bu süreç içerisinde özellikle yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylere sunulan olanaklardan biri de kurslardır. Kurslar belirli bir süre ve program dahilinde katılımcıların bilgi, beceri ve yetkinlik kazanmalarını sağlayan doğrudan ya da başka bir kurum ve kuruluş ile işbirliği halinde düzenlenen faaliyetleri kapsamaktadır. Kurslara katılan kişilere kursiyer, kursu başarıyla bitiren kişilere verilen belgeye ise kurs bitirme belgesi denilmektedir. Kursiyerler kurs programını araştırarak, inceleyerek, yaşayarak öğrenmekte, yaratıcı ve bağımsız düşünce ile edindikleri bilgiler sonucunda çıkarımlar ve tartışmalar yapmakta ve görüşlerini özgür şekilde dile getirebilmektedirler.

#### **1.1.8 Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Yaşam boyu öğrenmede farkındalık seviyesinin yeterli düzeyde olmaması eğitim etkinliklerine katılmayı etkilediği için bu durum yaşam boyu öğrenmede karşılaşılan temel sorunlardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmede farkındalık oluşturmak hem bu sürece dahil olanlar hem de bu sürecin dışındakiler açısından son derece önemlidir. Yaşam boyu öğrenmede izleme ve değerlendirme süreçlerinin yapılmasında karşılaşılan sorunlar yaşam boyu öğrenmedeki bir başka sorun olarak öne çıkmaktadır. Ülkemizde yaygın eğitim kurumu sayısının fazla olması güncel verilere erişme konusunda problem oluşturmaktadır. Ayrıca kuruluş sayısının fazlalığı verilen sertifikaların güvenilir olmasını da etkilemektedir. Bir koordinasyon eksikliği olarak görülen bu durumda yaşam boyu öğrenmede karşılaşılan bir başka sorundur. Diğer taraftan yaşam boyu öğrenme unsurlarından biri olan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeterli

düzyeyde yapılamaması da bu konuda karşılaşılan bir başka önemli sorundur (HBÖ Strateji Belgesi, 2014: s. 7-12).

Ayrıca Kalkınma Bakanlığı tarafından yayınlanan onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerindeki yetersizlik vurgulanarak bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılmasının önündeki engeller şu şekilde sıralanmıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012: s. 86):

- Ailevi nedenlerden ötürü zaman ayıramama,
- İş saatleri ile eğitim saatlerinin çakışması,
- Eğitimlerin pahalılığı,
- Eğitimlerin erişilebilecek mesafeden uzak olması,
- İşverenler tarafından desteklenmemesi,
- Eğitim için gereken ön koşulların sağlanamaması,
- Yeniden okula devam etme konusundaki isteksizlik,
- Yaş veya sağlık problemleri.

Yaşam boyu öğrenme uygulamalarında yaşanan bu problemlere karşı 17. Milli Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenme konusunda alınan tavsiye niteliğindeki önlem kararlarından bazılarını şu şekilde sıralamıştır (MEB, 2006: s. 5-6):

- Örgün Eğitim Merkezleri ile Yaygın Eğitim Merkezleri tarafından düzenlenen eğitim programları uluslararası standartlara uygun olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme uygulamaları sonunda verilen belgeler ulusal ve uluslararası standartlarda olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme ile ilgili bireylerin farkındalık düzeyini yükseltecek etkinliklere odaklanılmalı, bu etkinliklerde bilimsel ölçütlerden ve uzmanlardan destek alınmalı ve bölgesel ihtiyaçlar analiz edilmelidir.
- Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları tarafından düşük gelir seviyesinde olan kişiler donanım, proje ve finansman açısından destek olunmalıdır.
- Halk eğitim merkezleri ile okulların fiziksel altyapı ve donanım eksiklikleri giderilmeli bu noktada kurumların mali ihtiyaçları karşılanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme uygulamaları ile ilgili istatistiki veriler TÜİK tarafından tespit edilip yayınlanmalıdır.



### 1.1.9 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Türkiye’nin politika belgeleri ve eğitim programları hedef çıktıkları incelendiğinde yaşam boyu öğrenmeye önem verdiği açık şekilde görülmektedir. 2000 yılı mart ayında 31 ülkeyle birlikte Lizbon Stratejisini imzalayan Türkiye bu tarihten sonra yaşam boyu öğrenme kararında yerini alarak ülkedeki kurumsal alt yapı oluşturma çalışmalarına başlamıştır. Fakat Avrupa Birliği eğitim sistemine oranla Türk Milli Eğitim Sisteminin merkezîyetçi yapısı, yönetimin hiyerarşik ve geleneksel yapısı, yerel yönetim birimlerinin bu sürece daha az dahil olması yasa ve düzenlemeler bakımından Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne yakın olmasını engellemiştir (Kaya, 2014: s. 95).

2000 yılındaki sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında milli eğitimin herkese hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile bilgiye erişme yöntemini öğreten, etkin rehberlik sunan, üretim öncelikli eğitimi hedefleyen bir sistemde tekrar düzenlenmesi öngörülmüştür. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nü (2011) kurarak hayat boyu öğrenmeye verdiği önemi göstermiş ve bu kapsamda yürütülen çalışmaları tek merkezden yürütmeyi hedeflemiştir (Samancı ve Ocakçı, 2017: s. 715-716). Onuncu Kalkınma Planı (2014) ise öncelikli dönüşüm programlarıyla bireylerin mesleki becerileri ile birlikte iş hayatında ihtiyaç duydukları temel becerilere sahip olması, bireyin çalışma hayatı ile eğitim sistemi arasındaki uyumun güçlendirilmesi hedeflenmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013: s. 186).

Onuncu kalkınma planından sonra Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesini (2014) hazırlamıştır. Bu belgede 2010 yılında belirlenen %12,5 olan hayat boyu öğrenmeye katılımın 2020 yılında %15’e çıkması hedeflenmiştir. Bu belgede Türkiye’de henüz yeterli seviyede öğrenme kültürü olmadığı ve bireylerin öğrenme süreci sonunda elde edeceği kazanımları yeterli seviyede fark etmediği vurgulanmıştır. Bu farkındalığın düşük olması hayat boyu öğrenme uygulamalarına katılımı da düşürmektedir. Dolayısıyla bu konuda bütün

toplumda farkındalık oluşturmaya dönük faaliyetlerin görüşülmesi son derece önemlidir (Samancı ve Ocakçı, 2017: s. 717).

Türkiye Avrupa Birliği üye ve aday ülkeler arasında yaşam boyu öğrenme oranı açısından düşük orana sahiptir. Bu oranı yükseltmeye yönelik çalışmalar içerisinde öne çıkan uygulamalardan biri Ulusal Ajans'ın ülke genelinde yürüttüğü çalışmalardır. Bu çabalar ülkedeki yaşam boyu öğrenmeye katılım oranını yükseltme açısından değerlidir. Ancak Türkiye'nin sosyo-ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda ülkede yaşam boyu öğrenme ile ilgili merkezi yönetim tarafından kapsamlı politikaların oluşturulmasının, proje odaklı çalışmalarla birlikte sorunun aşılmasına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kaya, 2014: s. 98).

#### **1.1.10 Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenin Rolü**

Yaşam boyu öğrenme uygulamalarında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler bilgiyi karşıya aktaran, bilgiye erişme yöntemlerini gösteren bir rehber konumundadır. Bireyler sürekli olarak yeni öğrenme yöntemleri ile bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin sağlıklı bir şekilde düşüncelerine ve tartışmalarına imkan ve katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğretmenler tüm bunları yerine getirmede bir lider konumundadır.

Yaşam boyu öğrenme politikalarını belirlerken ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme uygulamalarında önemli sorumlulukları vardır. Öğretmenler bilginin değerini, bilgiye erişmenin en doğru ve kısa yollarını öğrencilere en uygun yöntem ve teknikler ile göstermelidirler. Bireyler sürekli bilgiye ihtiyaçları olduğunun farkında olmalıdırlar. Diğer taraftan yaşam boyu öğrenme sürecini lider rolünde yürüten öğretmenlerin bizzat kendileri de yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenen birey konumundadırlar. Öğretmenler de bir birey olarak öğrenmeyi öğrenme yöntemlerini kullanan, girişimci, yeniliklere açık, topluma ve zamana entegre olabilen ve yaşam boyu öğrenmede öğrenen bireylerin öncüsüdürler (Ayaz, 2016: s. 21,22).

Eğitim hizmetleri içerisinde önemli bir rolü bulunan öğretmenlerin ağdağ düşünceye dayalı dünya görüşüyle dengeli ve tutarlı bir kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere iyi bir model olabilmenin yanında öğrenme sürecinin motivasyon kaynağı da olabilmektedir. Öğrenciler genellikle öğretmenlerin anlattıkları konulardan ziyade bu konuya yaklaşımlarına dikkat ederek olayı yorumlama şeklinden etkilenmektedirler. Ayrıca ğretmenlerin kişisel özellikleri, ğretim etkinliğinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenler cesaretlendirmeyi, yönlendirmeyi, öğrencilerdeki yenilikleri ortaya çıkarmayı kendilerine bir görev kabul etmelidirler. Dolayısıyla ğretmenler çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen birey modelini yetiştirebilmek için öncelikle kendilerini yaşam boyu öğrenen birey olarak görmeleri başka bir ifadeyle yenilikleri izlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yenilikleri izlemeleri çoğu zaman yetmemekte bunları özümsemeleri, bu yenilikleri uygulama konusunda ustalaşmaları ve sınıflarda uygulamayı alışkanlık haline getirmeleri gerekmektedir (Yaman ve Yazar, 2015: s. 1554-1555).

### **1.1.11. Yaşam Boyu ğrenme İle İlgili Araştırmalar**

Kaya (2010) tarafından yürütülen “Avrupa Birliği Yaşam Boyu ğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları” isimli çalışma kapsamında, Avrupa Birliği içerisinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkinlere yönelik olarak hazırlanacak eğitim politikalarının sınırlarının belirlenmesi amacı ile 2000-2010 seneleri içerisinde Avrupa Birliği tarafından yayınlanan belgeler ve raporlara yönelik incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda çağın koşulları ve küreselleşmenin neticelerinin eğitim sistemleri ve yaşam boyu öğrenme kavramı üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Gelişim sürecinin daha etkili bir şekilde değerlendirilmesine yönelik olarak kuruluşu sonrasında eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik olarak alınan kararlara ve hayata geçirilen faaliyetlere değinilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde, Avrupa Birliği içerisinde hakim olan yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde ekonomik temelli unsurların yer aldığı ve istihdam olanaklarının geliştirilmesinin bir yolu olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır. Bu aşamada küresel iş gücü gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik

olarak yaşam boyu öğrenmenin ekonomik bir araç olarak piyasalaştırıldığı görülmüştür.

Toprak ve Erdoğan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde yer alan kavramsal anlamlar ve felsefi unsurlar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda eğitim türlerinin kavram içerisindeki yeri, geliştirilen stratejiler, yaşam boyu öğrenmelerinin ölçülmesi, kavramın mali yönü incelenmiştir. Çalışmanın kapsamına ise Avrupa Birliği'nde kavrama yönelik elde edilen tecrübelerin üzerinde durulmuş ve bu alanda elde edilen deneyimlerin Türkiye'de model olarak kabul edilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Önal (2010) tarafından yapılan tarihsel süreçte yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık konulu araştırmada, eğitim öğretim süreçlerindeki planlamalarla toplumda yaşam boyu öğrenmeye karşı farkındalığın geliştirilmesinin sürekli önemini hissettireceği ifade edilmiştir.

Öztan Ulusoy ve Akpınar (2018) hayat boyu öğrenme programlarına katılan yetişkinlerin kurslara ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada, kurslara katılan yetişkinlerin görüşlerinin yaşam boyu öğrenmenin üç amacı (öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimlerini sağlama, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirme ve ekonomik büyüme) ile benzer sonuçları verdiği görülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde yetişkin eğitimlerinin gelişim görevlerini tamamlamada etkili olduğu söylenebilir. Katılımcılar ayrıca hayat boyu öğrenme faaliyetleri ile ilgili pozitif duygular, motivasyon kaynağı oluşturduğu, sosyalleşmeye katkı sağladığı, gelecek planı yapma ve kişisel gelişim alanlarında olumlu etki yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin bireylerin çok yönlü gelişim alanlarına ve yaşam görevlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Budak (2009) tarafından yapılan yaşam boyu öğrenme ve ilköğretimde hedeflenmesi gerekli insan modeli konulu araştırmada, yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve temel eğitim programlarında merkezi bileşenlerden biri olması gerekliliği ifade edilmiştir. Karaduman (2015) tarafından

üniversite öğrencileri ile yapılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik düzeylerinin ilişkisinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyet ve baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin özyeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Karakuş (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konulu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yeterli düzeyde olduğu ve sınıf düzeyi ilerledikçe bu yeterliğin arttığı görülmüştür. Gökçer ve Türkoğlu (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri konulu araştırmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme konusunda istekli oldukları görülmüştür.

Ekşioğlu ve arkadaşları(2017) tarafından yapılan yaşam boyu öğrenme eğiliminin, özyeterlik beklentisi ve kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelendiği çalışmada, pedagojik formasyon alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin zayıf olduğu, öğrencilerin bireysel gelişim ve öğrenme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerinden zayıf düzeyde puana sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda bireyin öğrenme ve gelişim adına yaşamında dengeyi sağlaması, duygusal güçlüklerle mücadele edebilmesinin yaşam boyu öğrenme eğilimini olumlu etkilediği ifade edilmiştir.

Ürün Karahan (2017) tarafından yapılan Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisini yaş, cinsiyet, mezun olunan lise gibi değişkenlerle incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum sergiledikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerindeki güncel uygulamalı eğitimlerin bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Çetin (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri seviyelerinin yüksek olduğu, özyeterliklerinin de orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, sınıf düzeylerine ve bölümlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

İlknur (2019) tarafından hayat boyu öğrenme merkezi öğrencileri ile yapılan çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bireylerin iyi oluş düzeyine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Diker Coşkun ve Demirel (2012)'in yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek ve bu eğilimlerin değişkenler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite, cinsiyet ve sınıf değişkeni yönünden anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi konulu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının cinsiyet, okul türüne göre göre farklılaşmadığı; hizmet içi eğitim alma durumu ve internet kullanım süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bulaç ve Kurt (2019) tarafından yapılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi konulu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri içerisinde oldukları; eğilimlerinin anne-aba eğitim düzeyi ve başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, cinsiyet, teknoloji kullanımı, okudukları programa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi konulu araştırmada, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yenice ve Alpak Tunç (2019) tarafından yapılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirleme ve aralarındaki ilişkiyi inceleme amaçlı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu buna karşın bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Poyraz ve Bayrakçı (2015) tarafından yapılan yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmeleri konulu ölçek geliştirme çalışmasında bireylerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olabilmeleri için, bireyi yetiştiren öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olması gerektiği, okulların öğretmenlerin gelişim ve değişimleri için fırsatlar sunması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda “Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları” ölçeği geliştirilmiştir.

Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile eğitim teknoloji standartları ve özyeterliliklerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterliliklerinin iyi düzeyde olmasının öğrencilerin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerine artırdığı öngörülmüştür. Çalışma sonucunda eğitim öğretim hizmetlerindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik farklı branşlarla çalışma yapılması önerilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlilik düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ile mesleki özyeterlilik düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin verileri sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki özyeterlik düzeyleri zayıf derecede, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

Kozikoğlu ve Altunova (2018) tarafından yapılan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirleme amaçlı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin özyeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Erdamar ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitsel internet kullanımı özyeterlik inanç düzeylerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi saptama amaçlı araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, eğitsel internet kullanımı özyeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu, iki değişken arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi branş ve kıdeme göre, eğitsel internet kullanımı özyeterlik algısı cinsiyet, branş ve kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleme amaçlı araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete, öğrenim düzeyine, mezun olunan fakülteye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; mesleki kıdeme göre ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca



öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleme amaçlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet ve mezun oldukları yüksek öğretim kurumları etkilememektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim düzeylerine, alanlarına ve kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

Ayaz (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmada, öğretmenlerin yeterli düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan okul, eğitim durumu gibi değişkenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimine yönelik farklı branş, farklı eğitim kademelerinde çalışmaların yürütülebileceği önerilmiştir.

## **1.2.İYİLİK HALİ KAVRAMI**

### **1.2.1 İyilik Hali Kavramı**

Etkili psikolojik deneyim/birikim olarak ifade edilen iyi oluş hali, geçen çeyrek yüzyıldan beri birçok bilim insanı tarafından psikoloji alanında sıklıkla incelenmektedir (Ryan ve Deci, 2008: 61). Önemi giderek artan bir kavram haline gelen iyilik halinin bireyler adına yaşamlarının temel motivasyon kaynaklarını oluşturduğu söylenebilir.

Zihinsel sağlık, sosyal sağlık, manevi sağlık, duygusal sağlık gibi tanımlamalar bu çerçevede yapılan tanımlamalardandır (Greenberg vd. 2004: s.7).

İyilik hali kavramına yönelik literatürde birçok tanımlama bulunmaktadır. İyilik hali ile ilgili alan yazınında yer alan birçok kavramda ortak noktalar; yaşam kalitesi, öznel iyi olma, doyum, haz, toplumsal iyi olma ve refahıdır (Bayram vd.,

2004: 1; Aytaç, 2006: 836). Robertson ve Cooper'a (2011) göre iyilik hali; fiziksel, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Greenberg vd. (2004), iyilik hali kavramında zihinsel sağlık, sosyal sağlık, manevi sağlık, duygusal sağlık gibi kavramlara değinmişlerdir. İyilik hali, hem genetik hem de çevresel faktörler tarafından etkilenmektedir. Genetik faktörler kişiliğimiz, kişiliğimiz de iyilik halimiz üzerinde etkilidir. Bunun yanı sıra, iyilik hali günlük aktivitelerden ya da tecrübelerden de etkilenmektedir. Bir başka ifadeyle, kişiliğimiz yalnızca genetik tarafından belirlenmediğinden iyilik hali de yalnızca kişilik tarzından belirlenmemektedir. İyilik hali, yaptığımız şeyler ve içinde bulunduğumuz durumlardan etkilenmektedir. Pozitif duyguları tecrübe etmek, genel iyilik hali için oldukça önemlidir (Robertson ve Cooper, 2011: 3-45).

İyilik hali bireyin bütün yönleriyle aktif şekilde fiziksel, entelektüel, manevi, mesleki, duygusal ve sosyal olarak iyi oluşunu kapsayan planlı ve bilinçli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hatfield ve Hatfield, 1992: s. 164). Bir başka tanımlamada iyilik hali, bireyin benliğinde bulunan duygusal, sosyal, manevi, entelektüel ve ruhsal boyutların dengesi olarak tanımlanmaktadır (Kitko, 2001: s. 308). İyilik hali kavramına yönelik yapılan bu tanımlar incelendiğinde birbirlerine benzeyen yönlerinin bulunduğu gibi birbirlerinden ayrılan yönlerinin de bulunduğu görülmektedir. Ne kadar farklı tanımlamalar olsa da bu tanımlamalara bütüncül bir şekilde bakıldığında iyilik hali kavramının bilinçli bir tercih olduğu, süreç içinde geliştiği, çok boyutlu olduğu ve bir yaşam tarzı olduğu bunun yanında sağlıklı birey özelliklerinin esas alındığı görülmektedir (Miller ve Foster, 2010: s. 10). İyilik halinin pek çok tanımı olmasına rağmen en yaygın olarak kullanılan tanım; optimal boyutta sağlıklı olmaya yönelme ve bunu yaşam felsefesi haline getirme olarak tanımlanabilir (Myers vd., 2000: s.252).

Kısacası iyilik hali bütüncül, çok boyutlu, kişiye göre farklılık gösteren, durağan olmayan süreç içinde değerlendirilebilen bir hayat tarzıdır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde iyilik hali seviyesi yüksek bireylerin hedeflerine ulaşmak, mevcut konumunu koruyabilmek ve geliştirebilmek adına çaba gösteren bir yaşam tarzını benimsemesi beklenmektedir (Kayaş, 2017: s. 27-28).

Diğer taraftan iyilik hali seviyesi yüksek birey ruhsal, zihinsel ve bedensel açıdan bütünlük içindedir. Böyle bir birey iyilik halini yükseltmeye dönük çaba sarf ettikçe iyilik hali gelişmektedir. İyilik hali seviyesi yüksek olan bireylerin sahip oldukları kişisel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Egbert, 1980: s. 11-12):

- Öz benliği ile bütünleşmiş bir kişilik yapısına sahiptir.
- Gerçekçi bir bakış açısı vardır.
- Hayatın anlamını ve amacını açık şekilde öğrenebilmiştir.
- Hayatında bütünleştirici unsurlara sahiptir.
- Hayatında karşılaştığı güçlüklerle başarılı bir şekilde mücadele etme yeteneğine sahiptir.
- Umutlu ve iyimser bir yapıdadır.
- Çevresindekilerle yaratıcı ve açık ilişkiler kurma yeteneğine sahiptir.

Sağlığın farklı alanlarını kapsayıcı bir yaklaşımı ile ele alan iyilik halinin birçok boyutu bulunmaktadır. Bu boyutların açıklandığı yaklaşımlara göre temelde iyilik halinin fiziksel, entelektüel, sosyal, spiritüel ve duygusal olmak üzere beş boyuttan oluştuğu söylenebilir. Literatürde iyilik hali kavramının bileşenleri konusunda son yıllarda çalışma sayılarının arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar sıklıkla öznel iyilik hali ve psikolojik iyilik hali kavramlarını konu edinmektedir.

### **1.2.1.1 Öznel İyilik Hali**

Öznel iyilik hali bireyin duygusal durumu, sosyal ve psikolojik işlevleri açısından hayatını algılama ve değerlendirmesidir (Keyes, 2002: s. 208). Öznel iyilik hali, kişinin hayatının toplumsal kalitesinin psikolojik anlamda özetini ifade etmesi bakımından son derece önemlidir. Yapılan araştırmalarda öznel iyilik halinin bireyin hayat kalitesini arttırmakla birlikte olumlu başka sonuçları da getirdiğini göstermektedir. Birçok çalışmada mutlu kişilerin arkadaşlık, sağlık, gelir, evlilik ve çalışma performansı gibi hayatının farklı alanlarında başarılı oldukları görülmektedir (Lyubomirsky vd., 2005: s.803). Öznel iyilik halinin bireylerin tatminleri, duygusal tepkileri ve yaşam tatminine yönelik yargılarını kapsayan farklı alanlardaki hissiyatı

olarakta görülebilmektedir. Öznel iyi oluşun yüksek olması, kişinin yaşama karşı algı ve düşüncelerinin pozitif olduğu anlamına gelebilmektedir.

Öznel iyilik hali ile ilgili günümüzde yürütülen çalışmalar genellikle mutluluğun nedenlerini tespit etmeye yöneliktir. Araştırmalar bireyin amaçlarını, uğraşlarını ve zorluklar ile mücadele yöntemlerini incelemektedir (Diener vd., 1999: s. 276).

Öznel iyi oluş birçok değişken ile ilişkili bir kavramdır. Öznel iyi oluşun ilişkide olduğu değişkenlerden biri özsaygıdır. Yapılan araştırmaların bir çoğunda sosyal destek ve özsaygının öznel iyi oluşu güçlendirdiği, öznel iyi oluş ile özsaygı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında yaşam doyumu ile özsaygı arasında da pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu vurgulanmaktadır. Öznel iyi oluş ile birlikte incelenen bir başka değişken de sosyal destek değişkendir. Araştırmalar özsaygı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye benzer ilişkinin öznel iyi oluş ile sosyal destek arasında da olduğunu sosyal desteğin öznel iyi oluşu yordadığını göstermektedir (Türkmen, 2012: s. 43,45).

### **1.2.1.2 Psikolojik İyilik Hali**

Bireyin psikolojik anlamda iyi olmasına dönük gerçekleştirilen araştırmalar öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluş gibi temelde birbirleriyle ilişki içerisinde olan iki kavrama odaklanmıştır (Akın, 2009: s. 20). Literatürde psikolojik iyi olma kavramına yönelik yapılan araştırmalarda psikolojik iyi olma kavramı ile mutluluk kavramlarının birbirlerinin yerine geçen kavramlar olduğuna yönelik değerlendirmeler yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde psikolojik iyi olma olumlu duyguların olumsuz duyguları baskın olması olarak tanımlanabilir (Sevimli, 2015: s. 33).

Başka tanımlamada psikolojik iyi olma bireyin kendi becerilerini geliştirebildiği, yaşamın doğal stresi ile mücadele edebildiği, etkin ve verimli şekilde

çalışabildiği, kendisine ya da içerisinde bulunduğu topluma katkı sunmaya hazır olma halidir (World Health Organization (WHO), 2012: 3).

Psikolojik iyi olma bireyin hayattaki hedeflerini, bireysel potansiyelini fark edip etmediğini ve çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkinin kalitesini kapsamaktadır. Daha farklı bir ifadeyle bireyin kendisini olumlu algılamasını, sınırlılıklarını fark ettiği durumlarda dahi kendisinden memnun olmasını, çevresindeki insanlarla yakın ve güvenilir ilişkiler kurmasını, kişisel beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde çevresini şekillendirebilmesini, bağımsız ve özerk davranabilmesini, hayatın anlamını ve amacını kavrayabilmesini, kapasitesinin farkında olarak kendisini sürekli geliştirme gayreti içerisinde olmasını yansıtmaktadır (Keyes vd., 2002: s.1007).

Ryff'ın geliştirdiği psikolojik iyi olma modelinde olumlu özsaygı, çevreyi yönetme yeteneği, diğer bireyler ile ilişki kalitesi, amaçlı ve anlamlı aktiviteler, büyümeyi ve gelişimi sürdürme gibi özelliklere odaklanmaktadır. Bu modele göre psikolojik iyi olma altı temel boyutta incelenmektedir. Bunlar öz kabul, yaşam amaçları, çevreyle olumlu ilişki, kişisel gelişim, çevresel hâkimiyet ve özerkliktir (Aktaran: Akın, 2009: s.28).

### **1.2.2 İyilik Halinin Sağlanmasını Etkileyen Faktörler**

İyilik hali kavramı bir asır öncesinde ekonomik ve fiziksel iyi olma durum göstergeleri ile ifade edilirken günümüzde fiziksel, duygusal, psikolojik, bilişsel ve sosyal faktörlerinde iyilik haline ilişkin algı düzeyinde etki gösterdiği bir kavram olarak ifade edilmektedir. İyilik hali, bireylerin yaşam kalitesi, yaşam amaçları, sosyal olarak yeterlikleri, fiziksel durumu, haz gibi kavramları da kapsayan geniş çerçeveli bireysel algı durumudur. Bu algılar bireyin genel iyilik hali düzeyinin göstergeleri olarak dikkat çekmektedir (Denizli, 2014: s. 15).

Birçok araştırmacının araştırma sonucunda ulaştığı yargılardan biri bireyin iyilik hali düzeyi üzerinde etkili olan faktörlerden birinin bireyin kendisi olduğudur (Palombi, 1992: s. 221,225). İyilik hali bireyin fiziksel, psikolojik ya da mental

anlamda güçlenmesini sağlayan ve onu bu açılardan güçlendiren faktörlerin neler olduğunu saptamayı amaçlayan ve bireyin hayat şeklinde bu yönde değişiklik yapmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bireyin iyilik hali seviyesini yükseltmeye dönük bir model olan iyilik hali çemberindeki kendini yönetme boyutu 12 alt boyutu içermektedir. Bu boyutlar (Sweeney ve Witmer, 1991: s. 527-541):

- Kültürel kişilik
- Cinsel kişilik
- Stress idaresi
- Kendine bakabilme
- Egzersiz yapabilme
- Beslenme
- Mizah
- Problem çözebilme ve yaratıcı olma
- Duygusal anlamda bilinçli olma ve başa çıkabilme
- Realist inanç
- Otokontrol
- Önemlilik hissi olarak ifade edilmiştir.

### 1.2.3 İyilik Hali ile İlişkili Kavramlar

İyi olma ile ilişkili olarak yapılan araştırmalarda iyi oluş, yaşam kalitesi, olumlu ve olumsuz duygulanım, yaşam doyumu gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar her ne kadar farklı anlamlar taşıyalar da iyi olma kavramı ile ilgili olarak olumlu özellikler üzerine odaklanmış kavramlardır. İyilik hali kavramı ile yakın anlamda olan bu kavramlar sırasıyla şu şekilde açıklanmaktadır (Kasapoğlu, 2012: s. 14-16):

**İyi oluş:** Bu kavram psikolojide genel olarak bireyin ruh sağlığını ifade etmede kullanılan bir terimdir. İyi oluş kavramının iki bakış açısı ile incelendiği görülmektedir. Hızcı yaklaşım açısından iyi oluş mutluluk ve doyum olarak ifade edilmektedir. Psikolojik işlevsellik yaklaşımı açısından ise iyi oluş, bireyin kendisini gerçekleştirme ve tam fonksiyonda bulunmasını ifade etmektedir.

**Yaşam kalitesi:** Yaygın şekilde kullanılan ve henüz kesin bir tanımı yapılmayan bu kavram kişinin kendi sağlık durumuyla ilgili olarak algıladığı iyilik halini ifade etmekle birlikte kimi zaman yaşam memnuniyeti ve mutluluk kavramları ile birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle yaşam kalitesinin soyut bir kavram olduğu söylenebilir. Yaşam kalitesi en genel anlamıyla doğrudan sağlık ile ilgili konularla birlikte sağlığının dolaylı açıdan etkilendiği çevre ve işsizlik gibi diğer hayat koşullarını da kapsamaktadır.

**Olumlu ve olumsuz duygulanım:** Duygulanım, heyecanı ve duyguları ifade etmede kullanılan kavramdır. Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki açıdan değerlendirilmektedir. Olumlu duygulanım, bireyin hayata olumlu bakış açısını olumsuz duygulanım ise bireyin hayata olumsuz bakış açısını ifade etmektedir.

**Yaşam doyumu:** Genellikle bir kişinin beklentileri ile sahip olduklarını karşılaştırarak ulaştığı sonuç olarak anlaşılmaktadır. Yaşam doyumu bireyin beklentilerinin mevcut durum ile kıyaslanması sonucunda oluşan sonucu ifade etmektedir. Bu durum moral ve mutluluk gibi farklı açılardan iyi olmayı günlük yaşam içerisinde olumlu duyguların olumsuz duyguları bastırması olarak da ifade edilmektedir.

#### **1.2.4 İyilik Hali Modelleri**

Günümüzde yürütülen araştırmalar kapsamında birçok iyilik hali modeli sunulmuştur. Kavramsal olarak iyilik halinin incelendiği araştırmalar aynı zamanda iyilik halinin modellerini de ortaya koymaktadır. Literatürde kabul gören ve bilinen birçok iyilik hali modeli bulunmaktadır. Bu modeller iyilik halini bilişsel, duyuşsal, fiziksel, spirütüel ve sosyal olmak üzere birçok boyuttan oluşan bir yapı halinde karşımıza çıkmaktadır. Literatürde oluşan bu farklı iyilik hali modelleriyle iyilik halinin boyutları saptanmış ve ölçülebilmektedir. Böylelikle buna yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir (Palombi, 1992: s. 223).

İyilik haline yönelik geliştirilen modeller temel olarak parçadan bütüne ulaşma eğilimiyle genel iyilik haline ulaşma durumunu açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre alt boyutlarda oluşan bir olumsuz durumun bütüne de etki edeceği düşünülmektedir. Bireyin her açıdan iyi olabilmesi için bu boyutlara gereken önemi ve özeni göstererek bunları hayat biçimi olarak benimsemesi ve beslemesi gerekmektedir. İyilik hali modellerinden Hettler Modeli, İyilik Hali Yıldızı Modeli ve İyilik Hali Çemberi Modelinin kısaca aktarılmasının genel çerçeveyi betimlemesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.2.4.1 Hettler Modeli**

Birçok çevre tarafından iyilik hali modellerinin en önemli araştırmacısı olarak kabul edilen Hettler (1976) tarafından geliştirilen model iyilik halini altı boyut olarak ele almıştır. Bu boyutlar; mesleki boyut, işlevsel becerilerle uyumlu kariyer seçimlerini, meslekte doğru yol katetmeyi ve mesleki doyumu; fiziksel boyut, beslenme, fiziksel egzersizler gibi fiziksel sağlığa ilişkin iyi olma durumunu; sosyal boyut; kişinin çevresi ve içinde bulunduğu toplumla uyumlu yaşamını; ruhsal boyut, bireyin manevi durumunu, anlam arayışını ve varlığındaki amacı; duygusal boyut, duyguları kabul etmeyi, olumlu duygu halinde olmayı; entelektüel boyut, yaratıcılığı ve zihinsel aktiviteleri kapsamaktadır. Bu modele göre iyilik halinin yüksek düzeyde olmasının bu boyutların birbirleri ile uyuma bağlı olduğu ifade edilmektedir (Hettler, 1976: 1-2).

#### **1.2.4.2 İyilik Hali Yıldızı Modeli**

İyilik halinin değişebilir ve öğretilebilir olma düşüncesinden hareketle geliştirilen bu modelde iyilik hali fiziksel, psikolojik / duygusal, sosyal, entelektüel/mesleki ve spiritüel olmak üzere beş boyut olarak ifade edilmektedir. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir (Korkut Owen ve Owen, 2012: s. 27-29):



Fiziksel boyutta bireyin beslenmesi, aktif olmasını, sağlıklı yaşam tercihleri ve öz bakımını yer almaktadır. Sağlıklı beslenen, fiziksel aktivitelerde bulunan ve sağlık kuruluşlarından gerekli desteği alan bireylerin fiziksel olarak iyi olduğu söylenebilir.

Psikolojik/duygusal boyut sağlıklı olmanın içsel deneyimlerle ilgili olduğuna vurgu yapmaktadır. Günlük olaylarla olumlu olarak kendine ve dünyaya olumlu bakış açısına sahip olan, kendini gerçekçi olarak değerlendirebilen, duygularının farkında olan ve duygularını yönetebilen kişilerin psikolojik/duygusal olarak iyi olduğu söylenebilir.

Sosyal boyut kişinin çevreye, diğer kişilere, topluma ve doğayla etkileşimi ni kapsamaktadır. İletişim halinde olan ve iletişim kurduğu kişilere destek vermeye ve almaya hazır olan, hayatına anlam katan ilişkileri çoğaltan bireyin sosyal olarak iyi olduğu söylenebilir.

Entelektüel/mesleki boyut, gönüllü olarak değerlerini koruyacak etkinliklerde bulunma, becerilerini toplum yararına kullanabilme, zihinsel aktiviteler içerisinde olma gibi alanları kapsamaktadır. Çevresi ile dengeli ilişkilere sahip, zihinsel aktiviteler içerisinde olma eğiliminde olan, mesleki doyum sağlayan ve öğrenmeye açık kişilerin entelektüel/mesleki iyi olma halinin yüksek olduğu söylenebilir.

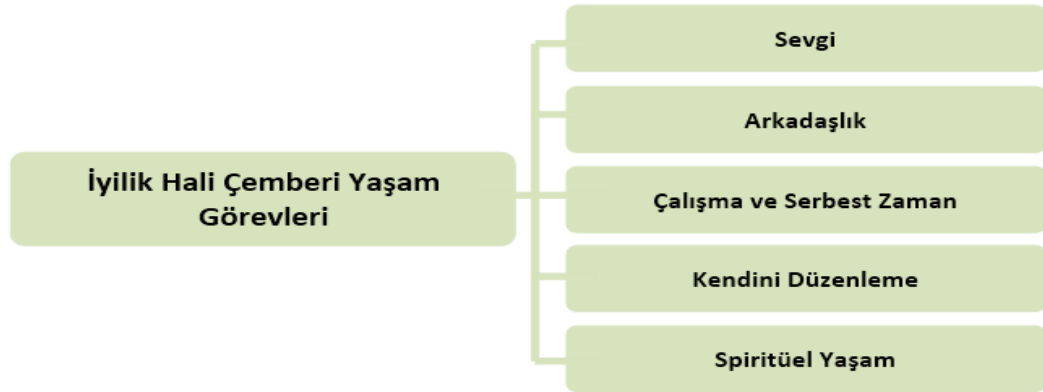
Spiritüel iyilik hali boyutunun, genel olarak yaşamı anlamlandırma alanını kapsadığı söylenebilir. Yaşamın amaç ve anlamının farkında olma eğiliminde olan bireylerin spiritüel iyilik halinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### **1.2.4.3 İyilik Hali Çemberi ve Yaşam Görevleri.**

Witmer ve Sweeney'in geliştirmiş olduğu "İyilik Hali Çemberi", günümüzde psikolojik danışma alanında benimsenmiş olan iyilik hali modeli olarak ifade edilmektedir (Myers vd. 1992: 5).

İyilik hali, disiplinler arası ve bütüncül bir model olarak geliştirilmiştir. İyilik halini ve yaşam süresi üzerindeki rolünün incelendiği bu model yalnızca psikoloji değil antropoloji, sosyoloji, din, eğitim ve çeşitli medikal çalışmaların teorik konularını da içermektedir. Bu model, iyilik halinin bir çember olarak sembolize edildiği bütünleştirilmiş bir bakış açısı sağlar. Geliştirilen orijinal model kapsamında, bir tekerleğe benzer şekilde yaşam ile iç içe beş farklı görev öne sürülmektedir. Söz konusu görevler; kendi düzenleme, çalışma ve serbest zaman, spirütüel yaşam, sevgi ve arkadaşlık olarak sıralanmaktadır. İfade edilen görevler üzerinden sağlıklı bir bireyin sahip olması gereken nitelikler aktarılmaktadır. Söz konusu görevler son derece dinamik bir şekilde eğitim, toplum, medya, aile, maneviyat, iş ve hükümeti kapsayan hayat güçleri ile doğrudan ilişki içerisinde olmaktadır. Hayat görevlerinin tamamı kimi zaman olumlu kimi zaman ise olumsuz bir şekilde doğa ve insan ile etkileşim içerisinde olmaktadır. Söz konusu etkileşimler ise, kimi zaman bireylerin iyilik hallerine olumlu katkılar sağlamakta iken, kimi zaman ise olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Myers vd. 1992: 5-6).

İyilik hali çemberinin beş temel yaşam görevi Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4: İyilik Hali Çemberi Yaşam Görevleri (Myers vd. 2016: 6).

#### 1.2.4.3.1 Sevgi Yaşam Görevi

İyilik halinin yaşam görevlerinden birisi olan sevgi ile temel insani güdülerden olan toplumsal ilgi en üst düzeyde karşılanmaktadır. Sevgi yaşam görevi bireyin bir başkasına yakınlık içerisinde olmasını ve kendisini ona açarak onu koşulsuz

kabullenmesini anlatmaktadır. İyilik halinin yaşam görevlerinden biri olan sevgi, bireye bir destek sistemini temin etmeye yardımcı olmaktadır. Bunu ise sevgi ilişkileri, bağlılık, iletişim, beğenilme, sosyal bağlanma, zaman ve değer paylaşımı ile problem çözme yeteneklerinin paylaşımı ile sağlamaktadır (Myers vd., 2016: 9).

Bireyin doğal ruh sağlığını olumlu yönde etkileyen, bencil olmayan, kaygı, kin ve kuşku gibi duyguların alt düzeyde görüldüğü sevgi türüne sağlıklı sevgi; bencil olan sevgiye ise sağlıksız sevgi denilmektedir. Dolayısıyla yaşanan sevginin niteliği önem kazanmaktadır.

#### **1.2.4.3.2 Arkadaşlık Yaşam Görevi**

İyilik hali çemberi yaşam görevlerinden bir diğeri de arkadaşlık ilişkisidir. Bu görev bireyin yalnızca evlilik ya da aile ilişkileri ile sınırlı bir görev olarak görülmemelidir. Bireyin kişisel ya da sosyal hayattaki ilişkilerinin tamamını içerisine almaktadır. Arkadaşlık yaşam görevini, sosyal ilişkilerde bireyin çevresiyle kişisel ya da toplumsal olarak bağlantı kurmasını, çevresindekilere güvenme kapasitesinin olmasını, çevresindekilerle empati kurabilmesini, çevresi tarafından anlaşıldığı duygusunu hissetmesini kapsamaktadır (Korkut Owen ve Öğretmen, 2013: 66-67).

Bireyin toplumsal ilgisi doğuştan gelmektedir ancak bu ilginin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireydeki bu gelişim hayata başlamasıyla ve yaşamını sürdürmesi ile kendisini göstermeye başlamaktadır. Toplumsal ilgi bireyin sandığından daha derin bir duygudur. Adler (1993)'e göre toplumsal ilgi esas olarak bireyin kendisini toplum ile bir bütün hissetmesidir. Birey sonsuza kadar süreceğini düşündüğü bir toplum şekli için çaba sarf etmektedir. Bireyler sosyal duyguyu ve toplumsal ilgiyi bir son olarak düşünürler. Buna göre bu durum hayattaki tüm sorunların çözümlendiği hayal edilen bir durumdur. Bu durum bireyin hayatına yön veren bir hedeftir. Bireyin hayatında değerli olarak gördüğü her şey onun sosyal duygusunun bir ürünüdür. Adler, ruh sağlığı ile ilgili bir program geliştirmiştir. Bu programda bireydeki toplumsal ilginin gerçekleştirilmesi ile uyumlu bir grup hayatı eğitimine dayalı bir toplum oluşturma ihtiyacına vurgu yapılmaktadır. Buna göre bireydeki toplumsallık

duygusunun eksik olmasının onun yaşamındaki olumsuz yönler işaret etmektedir. Dolayısıyla suça dönük, sorunlu, akli dengesi yerinde olmayan kişiler genellikle toplumsallık duygusunu benliklerinde barındırmayan kişilerdir. Aynı şekilde ruh sağlığı ideal olan bireyler üzerinde yapılan araştırmalarda da bu tür bireylerin genellikle toplumsal ilgi seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür (Kasapoğlu, 2013: s. 27,28).

#### **1.2.4.3.3 Çalışma ve Serbest Zaman Yaşam Görevi**

Serbest zaman ve çalışma bireyin işinden de geçirdiği zamandan aldığı duyum ile ilişkilidir. Çalışma hayatı bireyin yaşamının önemli bir dilimini içerisine almaktadır. Birey işini becerilerine uygun şekilde kullandığında, inandığında, yoğun iş temposuyla baş edebileceğini inandığında, iş güvenliğinin sağlandığını ve yaptığı işten taktir göreceğini inandığında doyum seviyesi artmaktadır (Myers vd. 2016:9).

Çalışma yaşamı görevi, bireyin hayatını sürdürmesindeki en temel görevlerden biridir. Bu görevi yerine getirmekte güçlük yaşayan kişilerde ciddi sağlık problemleri görülebilmektedir. Bunun yanında bu görevin yerine getirilmemesi bireyin varoluşunu tehlikeye düşürebilecektir. Günümüzde insanların yüklenmeleri gereken üç temel görevden birisi çalışma yaşamına ilişkin sorunları çözmektir. İnsanlar sosyal işbirliği içinde çalışmayı öğrenirler ise büyük bir işbölümü duygusunu keşfetmiş olacaklardır. Bu keşif bireyin mutluluğu açısından en temel güvencedir. Çalışmanın, başarmanın, üretmenin bireyde oluşturduğu haz başka hiçbir şeyle ikame edilemeyecek büyük bir hazdır (Myers vd., 2000: 251-266). Bunun yanında iş doyumunu bireyin algıladığı yaşam kalitesi ile yaşam ömrünü de etkilemektedir.

Çalışma yaşamı görevi yalnızca maddi anlamda kazanç elde etme etkinlikleri ile sınırlı değildir. Bireyin çocuk büyütmesi, ev işleri yapması, bir sosyal vakıfta gönüllü çalışması, akademik çalışmalar yapması gibi etkinlikler de onun yaşam görevi kapsamı içerisindedir.

Bunları destekler nitelikte bir çalışmada Myres ve arkadaşları (2000) çalışma yaşam görevinin bireyin ekonomik, sosyal ve psikolojik amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlayan faaliyetleri içerisine aldığını belirtmektedir. Buna göre çalışma yaşam görevinin bireye sağladığı psikolojik yararlar bireyin benlik saygısını artırması, yeterlilik ve kontrol duygusunu sağlaması ve kimlik duygusu ile yaşamı anlamlandırmasıdır. Sosyal yararı ise bireyin yeni insanlarla tanışmasına imkan sağlaması, çevresindekiler tarafından talep edilen bir kişi olması, bireyin mal ve hizmet satın alma gücüne sahip olması olarak sıralanmaktadır.

Serbest zaman etkinlikleri ise fiziksel, entelektüel, sosyal, gönüllü ve yaratıcı etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler bireyin benlik saygısı ile iyilik hali üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır. Bu etkinliklere katılan kişilerin fiziksel açıdan sağlıklı olduğu yönünde yaygın kabul bulunmaktadır. Bireyin serbest zamanını değerlendirmesinin onun sağlığına olumlu yönde katkısı bulunmaktadır. Bu noktada hastalıkları önlemesi, mutlu ve sağlam bir birey yaratmasına katkı sağlaması bu olumlu katkılar olarak sıralanabilir. Bireyin özellikle açık havada yaptığı serbest zaman etkinlikleri onun ruh sağlığını korumasında son derece önemlidir (Güçlü, 2013: 165,167).

#### **1.2.4.3.4 Kendini Düzenleme Yaşam Görevi**

İyilik halinin bir başka yaşam görevi olan kendini yönetme görevi bireyin kişisel yüklenme yoluyla günlük yaptığı etkinliklerde mümkün oldukça uzun vadeli hedeflerine ulaşabilme de doğrudan ve düzenli çabasını kapsamaktadır. Myres ve arkadaşları (2000)'na göre bu süreçte bireyin bağlı olduğu bazı kurallar ve yönergeler bulunmaktadır.

Myers vd. göre kendini yönetme yaşam görevinin 12 alt görevi içerdiği belirtilmektedir. Sağlıklı bir etkinlik için bu öğelerin hepsi gereklidir. Bu noktada değerlilik duygusu (sense of worthiness), kontrol duygusu (sense of control), gerçekçi inançlar (realistic beliefs), duygusal bilinçlilik ve başa çıkma (emotional awerenness and coping), problem çözme ve yaratıcılık (problem solving and

creativity), mizah duygusu (sense of humor), beslenme (nutrition), egzersiz yapma (exercise), kendine bakma (self care), stres yönetimi (stress management), cinsel kimlik (gender identity) ve kültürel kimlik gibi alt görev boyutlarını kapsamaktadır (Aktaran: Doğan, 2008: s. 32). Bu boyutlar hem kendi arasında hem de çemberin diğer boyutlarıyla karşılıklı şekilde etkileşimdedir. Bir alanda yaşanan değişiklik diğer alanlardaki değişikliği de etkilemektedir.

Bireyin kendini yönetebilmesi zor bir süreçtir. Bireyin kendisini kontrol edemeden, mutluluk hissetmesi mümkün görünmemektedir. Öyle ki bireyin kendisini yönetmeden hedeflediği amaçlara ulaşması da imkansızdır. Bireyin istediği bir şeyi başarmasının yolu kusursuz İç disiplini ile mümkündür. Bireyin kendisini yönetebilmesi stratejileri kendisini izlemesi, kendisini ödüllendirmesi, kendisini model alması ve uyaran kontrolü içermektedir ancak bunlar ile sınırlı değildir. Kendini yönetme yaşam görevindeki alt boyutları şu şekilde sıralamak mümkündür (Kasapoğlu, 2013: s. 25):

**Değerli Olma:** Bu duygu bireyin nasıl biri olduğunun, olumlu ve olumsuz taraflarının neler olduğunun farkında olmasını ifade etmektedir.

**Kontrol:** Bireyin yeterliliğinin, yeteneklerinin ve kendine güveninin farkında olması ile hedeflerine ulaşabileceğine yönelik inanca sahip olmasını kapsamaktadır.

**Gerçek İnançlar:** Bireyin gerçekliği doğru şekilde algılaması ve bilgiyi işleme yeteneğini kapsamaktadır.

**Duygusal Farkındalık:** Bireyin çevresindekilerin duygularının farkında olması ile olumlu ve olumsuz duygularını ölçülü şekilde ifade etme yeteneğini kapsamaktadır.

**Problem Çözme:** Bireyin zihinsel açıdan açık görüşlü, aktif, yaratıcı olma yeteneği ile ilişkili bir duygudur. Bunun yanında bireyin yaşadığı sosyal problemleri çözme yöntemlerine uygulama yeteneğini de içerisine almaktadır.

**Mizah:** Bireyin yanlışlarını gülmesi, ve önemli işleri başarmada mizahtan faydalanma yeteneğini kapsamaktadır.

**Beslenme:** Bireyin dengeli diyet izlemesi, normal ağırlıkta olması, aşırı yeme alışkanlığından vazgeçmesini kapsamaktadır.

**Egzersiz:** Bireyin bazı bedensel etkinlikleri yaparak kendisini fiziksel açıdan iyi şekilde konumlandırmasıdır.

**Kendine Bakma:** Bireyin güvenli alışkanlıklar ile iyi bir bakım ile kendisinin sorumluluğunu üstlenmesidir.

**Stres Yönetimi:** Bireyin stresi ile mücadele etme yöntemlerini değerlendirmesi enerji ve zaman gibi kaynakları planlayarak yönetmesi gibi durumları kapsamaktadır.

**Cinsel Kimlik:** Bireyin cinsiyetini kabul ederek bundan memnun olmasını içermektedir.

**Kültürel Kimlik:** Bireyin ait olduğu kültürel kimliği içselleştirerek benimsemesini ve bundan duyduğu doyumunu kapsamaktadır.

#### **1.2.4.3.5 Spiritüel Yaşam Görevi**

Spiritüel boyut bireye hayatın, sağlığın, hastalığın, ölümün anlamını bulmasında ve bunlarla baş etmesinde yardımcı olmaktadır. Bunun yanında bireyin sürekliliğini ve bütünlüğünü tehlikeye atan duygusal bir fiziksel tehditlerde onu rahatlatarak desteklemektedir. Bireyin sağlığının anlamını ve değerini fark etmesine imkan sağlamaktadır. Spiritüel ihtiyaçlar kişiler arasında değişiklik gösteren tanımlanması zor, manevi eksikliği azaltacak ya da bireyin manevi yönünü destekleyecek ihtiyaçlardır (Okyay, 2008: s. 7).

Spiritüel boyut bireyin yaşamı bir tür anlamlandırma şeklidir. Bireyde beden ve akıl dışında başka unsurların da olduğunu fark etmesidir. Spiritüel boyutun aşkınlık, inanma, mantık sınırının ötesine geçebilme, ahlaki değerler, dua etme, insanlara yardım etme, şefkat, sevgi, meditasyon, ibadet, hayatın amacı ve anlamı, iyimserlik ve umut gibi boyutları bulunmaktadır (Kasapoğlu, 2013: s. 23). Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde spiritüel yaşamın ruh sağlığı ve iyilik hali üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu yönelik araştırmalar bulunmaktadır.

### **1.2.5 İyilik Halinin Amacı ve Önemi**

Pozitif psikolojinin, hızlı bir şekilde gelişmesi ve yapılan araştırmalar, özellikle insanları neyin mutlu ettiği, bireysel ve toplumsal gelişime olanak sağlayan güçlü yanlar ve erdemlerin neler olduğu, yaşamın nasıl daha çok tatmin sağlayacak şekilde yönlendirilebileceğine dikkat çekmektedir. Mutluluk hissinin ve yaşam doyumu düşüncesinin, iyi oluşun başlıca bileşenleri olduğu belirtilmektedir (Jibeen ve Khalid, 2012: 81). Bu doğrultuda, kişinin, yaşamında mutlu olmasının ve yaşamından doyum sağlamanın, iyi oluşun bir göstergesi olduğu söylenebilir.

İyilik halinin ortaya konulan boyutları ve bunlara bağlı alt boyutların hepsi birbiriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim bireyin hayatında oldukça dinamik bir durum oluşturmasını sağlar. Her boyut bütüne bağlıdır ve hiç bir boyut bağımsız olarak işlemez. Bu nedenle, iyilik hali yaklaşımı bireyin çevre ile bütünsel ve etkileşim halinde olduğunu gösterir. Bu modelleri oluşturan araştırmacıların çoğu boyutlar arasında denge ve dinamiğin olduğunu belirtir ve bunun gerekliliğinden bahseder (Roscoe, 2009: s. 216-226).

Özetle, iyilik hali düzeyi yüksek olan birey bedensel, zihinsel ve ruhsal yünden bir bütündür ve bu bütünlük içerisinde iyilik hali sürekli gelişmeye açık bir doğaya sahiptir. Dolayısıyla birey iyilik hali geliştirmeye yönelik çaba gösterdikçe iyilik hali her geçen gün gelişmektedir (Egbert 1980: s. 11,12).

### **1.2.6 Öğretmenlik Mesleğinde İyilik Hali**

Bireyler günümüzde her alanda kendisi hissettiren zorluklarla dolu bir hayat ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklar bireyin psikolojik dengesini etkilemekte bir yandan hayatın devamı için zorunlu olan enerji açığına yol açmakta diğer yandan da bireyin bütün enerjisini bitirebilecek bir paradoks ile bireyi savunmasız, çaresiz ve zayıf şekilde bırakabilmektedir (Avşaroğlu vd., 2005: s. 116).



Öğretmenlik mesleği, yoğun bir şekilde duygusal emeğin verildiği, gerekli durumda nötr olunması gereken, kimi durumlarda ise eğlenceli ve pozitif yaklaşımların sergilenmesi gereken meslek olarak değerlendirilmektedir. Duygusal emek kavramına yönelik olarak yürütülmekte olan araştırmalar, öğretmenlik mesleğini icra etmekte olanların bir konu hakkında bilinç düzeyinin artırılması aşamasında duygusal emek temelli stratejilerin geliştirilmesi ve kullanılması noktasında katkı sağlamaktadır. Bu durumda mesleki olarak çok daha etkili olmaları adına bir girişim sergilenmiş olmaktadır. Duygusal emek düzeyinin performans artışlarını beraberinde getirdiği ve pozitif katkı sağladığı söylenebilir ( Bağıcı, Mohan ve Bursalı, 2015: s.85,86). Bireyin yaptığı işten doyum elde etmesi onun mutluluk, moral ve farklı açılardan iyi olma halini ifade etmektedir. Bireyin yaptığı işten tatmin olması da ancak yaptığı işin özellikleri ve bu özelliklerin bireyin beklentileri ile örtüşmesi durumunda ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleği de kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, gönülsüz tayinler, rol çatışmaları ve öğretmen eleştirileri gibi stres faktörleri ile doyumsuzluğa yol açabilmektedir. Bu durum dolayısıyla öğretmenlerin iyilik hali üzerinde de olumsuz etki de bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki statüleri, ekonomik durumları, öğretmenlik yaptıkları yer ve çevre şartları ile beklenti seviyeleri gibi faktörler onların iyilik hallerini etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini doğrudan kişiye hizmet sunan bir meslek olduğu için doyumsuzluğun daha kolay yaşanabileceği bir meslek grubu olarak görmek mümkündür. Bunun önüne geçebilmek için öğretmenlerin sosyal ve ekonomik koşulları ile yaşam pozisyonlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Avşaroğlu vd., 2005: s. 118). Böylece öğretmenlik mesleğinde çalışanların yaşam kalitelerinde ve iyilik hallerinde olumlu gelişmelerin sağlanması mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin iyilik hali düzeylerinin yeterli düzeyde olması kişisel anlamda doyum sağlayabileceği gibi mesleki süreçlerde de olumlu katkılar sağlayacaktır.

### 1.2.7 İyilik Hali İle İlgili Araştırmalar

Korkut Owen ve Demirbaş Çelik (2018) tarafından yapılan yaşam boyu sağlıklı yaşam ve iyilik hali konulu araştırmada, sağlıklı yaşam ile iyilik hali arasında yakın ilişki olduğu, yaşam boyu iyilik haline katkı sağlayan faaliyetlerin sağlık açısından önemli olduğu, bireyin yaşamı boyunca aile, okul ve iş yerlerinde bilinçli olarak iyilik haline yönelik etkinliklerin yürütülmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Myers ve Diener (1995) kişilik özelliklerinden, dışa dönüklük, özsaygı, özerklik ya da kişisel kontrol hissetme, iyimserlik, uygunluk, dürüstlük, duygusal denge, kontrol isteği ve dayanıklılığın kişilerin iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Shimmack ve Diener (2003) özsaygı, yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygu boyutlarının iyi oluşun önemli bir göstergesi olabileceğini ifade etmişlerdir.

Doğan (2006) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi konulu araştırmada, gelecekle ilgili iyimser tutum sergileyen öğrencilerin iyilik halinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sarı (2003) tarafından üniversite öğrencilerinin iyilik hali ve ilgili olduğu değişkenler konusunda yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin iyilik hali düzeylerinde cinsiyet, akademik ortalama ve duygusal ilişki değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Kalınan yer değişkenine göre ise iyilik hali düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. İle yapılan araştırmada Sarı ve Çakır (2016) tarafından yapılan ve mutluluk korkusunun eğitim fakültesi ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşları ile ilişkisinin incelendiği çalışmada, bireylerin mutluluk korkusu düzeyleri arttıkça iyi oluş düzeylerinin düştüğü görülmüştür.

Ehtiyar ve arkadaşları (2017) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan, geleceğe yönelik tutum ve olumlu gelecek beklentilerinin psikolojik iyilik halleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin geleceğe yönelik iyimser tutumları ve gelecek beklentileri ile psikolojik iyilik hali arasında pozitif, anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Gürgan (2014) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu

araştırmada, öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ile iyilik hali arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki görülmüştür.

Doğan ve Eryılmaz (2012), Türkiye'deki üniversitelerde akademik personel üzerinde iş ile ilgili temel ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş ile ilişkisini incelemiştir. Öznel iyi oluşun, en yüksek düzeyde özerklik, sonrasında ilişki, son olarak yeterlik ihtiyacı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre, işle ilgili temel ihtiyaç doyumunun alt boyutlarını oluşturan akademisyenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanması öznel iyi oluşlarını artırmaktadır. Avşaroğlu (2005) tarafından yapılan teknik öğretmenlerin yaşam doyumunu, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekeştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam doyumunu ve iş doyumunu düzeyleri ile duygusal tükenme düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Hoşoğlu ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan öğretmen adaylarında psikolojik sağamlık konulu araştırmada öğretmen adaylarının psikolojik sağamlıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının psikolojik sağamlık düzeyleri cinsiyete, aile gelir durumuna göre farklılık gösterirken; algılanan anne-baba tutumu ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yere göre farklılık göstermemektedir.

Recepöğlu (2013) tarafından yapılan öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleme amaçlı araştırma sonucunda yaşam doyum ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca yaşam doyumunu öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam doyumları yaşa, öğrenim türüne, öğrenim gördüğu bölüme ve ailede öğretmen olup olmaması göre anlamlı şekilde farklılık göstermemekte iken cinsiyete ve üniversiteye yerleşme sırasına göre anlamlı şekilde değişmektedir.

Köylü ve Gündüz (2019) tarafından yapılan öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin, örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile olan ilişkisini tespit etme amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri genel olarak “katılıyorum” biçiminde olmuştur. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları cinsiyet, mezuniyet, okul türü, okulundaki hizmet süresi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarıyla psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş, ikisi birlikte karar alma sürecine katılım ile pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki sergilemektedir.

### **1.3. ÖZYETERLİK KAVRAMI**

#### **1.3.1 Yeterlik ve Özyeterlik Kavramı**

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme teorisinin öne çıkan kavramlarından biri olan özyeterlik, bireyin bir performansı gösterebilmek amacıyla gereken etkinlikleri organize ederek başarılı olma kapasitesine yönelik bireyden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak becerilerine olan inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaran: Özsüer, vd., 2011: s. 115).

Bir başka tanımlamaya göre özyeterlik, bireyin muhtemel durumlarla baş edebilmek için gereken eylemleri ne ölçüde yapabildiğine yönelik yargılarıyla ilgili bir kavramdır (Bıkmaz, 2002: s. 199). Dolayısıyla özyeterlik, bireyin kendisinden beklenen bir sonuca ulaşmada sergileyeceği becerilerine olan inançtır.

Albert Bandura’ya göre özyeterlik bireyin hayatını etkileyen olaylar ve yaptığı işlerdeki kontrolüne yönelik inanç düzeyidir. Bu anlamda birey gerçekleştirdiği performans kapasitesini karşılaştırarak duruma göre hareket etmelidir. Bireyin karşılaştığı güçlüklerle mücadelede ne şekilde başarılı olabileceğine dönük kendisi hakkında inancı onun özyeterlik kapasitesini oluşturmaktadır (Aktaran: Bayrakçı, 2007: s. 206).Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) özyeterlik inancı ile ilgili olarak öğretmenlerin, hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşma kapasitesine ve becerilerine olan inancı şeklinde ifade etmişlerdir.

### 1.3.2 Özyeterlik Kavramının Diğer Kavramlarla İlişkisi

Özyeterlik kavramı ile ilişkili olan kavramlardan ilki özdüzenleme kavramıdır. Özdüzenleme, kişinin sergilediği davranışları gözlemleyerek bunları kişisel ölçütleri ile kıyaslaması ve bir yargıda bulunması, gerektiğinde bu davranışları bu kriterlere uygun hale getirmesidir (Senemoğlu, 2015: s. 235). Diğer bir ifade ile özdüzenleme, bireyin davranışlarını kontrol etmesi, etkilemesi ve yönlendirmesidir. Bir başka tanımlamaya göre özdüzenleme, bireyin hedeflerine ulaşabilmek için duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve uyarlaması şeklinde tanımlanmaktadır (Duru vd., 2014: s. 1265). Özdüzenleme benliğin en temel işlevlerindedir. Örneğin televizyonda ilgi duyduğu bir program yayınlanırken sınavına çalışması gerektiği bilincinde olan bir öğrenci sınavının diziden daha önemli olduğunu kendisine söyleyerek özdenetimde bulunması durumunda başarıya ulaşabilecektir.

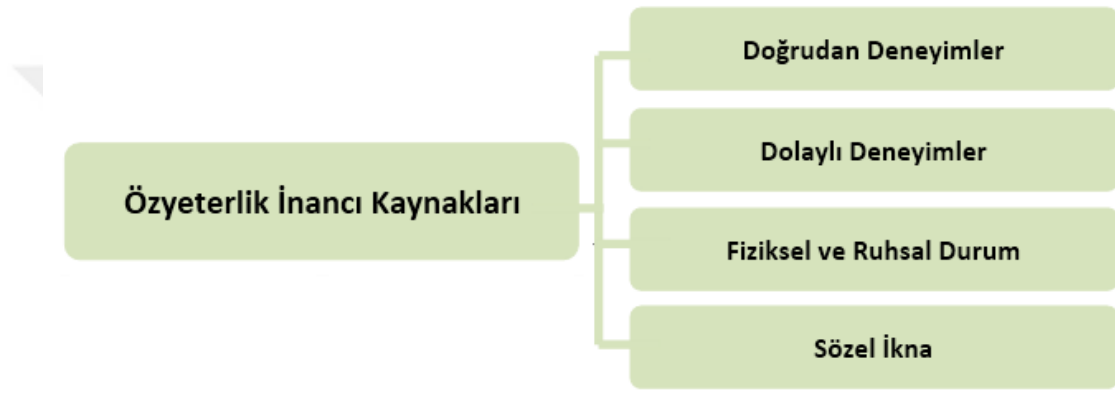
Özyeterlik kavramı ile ilişkili olan bir başka kavram da akademik özbenlik kavramıdır. Akademik özbenlik kavramı, bireyin kendine ilişkin tutumu, okul başarısı ya da başarısızlığı ile öğrenci olarak kendisine yönelik genel kanısı olarak ifade edilmektedir. Sürekli başarısız olan öğrencilerin artık kendisini olumsuz öğrenci olarak görmeye başlamaları akademik özbenlik kavramına örnek olarak gösterilebilir (Kaçar, 2016: s. 32).

Özsaygı da özyeterlik kavramı ile ilişkili olan bir kavramdır. Yörükoğlu (2000) özsaygıyı, bireyin kendini olduğu haliyle kabul etmesini, özüne güvenmesini sağlayan pozitif ruh hali olarak ifade etmiştir. Harter (1993), sosyal çevre desteğinin ile birlikte bireyin çevreden olumlu görüş almasının, özsaygının gelişiminde önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Doğru ve Peker, 2004: s. 319). Özsaygı bireyin özdenetim de bulunarak kendisini kontrol etmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. Özsaygısı yüksek olan kişiler kendilerine yöneltilen eleştirilerin kendilerini doğru şekilde tanımlamadığını düşündüğü için dikkate almazlar. Bunun yanında özsaygısı düşük olan kişilerde kendilerine yönelik eleştirilerin genellikle doğru eleştiriler olduğunu

düşünmektedirler. Bu nedenle birey kendisinde bulunan olumlu özelliklerin farkında değil ise özsaygısı tehdit altındadır (Doğru ve Peker, 2004: s. 319).

### 1.3.3 Özyeterlik İnancının Kaynakları

Özyeterlik inancı Bandura'ya (1977) göre dört temel kaynaktan oluşmaktadır. Bunlar Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5: Özyeterlik İnancının Kaynakları (Bandura, 1977: s. 191)

#### 1.3.3.1 Doğrudan Deneyimler

Bu durum bireyin önceki hayatından edindiği deneyimlerden oluşmaktadır. Bireyin önceki deneyimleri özyeterlik inancının oluşmasındaki temel kaynaktır. Birey daha önce başarmış olduğu bir işi yeniden başaracağına dair bir inanç taşıırken bunun tam aksine daha önceden başaramadığı bir işi ise yeniden başaramayacağını düşünmektedir. Bu nedenle bireyin yaşadığı başarı ile oluşan deneyimler onun özyeterlik inancını güçlendirirken başarısız olduğu deneyimler ise özyeterlik inancı üzerinde olumsuz etki de bulunmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2014).

Doğrudan deneyimler öğretmenlerin özyeterliliğinin gelişimindeki en etkili kaynak olarak görülmektedir. Öğretmenler bir eğitim öğretim yılı sonunda gösterdikleri performanslarını değerlendirerek aynı performansı gerçekleştirme

kapasitesi konusunda yeterlilik yargısı geliştirirler ve daha sonraki eğitim öğretim dönemlerinde bu inanç doğrultusunda hareket ederler. Buna göre geçmişte başarılı deneyimler yaşayan öğretmenlerin özyeterlik inançları artmakta başarısız deneyimler yaşayan öğretmenler ise özyeterlik inançlarında düşüş görülmektedir. Güçlü bir özyeterlik algısının oluşabilmesi ise tekrarlanan başarılar sonrasında gelişmektedir (Kan, 2011: s. 88).

Doğrudan deneyimler sadece öğretmenler değil öğrencilerin özyeterlik inancının gelişmesinde de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Örneğin fen bilgisi sınavında başarılı olan bir öğrenci daha sonraki sınavlarında da başarılı olacağını düşünmektedir. Bu durum öğrencinin fen bilgisi dersi yeteneklerine olan güveninin artmasına yol açacaktır. Böylece bu öğrenci ilerde fen bilgisi ile ilgili yaşayacağı zorlukların üstesinden gelebileceğine dönük bir inanç geliştirir. Ancak öğrencinin sınavda başarısız olması durumunda bu inançta azalma görülmektedir. Böylece öğrenci ilerde gireceği sınavlarda yeniden başarısız olacağını düşünerek bu zorluk ile mücadeleden kaçınmaktadır (Say, 2005: s.19). Bu nedenle başarısız deneyim yaşayan öğrencilerin özyeterlik inançlarını güçlendirmek için motive edilmeleri gerekmektedir.

### **1.3.3.2 Dolaylı Deneyimler**

Özyeterlik inancının oluşumundaki ikinci kaynak olan dolaylı deneyimler başkaları tarafından yapılan davranışların bireyde oluşturduğu etkidir. Bu deneyimlerin etkisi doğrudan deneyimlerin oluşturduğu etki kadar değildir. Ancak birey sahip olduğu yetenekler konusunda belirsizlik yaşarsa ya da tecrübelerinin sınırlı olduğunu düşünürse bu durumda bireyin çevresindekilerin tecrübesi onun açısından daha önemli hale gelmektedir. Birey çevresindekilerin başarıları ya da başarısızlıklarından etkilenmektedir. Çevresindekilerinin başarılarını gören birey bu başarıları kendisinin de sergileyebileceğine dair beklentiye girmektedir (Aksoy, 2011: s. 15). Dolayısıyla bireyin hayatındaki önemli bir model onun özyeterlik inancının oluşumunda ve güçlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenler de doğrudan deneyimlerini değerlendirerek ya da çevresindeki diğer öğretmenlerin performansını gözlemleyerek bir özyeterlik inancı geliştirmektedirler. Ancak bu deneyimler öğretmenlerin özyeterlik inancının oluşumunda doğrudan deneyimleri kadar etkili olmamaktadır (Kaçar, 2016: s. 23).

Birey çevresinde kendisine benzettiği diğer modellerin tutarlı ve devamlı çabaları sonucunda başarılı olduklarını görür ise onların deneyimlerini örnek alarak kendisini başarılı görür ve bu durum bireyin özyeterlik inancını geliştirir. Aynı şekilde birey çevresinde tutarlı, devamlı ve yüksek çaba gösteren modellerin başarısız olduklarını görür ise bu durumda söz konusu davranışlara dönük olumsuz güdülenme sonucunda özyeterlik inancı daha düşük düzeyde kalır (Sahranç, 2007: s. 89). Gerçek bir gözlemci ise model aldığı kişilerin performanslarını taklit etmekten öte onun özellikleri ile ortak yetenek ve beceriye sahip olduğu konusunda kendisinde inanç geliştirir. Birey model aldığı kişiyle kendi arasında benzerlik olmadığını düşünmesi durumunda model aldığı kişinin başarısı ya da başarısızlığından etkilenmemektedir. Bir diğer ifade ile birey, kendisiyle ortak noktalar bulabildiği bireylerin başarı ya da başarısızlıklarından dolaylı olarak deneyimler elde etmektedir.

### **1.3.3.3 Sözel İkna**

Özyeterlik inancının gelişimine neden olan bir başka kaynak da sözel iknadır. Sözel ikna başkaları tarafından söylenen sözel yargılardır. Sözel ikna, bireyin bir görevi başarabileceğini veya başaramayacağına yönelik nasihat ve teşviklerdir. Bunlar bireyin özyeterlik inancını farklı ölçülerde etkilemektedir (Korkmaz, 2009: s. 230).

Birey sözel yargılar sonucunda ikna olur ise özyeterlik inancı da güçlenmeye başlamaktadır. Bir görevi yerine getirebilme potansiyeline sahip olan kişiler çevrelerinden olumlu mesaj aldıklarında söz konusu görevi yapabilmek için çaba göstermektedirler. Dolayısıyla bireyin çevresinden aldığı olumlu sözel yargılar ona cesaret verir ve özyeterlik inancını güçlendirir. Ancak bu sözel yargılar gerçekçi olmayan ifadelerden oluşuyor ise bireyin çabalarına karşın sonucun başarısız olması



muhtemeldir (Hazır Bıkmaz, 2014: s. 294). Bunun sonucunda birey hayal kırıklığı yaşamakta ve özyeterlik inancı zedelenmektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançları da diğer öğretmenlerin yorumlarından etkilenmektedir. Bunun yanında öğretmenler ailelerinin sözel dönütlerinden de etkilenmektedir ve bu durum öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme konusunda gösterdiği çabaları etkilemektedir (Kaçar, 2016: s. 24).

Sözel iknanın başarılı olabilmesi için ikna eden kişinin ikna etmeye çalıştığı kişi gözünde etkili, güvenilir, uzman ve saygın biri olması gerekmektedir (Bolat, 2011: s. 10). Bir etkinliği gerçekleştirme için özel olarak ikna edilen kişi bu etkinliği yerine getirmeden daha çok çaba sarf etmek durumundadır. Bireyin ikna edilmesindeki temel husus söylemlerin gerçekçi şekilde yönlendirici olmasıdır. Bu nedenle bireyin özyeterlik inancını yükseltmek için yapılan sözel ikna yargıları gerçekçi olması gerekmektedir (Kaçar, 2016: s. 24). Çünkü kendi yetenekleri ile örtüşen söylemler karşısında birey daha çok motive olmaktadır.

#### **1.3.3.4 Fiziksel ve Duygusal Durum**

Bireyin ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı olması verilen görevlerde başarılı olması üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla fiziksel durum ve olumlu ruh hali bireyin özyeterlik inancı üzerinde olumlu etkide bulunurken hastalık, stres ve depresyon gibi psikolojik durumlar da onun özyeterlik inancı üzerinde olumsuz etkide bulunmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2014: s. 294).

Bireyin bir görevde başarılı olma ya da başarısız olma konusundaki beklentisi onun özyeterlik inancını etkilemektedir. Öğretmenlerin de eğitim öğretim döneminde yaşadığı korku, gerginlik ve heyecan gibi duygusal durumlar bu uyarılmanın ne şekilde yorumlandığına bağlı olarak öğretmenlerin bu konudaki kapasitelerine yönelik yargılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu noktada oluşan olumlu duygular öğretmenlerin özyeterliklerini güçlendirmekte olumsuz duygular ise özyeterlikleri üzerinde zayıflatıcı etkide bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin

yaşadıkları stres onların daha düşük gerginlikte bir performans sergilemelerine neden olurken öğretmenlerin kendilerini fizyolojik açıdan zinde hissetmeleri onların daha yüksek düzeyde performans sergilemelerine neden olmaktadır (Sahranç, 2007: s. 90).

Bireyin gösterdiği duygusal reaksiyonları sürekli yaptığı iş ile ilgisi olmadığı yönünde değerlendirmeler de bulunmaktadır. Buna göre depresif bir ruh halindeki kişilerin yeterlik inançları değerlendirirken yaptıkları işten bağımsız şekilde düşünülmesi gerekmektedir. Bunun yanında stresli bir durumda bireyde oluşan somatik belirtilerin bireyin bir uzvunun görevini yapamamasına yönelik işaret olduğunu bunun en genel olanlarının ise sancı, ağrı, yorgunluk ve korku reaksiyonları olduğu ifade edilmektedir (Kan, 2011: s. 88).

Sonuç olarak bireyin bir davranışta başarılı olmasında onun önceki yaşantılarından elde ettiği deneyimlerin, çevresinde kendisine benzettiği ve yakın bir model olarak gözlemlediği kişilerin olumlu deneyimlerinin, bireyin başarılı olabileceğine yönelik çevresinden aldığı sözel ikna yargılarının ve bireyin fiziksel ve duygusal olarak kendisini iyi hissetmesinin etkili olduğu görülmektedir.

#### 1.3.4 Özyeterliliği Harekete Geçiren Süreçler

Özyeterliliği harekete geçiren süreçleri bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duygusal süreçler ve seçim süreci olmak üzere dört grupta incelemek mümkündür (Küpeli, 2019: s. 32):

**Bilişsel Süreçler:** Bu süreç bireyin düşüncelerini şekillendirerek duygusal tepkilerini denetlemektedir. Bireyin özyeterlik algısı zihninde kurguladığı senaryoya göre şekillenmektedir. Özyeterlik algısı yüksek olan kişiler zihinlerinde performanslarına yönelik olumlu yönde ve başarılı senaryolar kurgulamaktadırlar. Bunun yanında düşük özyeterlik algısına sahip olanlar ise başarısız olacaklarına yönelik senaryoları zihinlerinde canlandırır ve hayatlarında birçok şeyin olumsuz gideceği ihtimalini düşünürler. Dolayısıyla yetenekleri konusunda olumsuz düşünceleri olan kişilerin başarılı olmaları zordur.

**Motivasyonel Süreçler:** Bireyin motivasyonu bilişsel süreçlere göre şekillenir. Birey yapacağı eylemin sonucunun ne olacağını önceden tahmin edebilir. Böylece birey kendi hedefini belirler ve geleceğiyle ilgili plan kurar. Bu süreçte birey yaptığı işe yönelik olumlu sonuç elde edeceğine dair beklentiye sahip olur ise motivasyonu da artar. Aynı şekilde birey yaptığı işten olumsuz bir sonuç beklentisine girer ise motivasyonu da bu noktada azalır.

**Duygusal Süreçler:** Bireyin bir işi bir işi başarabileceğine dair algısı yaşadığı olumsuzluklar karşısında çektiği sıkıntı, depresyon, stres onun motivasyonunu önemli oranda etkilemektedir. Bireyin özyeterlik algısı ise yaşadığı stresle baş edebilmesinde ve kaygı seviyesini azaltmasında önemli bir faktördür. Bu noktada özyeterlik algısı bireyin duygularının arabulucusu konumundadır. Özyeterlik algısı yüksek olan kişiler kendisini tehdit altında hissetmesine yol açan olumsuzlukları yok edebilir.

**Seçim Süreci:** Birey başaramayacağını düşündüğü işlerden uzak dururken başarabileceğini inandığı işlereyse daha istekli yönelir. Dolayısıyla bireyin bu inancı onun tercihini etkilemektedir. Bu nedenle bireyin sahip olduğu özyeterlik algısı onun kariyerini ve gelişimini etkiler. Netice itibari ile özyeterlik algısı kişinin hayatını şekillendirmesinde önemli oranda katkı sunar.

### 1.3.5 Özyeterliğin Amacı ve Önemi

Bireylerin özyeterlikleri sistemli bir değişim içerisinde olan şartları yönetebilecek bir biçimde birbirileri ile uyum içerisinde hareket etmekte olan farklı alt beceri sistemlerini barındırmaktadır. Bu durumda becerileri aynı olan bireylerin birbirinden ayrılması noktasında becerilerin ne denli kullanılabilirdi etkili olmaktadır. Kendilerine inanmayan bireyler farklı imkanların var olduğu ortamlarda bile kendilerini yetersiz olarak değerlendirme eğiliminde olmaktadır (Wood ve Bandura, 1989). Buradan hareketle, bireylerin özyeterliklerinin kuvvetli bir şekilde gelişmesinin yaşamın birçok alanında etkili olabileceğini ifade etmek mümkündür.

Bunlara ek olarak özyeterlik, beceri ve bilgi temelli birçok değişkene bütünsel bir şekilde aracılık etmek suretiyle değişkenlerin belirli bir ahenk içerisinde kullanılmasını sağlamaktadır. Bu durumda, yeni bir becerinin kazanılması, bu becerinin etkin bir şekilde kullanılması ve nihayetinde bir davranış haline getirilmesinde özyeterlik oldukça önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Kotaman, 2008: 114).

Bandura'ya göre, bir yeteneğe sahip olmak ile o yeteneği farklı koşullarda etkili ve tutarlı bir şekilde kullanabilmek arasında fark vardır. Bireylerde yeterli bilgi, yetenek ve beceri olsa bile, kendileri bunların farkında olmayabilirler ya da kendilerinde bulunan bilgi, yetenek ve becerilere güvenmeyebilirler. Bu güvensizlik ve inançsızlık sebebiyle bireyler, göreve ilişkin davranışı uygulamaya koymaya bile cesaret edemeyebilirler (Çorbacı 2012: s. 31). Özyeterliğe ilişkin bireyin inancı pozitif yaklaşım sergilediğinde motivasyonun yükseldiği, sorumluluk alma ve yılmazlık eğiliminin arttığı söylenebilir. Ayrıca özyeterlik inanç düzeyi yüksek olan bireylerin, hedef belirleme, yeni fikirler üretme, üst düzey bilişsel becerileri kullanma eğilimleriyle öğrenme ve öğretme faaliyetlerine daha çok katılım sağladığı söylenebilir.

Bireylerin özyeterliğinin düşük olması özgüveninin de düşük olmasına yol açarak kişisel başarı ve gelişimine yönelik düşüncelerini olumsuz hale getirebilmektedir. Özyeterlik algısının yüksek olması ise farklı zorluk ve görevlerle başa çıkmada, zorluk düzeyi yüksek gereksinimleri karşılayabilmede bireyin kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Böylece bireyin, daha zorlayıcı işler yapmayı seçme ve hedeflerine ulaşmadaki motivasyonu artmaktadır. Bu doğrultuda yüksek özyeterlik inancı; bireyin stres verebilecek olaylarla yüzleşebilmesini sağlar ve çabalarının etkinlik düzeyini artırır (Sergek ve Sertbaş, 2006: s. 43; Pekmezci, 2010: s. 30 ; Uğur, 2010: s. 22-23).

### 1.3.6 Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenlerin özyeterliği son dönemlerde birçok araştırmacının ilgilendiği konulardan biridir. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken daha etkili olmaları mesleklerine yönelik becerilerinde ne ölçüde etkili olduklarının farkında olmasıyla ilişkilidir (Şahin, 2010: s. 26). Çünkü öğretmenler kendilerine yönelik yargıları ile öğretim etkinliğini olumlu ya da olumsuz açıdan değiştirebilme yeteneğine sahiptir.

Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy'a (2000) göre özyeterlik kavramı öğretmenler kapsamında ele alındığında, bir öğretmenin görevini yerine getirirken göstermiş olduğu davranışlar, algısı, yargısı ve tutumları olarak vurgulanmaktadır. Öğretmen özyeterliğinin, öğretmenin görevini yaparken ne kadar etkili olduğu ve görevi ile ilgili hangi oranda olumlu yargı geliştirebildiği ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özyeterliği, öğretim yöntemlerinin etkili şekilde uygulayabilme, sınıf içerisinde öğrencilerle iletişim kurabilme, sınıf yönetimi öğrencileri derse katabilme gibi bazı mesleki becerileri uygulamada kendilerini yeterli ve etkili hissetmelerine dönük algılarıdır (Tschannen ve Woolfolk, 2001: s. 797).

Örgün eğitim kurumları özyeterlik duygusunun gelişiminde önemli bir role sahiptir. Eğitim kurumlarında, özyeterlik gelişimine yardımcı olan en önemli etken tabi ki eğitim öğretimi sağlayan öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içinde istenilen başarı ortamını yakalayabilmesi ve öğrenciyi güdüleyebilmesi daha çok kendi özyeterlik inançları ile alakalıdır (Akkoyunlu vd., 2005: s. 2). Ashton (1984), öğretmen özyeterlik inancını öğrencileri özellikle performans bakımından etkileyen inançlar olarak adlandırırken, öğretmenlerin bunun dışındaki hiçbir özelliğinin öğrenci başarısı üzerinde bu kadar etkili ve mantıklı bir ilişki gösteremediğini de vurgulamıştır (Aktaran: Sapanıcı, 2010: s. 63).

Kişilerin karşısına çıkan herhangi bir problemi ortadan kaldırması ya da bir işin içinden başarı ile çıkmasına ilişkin bireysel farkındalıkları olan özyeterlik inancı, kişinin eğitim öğretim hayatında da belli başlı yeterliklerinin veya davranışlarının ne şekilde algılandığı ile ilgili önemli ipuçları verebilmektedir. Öğretmen ve öğretmen

adaylarının kaliteli bir şekilde eğitim öğretim yapabilmesinde ve eğitim öğretim süresi boyunca karşılaştıkları problemleri çözebilmesinde kendisinin farkında olduğu yetenekleri, bilgi ve becerileri başrolü oynamaktadır (Özdemir, 2008: s. 279). Öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarının kritik noktasında yer alan özyeterlik inancının öğretmenler için de yeri ve önemi büyüktür çünkü sınıf içindeki eğitim ve öğretime direk öğretmenler yön vermektedir. Öğretmenler öğrencilerin birçok yönden gelişimini destekleyen kişiler olması bakımından dolaylı olarak da toplumu etkileyen kişilerdir. Bu özelliği sebebiyle de öğretmen özyeterliği önemli bir konudur (Özata, 2007: s. 26).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının eğitim öğretim boyunca çok büyük etkileri vardır. Bu etkiler eğitim öğretimi planlamada, öğretim yöntem ve tekniklerini seçmede, kullanılacak materyallerin seçiminde, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen öğretmenliğin esas becerilerinde açık biçimde gözükmektedir (Kiremit, 2006: s. 48).

Birçok açıdan insan hayatında önemli etkileri olan özyeterlik algısı öğretmenlerin başarıları açısından da son derece önemlidir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenim etkinliklerini yönettikleri için öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili bir faktördür. Buna göre alan bilgisi ve eğitim seviyesi yüksek olsa dahi bir öğretmenin başarılı bir şekilde görevini yerine getirebileceğine yönelik algısı yeterli düzeyde değilse eğitim sürecinin başarılı olması mümkün değildir. Çünkü öğretmen özyeterlik algısı onun motivasyonu üzerinde etkili olmaktadır. Özyeterlik algısı yüksek olan bir öğretmenin yaptığı işe motive olması ve bunun sonucunda da performansını artırması beklenmektedir (Şenel, 2014: s. 21).

### **1.3.7 Özyeterlik İle İlgili Araştırmalar**

Özyeterlik inancının öğretme ve öğrenme sürecindeki etkisine yönelik yapılan araştırmada Pajares (1996) öz yeterlilik inancının eğitim alanını üç noktada etkilediğini bulgulamıştır. Bunlar: akademik başarı, alan seçimi ve meslek tercihi ile öğretmen özyeterliğidir. Hazır Bıkmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada geri

bildirim, model alma ve hedef oluşturma gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ve performanslarında pozitif yönde etki oluşturduğu görülmüştür. Özyeterlik inancının akademik başarı üzerindeki etkisini yönelik yapılan araştırmalarda özyeterlik inancının öğrencilerin akademik başarılarını birçok açıdan etkilediği görülmüştür. Buna göre öğrencilere yapılan olumlu geri dönütlerin onların başarıları ve performanslarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Özyürek (1995) araştırmasında çoğunlukla erkeklerin eğitim gördüğü meslek programında başarılı olma konusundaki özyeterlik inancının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin kariyer seçeneklerinin daha sınırlı olduğunu, erkek öğrencilerin ise daha yüksek özyeterlik beklentisine sahip olduğunu görmüştür. Kiremit (2006) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan özyeterlik inançlarının araştırıldığı çalışma sonucunda, eğitim sürecinde kazanımların gerçekleştirilebilmesinde özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, özyeterlik inancı zayıf öğretmenlere göre daha olumlu sonuçlar elde edebilecekleri ifade edilmiştir.

Kotaman (2008), bir öğrencinin bir konuda özyeterliliğini arttırmak adına yapılması mümkün olan en etkili şeyin, ilgili konu hakkında öğrencilerin başarı duygusunu tatmasının sağlamak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca olumlu duygunun ve ruh halinin, özyeterlik inancını güçlendirirken, olumsuz ve umutsuz duygular ise özyeterlik inancını azalttığını, daha fazla stres ve heyecan yarattığını, sonuç olarak kişinin performansı üzerinde olumsuz etki yapabileceğini ifade etmiştir. Dadandı ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile mesleki öz-yeterlikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki; mesleki öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır.

Karaduman ve Tarhan (2017)'in tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve özyeterlik algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı ilişki olduğu görölmüştür.

Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları” adlı araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinin yeterli seviyede olduğu görölmüştür. Ayrıca özyeterlik algı düzeyinde cinsiyet, görev yapıp-yapmama ve program türüne göre anlamlı fark bulunurken; akademik başarı değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Çatıkkaş (2008) tarafından yapılan özyeterlik inançları ile ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin inançlarının öğrencilerin performanslarını etkilediği öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile öğrencilerin yetenekleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görölmüştür. Goddard ve arkadaşları (2000), Caprara ve arkadaşları (2006) yaptıkları araştırmalarda öğretmen özyeterliği ile öğrenci başarısının güdülenmesinin öğrencide oluşması beklenen öz saygının bağlantılı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

İkiz ve Yörük (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Aile İşlevlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda özyeterlik düzeyi yeterli seviyede olan öğretmenlerin aile işlevleri konusunda da yeterli olduğu; cinsiyet, yer ve gelir düzeyinin aile işlevleri üzerinde etki yarattığı görölmüştür.

Ekinci (2015) tarafından yapılan eğitim faköltesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönelimleri ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyleri arasında orta düzeyde



pozitif ilişki, stratejik öğrenme yaklaşımı ile özyeterlik inançlarının düzeyi arasında düşük düzeyde ilişki bulunurken; yüzeysel öğrenme yaklaşımı yönelimi ile özyeterlik inançlarının düzeyi arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma sonucunda daha nitelikli öğretmen yetiştirme için öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerin özyeterliklerini artırmaya yönelik faaliyetlerde bulunmaları önerilmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyete, hizmet süresine, görev yapılan kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğu ve kıdeme göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2008) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin (sınıf öğretmenliği) çeşitli değişkenlere göre özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretim sürecinin bazı alanlarıyla ilgili öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, bölümü tercih etme sırasına, öğretme motivasyonuna yönelik tutum değişkenlerine göre farklılaştığı, mevcut üniversitelerine, programın öğretim biçimine ve ortaöğretim mezuniyet göre özyeterlik inançlarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Toy ve Duru (2012) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma

sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeylerinin ileri düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarının; cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı, bunun yanında öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Demirtaş ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre farklılaştığı görülmüştür.

Orhan ve Komşu (2016) tarafından yapılan “Akademisyenlerde Özyeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin, Öğrenmeye Yönelik Tutuma ve İş Tatminine Etkisi” adlı araştırmada akademisyenlerin öğrenmeye yönelik tutumları ve iş tatminleri üzerinde özyeterlik algılarının olumlu ve anlamlı; tükenmişlik düzeylerinin olumsuz ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eker (2014) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının yeterli seviyede olduğu; alt boyut olarak öğretim stratejilerini kullanma ile sınıf yönetimi özyeterliliği inançlarının yeterli düzeyde olduğu, aktif katılım sağlamada özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ait açıklamalara yer verilmektedir.

#### 2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde incelenen olay veya durum, müdahale edilmeden olduğu haliyle incelenmektedir. Bu modele göre en az iki değişkenin ilişkileri veya değişim düzeyleri kendi koşulları içerisinde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014: s. 78). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, iyilik halini ve özyeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, alan içi ve alan dışı eğitim alma durumu, yeniden seçme şansı olsaydı aynı mesleği seçme durumlarına göre değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir.

#### 2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni Afyonkarahisar İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi/özel okullarda çalışan tüm öğretmenlerden (8713 öğretmen) oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise aynı evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme yoluyla seçilen 407 öğretmenden oluşmaktadır. Uygun durum örnekleme yönteminde temel anlayış, araştırmacının ihtiyaç duyulan büyüklüğe ulaşmaya kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi sağlamaktır (Büyüköztürk vd. 2016: s. 92).

Araştırmada toplam 427 adet veri toplama formu elde edilmiş olup, eksik veya yanlış doldurulan 20 form analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmada 407 form değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan oğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 1-9’da gösterilmiştir.

Araştırmaya dahil olan oğretmenlerin betimsel istatistiklerine ilişkin veriler tablolar halinde gösterilmektedir.

*Tablo 1: Oğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Cinsiyet	Kadın	207	50,9
	Erkek	200	49,1
Toplam		407	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan oğretmenlerin %50,9’u kadın, % 49,1’ i erkektir.

*Tablo 2: Oğretmenlerin Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Yaş	20-25	15	3,7
	26-35	184	45,2
	36-50	198	48,6
	50 st	10	2,5
Toplam		407	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan oğretmenlerin %48,6’sı 36-50 yaş, % 45,2’ si 26-35 yaş, % 3,7’si 20-25 yaş ve % 2,5’i 50 ve üzeri yaş aralığındadır.

*Tablo 3: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine(Yıl) Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Mesleki Kıdem (Yıl)	0-5 yıl	80	19,7
	6-10 yıl	108	26,5
	11-20 yıl	146	35,9
	20+ yıl	73	17,9
Toplam		407	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,9' u 11-20 yıl, % 26,5'i 6-10 yıl, % 19,7'si 0-5 yıl ve % 17,9'u 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme(yıl) sahiptir.

*Tablo 4: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Branş	Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı	58	14,3
	Sosyal Bilgiler	44	10,8
	Sınıf Öğretmenliği	60	14,7
	Matematik	50	12,3
	Fen Bilimleri	51	12,5
	İngilizce	45	11,1
	Beden Eğitimi	14	3,4
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	17	4,2
	Diğer	68	16,7
Toplam		407	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,7'si Sınıf Öğretmenliği, % 14,3' ü Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı, %12,5' i Fen Bilimleri, % 12,3'ü Matematik, %11,1' i İngilizce, % 10,8' i Sosyal Bilgiler, % 4,2' si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, % 3,4' ü Beden Eğitimi branşlarından ve % 16,7'si diğer branşlardandır.

*Tablo 5: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Çalışılan Okul	Anaokulu	9	2,2
	İlkokul	70	17,2
	Ortaokul	108	26,5
	Ortaöğretim/Lise	209	51,4
	Diğer	11	2,7
Toplam		407	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,4'ü ortaöğretimde/lisede, % 26,5'i ortaokulda, % 17,2' si ilkokulda, % 2,2'si anaokulunda ve % 2,7'si diğer okul türlerinde görev yapmaktadır.

*Tablo 6: Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	31	7,6
	Okuryazar	50	12,3
	İlkokul	166	40,8
	Ortaokul	73	17,9
	Lise	64	15,7
	Üniversite	22	5,4
	Yüksek Lisans/Doktora	1	0,2
Toplam		407	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin annelerinin %40,8'i ilkokul, %17,9' u ortaokul, % 15,7' si lise, % 12,3'ü okuryazar, % 7,6'sı okuryazar değil, % 5,4' ü üniversite ve % 0,2'si yüksek lisans/doktora eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikler

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	4	1,0
	Okuryazar	30	7,4
	İlkokul	143	35,1
	Ortaokul	87	21,4
	Lise	88	21,6
	Üniversite	54	13,3
	Yüksek Lisans/Doktora	1	0,2
Toplam		407	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin babalarının %35,1’i ilkokul, % 21,6’ si lise, %21,4’ü ortaokul, % 13,3’ü üniversite, % 7,4’ü okuryazar, % 1,0’ı okuryazar değil ve % 0,2’si yüksek lisans/doktora eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Alan İçi-Alan Dışı Eğitim Alma Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Alan İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	296	72,7
	Hayır	111	27,3
Alan İçi Eğitim Sayısı	Bir Kez(Yıl)	195	65,9
	İki Kez(Yıl)	91	30,7
	Üç Kez Ve Daha Fazla(Yıl)	10	3,4
Alan Dışı Eğitim Alma Durumu	Evet	238	58,5
	Hayır	169	41,5
Alan Dışı Eğitim Sayısı	Bir Kez(Yıl)	193	81,1
	İki Kez(Yıl)	35	14,7
	Üç Kez Ve Daha Fazla(Yıl)	10	4,2
Toplam		407	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 72,7’si alan içi eğitim almakta, % 27,3’ü alan içi eğitim almamaktadır. Alan içi eğitim alan öğretmenlerin % 65,9’unun yılda bir kez, % 30,7’sinin yılda iki kez, % 3,4’ ünün yılda üç ve üzeri eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %

58,5'i alan dışı eğitim almakta, % 41,5'i alan dışı eğitim almamaktadır. Alan dışı eğitim alan öğretmenlerin % 81,1'inin yılda bir kez, % 14,7'sinin yılda iki kez, % 4,2'sinin yılda üç ve üzeri eğitim aldığı görülmektedir.

*Tablo 9: Öğretmenlerin Yeniden Seçme Şansı Olsa Aynı Mesleği Tercih Etme Durumlarına Göre Betimsel İstatistikler*

N=407		(Frekans)f	(Yüzde)%
Yeniden Seçme Şansı Olsa Aynı	Evet	332	81,6
Mesleği Tercih Etme	Hayır	75	18,4
Toplam		407	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 81,6 sı yeniden seçme şansı olsa aynı mesleği tercih edeceklerini, %18,4' ü yeniden seçme şansı olsa aynı mesleği tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

### **2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme amacıyla Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, iyilik hali düzeylerini belirleme amacıyla Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen, Fidan ve Usta (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “İyilik Hali Ölçeği”, özyeterlik inançlarını belirleme amacıyla Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### **2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği**

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmalarında örneklem, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde okuyan gönüllü 1644 öğrenciden oluşmuştur. Ölçek 5'li liket türündeki (“Kesinlikle Katılmıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” aralığında) 17 maddelik iki faktörlü bir



yapıdan oluşmaktadır. Belirlenen faktörler içerdikleri maddelere göre, öğrenmeye isteklilik (1-11. madde) ve gelişime açıklık (12-17. madde) olarak isimlendirilmiştir. Bu iki faktörün (öğrenmeye isteklilik % 24,12; gelişime açıklık % 19,31) toplam açıklayıcılığı %43,44'tür. Ayrıca ölçeğin ölçüt ölçek geçerliği .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı .86 ve  $\omega$  değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığına ilişkin test tekrar test güvenilirlik kastasayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Bulgular ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Gür Erdoğan ve Arsal, 2016: s.114). Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır

Ölçekte katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri algı düzeyleri kendi yanıtlarına göre belirlenmektedir. Ölçekte bulunan maddeler 5'li derecelendirmeye geliştirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte her bir faktörden ve ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığını göstermektedir.

### 2.3.2 İyilik Hali Ölçeği

Bu ölçek katılımcıların iyilik haline ilişkin algılarını değerlendiren ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan bir ölçme aracıdır. Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen İyilik Hali Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik incelenmesi Fidan ve Usta (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırma 385 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (7) Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanan 8 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında maddelerin tek boyut altında toplandığı görülmüştür. Çalışma sonunda toplam varyansın %47'sinin açıklandığı ve ölçeğin madde faktör yüklerinin .60 ile .78 arasında sıralandığı görülmüştür. Benzer şekilde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin iyi uyum gösterdiği

belirlenmiştir. İyilik Hali Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinal formda olduğu gibi tek boyutlu modelin uyum verdiği görülmüş ve uyum indeksi değerleri:  $\chi^2=48.80$ ,  $sd=18$ ,  $p=0.0001$ ,  $RMSEA=.066$ ,  $NFI=.97$ ,  $CFI=.98$ ,  $IFI=.98$ ,  $RFI=.96$ ,  $GFI=.97$  ve  $SRMR=.038$  olarak bulunmuştur. Modelin adaptasyonu için hesaplanan ki-kare( $\chi^2=48.80$ ,  $df=18$ ,  $p=0.0001$ ) değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı .83 olarak bulunmuştur(Fidan ve Usta, 2013: s.268). Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular İHÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

Ölçekte katılımcıların iyilik hali algı düzeyleri kendi yanıtlarına göre belirlenmektedir. Ölçekte bulunan maddeler 7'li derecelendirmeye geliştirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddelerin puanları toplanarak toplam bir iyilik hali puanı elde edilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 56'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin iyilik hali düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **2.3.3 Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği**

Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmalarında örneklem, Muğla ilinde görev yapan 191 ve 285 İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda, Akademik Özyeterlik(1-5. madde), Mesleki Özyeterlik(6-12. madde), Sosyal Özyeterlik(13-20. madde) ve Entelektüel Özyeterlik(21-27. madde) olmak üzere (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum aralığında puanlanan 27 maddeli, dört faktörlü bir yapı ortaya

çıkarılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan form toplam varyansın %56,93' ünü açıklamaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .75 ile .88 arasında olup tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93' tür. Alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları incelenmiş ve tüm maddelerin ayırt ediciliklerinin  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin AFA sonucunda dört faktör altında toplanan 27 maddelik yapısına DFA uygulanmıştır. Bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd = 2.12$ , GFI = .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI = .97 bulunmuştur. Elde edilen uyum indeksleri modelin geçerli bir model olduğunu göstermektedir. Böylece söz konusu yapının doğrulandığına karar verilmiştir (Çolak vd. 2017: s.27). Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte katılımcıların özyeterlik inançları algı düzeyleri kendi yanıtlarına göre belirlenmektedir. Ölçekte bulunan maddeler 5'li derecelendirmeye geliştirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte her bir faktörden ve ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135'tir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yüksek olduğunu göstermektedir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik özyeterlik inançlarının arttığını göstermektedir. Örneğin sosyal özyeterlik faktöründen alınan yüksek puan, öğretmenlerin daha fazla sosyal özyeterlik inancına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **2.3.4 Kişisel Bilgi Formu**

Bu formu araştırmacı literatürde yer alan bilgilerden faydalanarak hazırlanmıştır. Formda katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, anne-baba eğitim durumu, alanları ile ilgili eğitim faaliyetlerine katılım durumu, alanlarının dışında eğitim faaliyetlerine katılım durumu, yeniden seçme şansı olsa aynı mesleği seçme durumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

## 2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada veriler, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra (Ek-1), 2018-2019 eğitim öğretim yılında, araştırmacı tarafından Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden, hazırlanan formlar kullanılarak toplanmıştır. Uygulama sırasında yönerge araştırmacı tarafından öğretmenlere açıklanmış ve gönüllü katılım talep edilmiştir. Ölçme araçları 427 öğretmene uygulanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan 20 form analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmada 407 form değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacı tarafından örneklem grubundaki öğretmenlere uygulanan ve değerlendirmeye alınan ölçekler 1'den 407'ye kadar numaralandırılmıştır. 407 öğretmenden toplanan verilerin değerlendirilerek analiz edilmesinde sosyal bilimler için geliştirilen SPSS İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Sciences) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ile birlikte öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, özyeterlik inançları ve iyilik hali algıları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson çarpım moment korelasyon analizi; öğretmenlerin iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyi değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin yordayıcılığının belirlenmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, özyeterlik inançları ve iyilik halinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumu, yeniden seçme şansı olsaydı aynı mesleği seçme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Bağımsız Grup t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Pearson korelasyon testi; bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesi kullanılan test tekniğidir. Çoklu Doğrusal Regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan yordayıcı en az iki değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik analiz tekniğidir. Bağımsız gruplar t testi; bağımsız iki grubun nicel bir

değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Tek yönlü ANOVA testi; bağımsız k grubun ( $k > 2$ ) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir (Büyüköztürk, 2018: s. 40-54-98).

Araştırmada verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtois) ve değerleri ve varyansların homejenliğini gösteren Levene değeri esas alınmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilirlik değerlerine ilişkin Büyüköztürk (2018), çarpıklık ve basıklık değerlerinin “0” olmasının ortalamaya tam simetrik dağılımı gösterdiğini, analizlerde +1 ile -1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceğini ve bu durumda normal dağılıma uygun olarak analiz yapıldığını belirtmektedir (Büyüköztürk, 2018: s.40,54). Bu araştırmada kullanılan ölçek verilerinden elde edilen puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıklarda olduğu görülmüştür (Skewness (YBÖEÖ,ÖİÖ,İHÖ)= .639, .072, -.623; Kurtosis (YBÖEÖ,ÖİÖ,İHÖ)=.382, -.322, .380). Ayrıca varyansların homojenliğini gösteren Levene testi sonucunun anlamlı olmasından dolayı varyansın homojen olduğu ve istatistiksel olarak uygun olduğu görülmüştür. Pearson çarpım moment korelasyon testi için testten önce basıklık, çarpıklık değerleri, histogram grafikleri ve Normal Q-Q Plot grafikleri ile normallik varsayımları kontrol edilmiş ve sonuçlarda herhangi bir varsayımın ihlal edilmediği görülmüştür. Çoklu Doğrusal Regresyon analizi için testi için analizden önce basıklık, çarpıklık değerleri, histogram grafikleri ve Normal Q-Q Plot grafikleri ile normallik varsayımları kontrol edilmiş ve sonuçlarda herhangi bir varsayımın ihlal edilmediği görülmüştür. Bağımsız Grup t-testi ve ANOVA testi için testten önce basıklık, çarpıklık değerleri, histogram grafikleri ve Normal Q-Q Plot grafikleri ile normallik varsayımları kontrol edilmiş, Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiş ve sonuçlarda herhangi bir varsayımın ihlal edilmediği görülmüştür. Bu bilgilere göre, her bir ölçekten elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterdiği ve parametrik testlerle analizlere tabi tutulabildiği söylenilebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmektedir.

#### 3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin iyilik hali, yaşam boyu öğrenme eğilimi, özyeterlik inançlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da gösterilmiştir.

*Tablo 10: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, İyilik Hali ve Özyeterlik İnancı Puanlarının Betimleyici İstatistikleri*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenmeye İsteklilik	407	14	55	47.81	6.87
Gelişime Açıklık	407	10	30	26.09	3.14
Yaşam Boyu Öğrenme	407	60	85	73.90	5.39
İyilik Hali	407	31	56	47.81	4.92
Akademik Özyeterlik	407	10	25	20.72	2.56
Mesleki Özyeterlik	407	12	35	29.88	3.43
Sosyal Özyeterlik	407	16	40	31.81	4.40
Entelektüel Özyeterlik	407	14	35	27.61	4.10
Özyeterlik İnancı	407	87	135	109.92	10.21

Öğretmenlerin Öğrenmeye İsteklilik puan ortalaması  $47.81 \pm ss.6.87$ , Gelişime Açıklık puan ortalaması  $26.09 \pm ss.3.14$ , Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalaması  $73.90 \pm ss.5.39$ ’dur. İyilik Hali puan ortalaması  $47.81 \pm ss.4.92$ ’dir. Akademik Özyeterlik puan ortalaması  $20.72 \pm ss.2.56$ , Mesleki Özyeterlik puan ortalaması

29.88±ss.3.43, Sosyal Özyeterlik puan ortalaması 31.81±ss.4.40, Entelektüel Özyeterlik puan ortalaması 27.61±ss.4.10, Özyeterlik İnancı puan ortalaması 109.92± ss.10.21'dir.

Tablo 10'a göre öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, İyi Hali ve Özyeterlik İnancı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyi hali ve özyeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin iyi hali, yaşam boyu öğrenme eğilimi, özyeterlik inancı puanlarına ilişkin Pearson çarpım moment korelasyon sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

*Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanı ile İyi Hali Puanlarının İlişkisi*

		İyi Hali
Öğrenmeye İsteklilik	P. Corr.	.305*
Gelişime Açıklık	P. Corr.	.213*
Yaşam Boyu Öğrenme	P. Corr.	.309*

\*İlişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'in incelenmesinden öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme puanı ile İyi Hali puanı ( $r=.309$ ,  $p<.005$ ) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. İyi Hali puanı ile ve Öğrenmeye İsteklilik ( $r=.305$ ,  $p<.005$ ) puanı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki; Gelişime Açıklık ( $r=.213$ ,  $p<.005$ ) puanı arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve İyilik Hali Puanı ile Özyeterlik İnancı Puanlarının İlişkisi

		İyilik Hali	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık	Yaşam Boyu Öğrenme
Akademik Öz yeterlik	P. Corr.	.313*	.503*	.502*	.427*
Mesleki Özyeterlik	P. Corr.	.316*	.413*	.578*	.363*
Sosyal Özyeterlik	P. Corr.	.276*	.499*	.593*	.414*
Entelektüel Özyeterlik	P. Corr.	.324*	.503*	.239*	.292*
Özyeterlik İnancı	P. Corr.	.363*	.485*	.516*	.451*

\*İlişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12'nin incelenmesinden öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme puanı ile Özyeterlik İnancı ( $r=.451$ ,  $p<.005$ ) puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme puanı Akademik Özyeterlik ( $r=.427$ ,  $p<.005$ ), Mesleki Özyeterlik ( $r=.363$ ,  $p<.005$ ), Sosyal Özyeterlik ( $r=.414$ ,  $p<.005$ ) puanları arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki; Entelektüel Özyeterlik ( $r=.292$ ,  $p<.005$ ) puanı ile arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 12'nin incelenmesinden öğretmenlerin İyilik Hali puanı ile Özyeterlik İnancı ( $r=.363$ ,  $p<.005$ ) puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İyilik Hali puanı Akademik Özyeterlik ( $r=.313$ ,  $p<.005$ ), Mesleki Özyeterlik ( $r=.316$ ,  $p<.005$ ), Entelektüel Özyeterlik ( $r=.324$ ,  $p<.005$ ) puanları arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki; Sosyal Özyeterlik ( $r=.276$ ,  $p<.005$ ) puanı ile arasında ise pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 12'nin incelenmesinden öğretmenlerin Öğrenmeye İsteklilik puanı ile Akademik Özyeterlik ( $r=.503$ ,  $p<.005$ ), Mesleki Özyeterlik ( $r=.413$ ,  $p<.005$ ), Sosyal Özyeterlik ( $r=.499$ ,  $p<.005$ ), Entelektüel Özyeterlik ( $r=.503$ ,  $p<.005$ ), Özyeterlik İnancı ( $r=.485$ ,  $p<.005$ ) puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki; olduğu görülmektedir.



Tablo 12'nin incelenmesinden öğretmenlerin Gelişime Açıklık puanı ile Akademik Özyeterlik ( $r=.502$ ,  $p<.005$ ), Mesleki Özyeterlik ( $r=.578$ ,  $p<.005$ ), Sosyal Özyeterlik ( $r=.593$ ,  $p<.005$ ), Özyeterlik İnancı ( $r=.516$ ,  $p<.005$ ) puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki; Entelektüel Özyeterlik ( $r=.239$ ,  $p<.005$ ) puanı ile arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

### 3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. İyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyi değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

*Tablo 13: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata $\beta$	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	42.860	2.898		14.798	.000		
İyilik Hali	0.183	0.051	.167	3.558	.000	.309	.174
Özyeterlik İnancı	0.206	0.025	.390	8.307	.000	.451	.382
R= 0.477		R <sup>2</sup> = 0.227					
F <sub>(2,404)</sub> = 59.386		p= .000					

İyilik hali ve özyeterlik inanç değişkenleri birlikte, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=0.477$ ,  $R^2=0.227$ ,  $p<0.005$ . İyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyi değişkenleri birlikte toplam varyansın yaklaşık % 23'ünü açıklamaktadır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarını incelendiğinde ise görece önem sırasında özyeterlik inancı, iyilik haline göre daha önemlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeyi

değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ<sup>1</sup>=42.860+0.183 İYİLİK HALİ+0.206 ÖZYETERLİK İNANCI.

### 3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumu, yeniden seçme şansı olsaydı yine aynı mesleği seçme durumuna göre fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N(407)	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yaşam Boyu	Kadın	207	73.87	5.01	393.36	1.04	.917
Öğrenme Eğilimi	Erkek	200	73.93	5.76			

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(393.36)=1.04$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerine betimsel istatistikler Tablo 15a’da, yaşa göre ANOVA sonuçları Tablo 15b’de verilmiştir.

Tablo 15a: Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N(407)	$\bar{x}$	S
20-25	15	75.06	4.09
26-35	184	73.70	5.38
36-50	198	74.16	5.34
50+	10	70.80	7.31

Tablo 15b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	137.859	3	45.953	1.588	.192
Gruplarıçi	11660.593	403	28.934		
Toplam	11798.452	406			

Analiz sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, ( $F(3,403)=1.58$ ,  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerine betimsel istatistikler Tablo 16a'da, mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları Tablo 16b'de verilmiştir.

Tablo 16a: Mesleki Kıdeme(Yıl) Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N(407)	$\bar{x}$	S
0-5 yıl	80	73.76	5.02
6-10 yıl	108	73.73	5.76
11-20 yıl	146	74.04	5.26
20+ yıl	73	74.05	5.55

*Tablo 16b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9.217	3	3.072	.105	.957
Gruplarıçi	11789.235	403	29.254		
Toplam	11798.452	406			

Analiz sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, ( $F(3,403)=.105$ ,  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerine betimsel istatistikler Tablo 17a’da, branşa göre ANOVA sonuçları Tablo 17b’de verilmiştir.

*Tablo 17a: Branşlara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri*

Branş	N(407)	$\bar{x}$	S
Türkçe-TDE	58	74.75	4.75
Sosyal Bil.	44	73.29	6.09
Sınıf Öğrt.	60	74.65	5.29
Matematik	50	73.38	4.53
Fen Bil.	51	73.41	6.03
İngilizce	45	74.26	5.66
Beden Eğit.	14	71.35	6.10
DKAB	17	73.76	6.34
Diğer	68	74.00	4.99

*Tablo 17b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Branşlara Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	215.816	8	26.977	.927	.494
Gruplarıçi	11582.636	398	29.102		
Toplam	11798.452	406			

Analiz sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında branşlara göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $(F(8,398)=.927, p>.05)$ . Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, branşa göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerine betimsel istatistikler Tablo 18a'da, çalışılan okul türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 18b'de verilmiştir.

*Tablo 18a: Çalışılan Okul Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri*

Çalışılan Okul Türü	N(407)	$\bar{x}$	S
Anaokulu	9	73.22	1.98
İlkokul	70	74.78	5.47
Ortaokul	108	74.00	4.67
Lise	209	73.71	5.81
Diğer	11	71.45	4.29

*Tablo 18b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	133.048	4	33.262	1.146	.334
Gruplarıçi	11665.404	402	29.018		
Toplam	11798.452	406			

Analiz sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $(F(4,402)=1.146, p>.05)$ . Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerine betimsel istatistikler Tablo 19a'da, çalışılan okul türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 19b'de verilmiştir.

Tablo 19a: Anne Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N(407)	$\bar{x}$	S
Okuyazar Değil	32	73.16	5.37
Okuyazar	50	73.76	5.66
İlkokul	166	73.85	5.32
Ortaokul	73	73.94	5.73
Lise	64	74.04	5.42
Üniversite	22	75.00	5.35
Y.Lisans/Doktora	1	77.00	-

Tablo 19b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	55.968	6	9.328	.318	.928
Gruplarıçi	11742.484	400	29.356		
Toplam	11798.452	406			

Analiz sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, ( $F(6,400)= .318$ ,  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerine betimsel istatistikler Tablo 20a'da, babanın eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 20b'de verilmiştir.

Tablo 20a: Baba Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N(407)	$\bar{x}$	S
Okuyazar Değil	4	74.00	1.82
Okuryazar	30	73.90	4.97
İlkokul	143	73.67	5.48
Ortaokul	87	73.94	5.38
Lise	88	74.37	5.25
Üniversite	54	73.61	5.89
Y.Lisans/Doktora	1	79.00	-

Tablo 20b: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	58.029	6	9.671	.330	.921
Gruplarıçi	11740.423	400	29.351		
Toplam	11798.452	406			

Analiz sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, ( $F(6,400)=.330$ ,  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının alan içi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Alan İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N(407)	$\bar{x}$	S	sd	t	p	
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Evet	296	73.84	5.47	405	.39	.690
	Hayır	211	74.08	5.16			

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alan içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(405)=.39$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, yaşam

boyu öğrenme eğilimleri ile alan içi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının alan dışı eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

*Tablo 22: Alan Dışı Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

	Gruplar	N(407)	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Evet	238	74.00	5.66	405	.41	.679
	Hayır	169	73.77	4.98			

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alan dışı eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(405)=.41$ ,  $p>.679$ . Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile alan dışı eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanlarının “yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim” durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir.

*Tablo 23: Yeniden Seçme Şansı Olsa Aynı Mesleği Seçme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

	Gruplar	N(407)	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Evet	332	74.28	5.31	405	2.96	.003
	Hayır	75	72.25	5.45			

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri “yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim” durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(405)=2.96$ ,  $p<.05$ . Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile “yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim” durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen verilere göre yeniden seçme şansı olsa aynı mesleği seçerdim eğiliminde olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir ( $\bar{x}=74.28$ ).



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma bulgularına ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

### *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyilik Hali ve Özyeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma*

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puan ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenme süreçlerinin farkında olarak yeni beceriler öğrenme eğiliminde oldukları, yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki davranışlarını geliştirme eğiliminde oldukları, gelişim ve değişime açık oldukları, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmalarının, hayatlarının tamamında eğitim ve öğrenme kavramının önemini hissetmelerine, kariyer planlamaları yapabilmelerine, eğitimi hayatlarının tamamına yaymalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme becerilerini, çağın gerekliliklerinin farkında olarak, gelişmeleri ve yenilikleri takip ederek, kişisel gelişimlerine önem vererek, eğitimin sürekliliğinin önemini hissederek, mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici çalışmalara katılarak güçlendirebilirler.

İyilik hali ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin iyilik hali düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin iyilik halinin alt boyutları olarak incelenen sosyal, bilişsel, duygusal, spiritüel, fiziksel boyutlarda kendilerine ilişkin algıların olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenler yeterli fiziksel aktivitelerde bulunarak, sağlıklı beslenerek, duygularının farkında

olarak ve duygularını yöneterek, çevresi ile iletişim halinde olarak ve bu iletişimi güçlendirerek, çevresi ile uyumlu olma eğiliminde olarak, mesleki doyum sağlayacak etkinlikleri planlayarak, yaşamı anlamlandırma ve yaşam amaçlarının farkında olarak iyilik hali düzeylerini güçlendirebilirler.

Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin, gerekli performansı gösterme süreçlerinde, planlı olma, beklenen durumları yönetebilme, güçlüklerle baş edebilme, eyleme geçme konularında kendilerine yüksek düzeyde inandıkları söylenebilir. Öğretmenler, yaşantılarının sonuçlarında elde ettikleri tecrübeleri dikkate alarak, çevresindeki örnek durumlardan yararlanarak, herhangi bir durumla başetmede çevresinden destek alarak, duygusal durumlarını kontrol ederek özyeterliklerini kontrol edebilir ve geliştirme yaklaşımında bulunabilirler.

Alanyazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde bulunduğu bu çalışmayı destekler nitelikte Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Erdamar ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları konulu araştırmada, Ayaz (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi konulu araştırmada, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada, farklı branşlardan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenice ve Alpak Tunç (2019) tarafından yapılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirleme ve aralarındaki

ilişkiyi inceleme amaçlı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu; Yılmaz (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleme amaçlı araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi konulu araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ürün Karahan (2017) tarafından yapılan Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının eğilimlerini orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatüre ait bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin iyilik hali düzeyinin yüksek olduğu bu çalışmayı destekler nitelikte Köylü ve Gündüz (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin, örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile olan ilişkisini tespit etme amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri genel olarak “katılıyorum” biçiminde olmuştur. Öztürk (2015) tarafından yapılan öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü konulu araştırmada, araştırmaya katılan çeşitli branşlardan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin oldukça yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tösten ve Özgan (2017) tarafından yapılan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. İlgili literatüre ait bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyinin yüksek olduğu bu çalışmayı destekler nitelikte Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından araştırma evreni üzerinden yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlilik algılarının iyi düzeyde olduğu

görülmüştür. Toy ve Duru (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çetin (2019) tarafından yapılan “eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi” konulu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin yüksek olduğu, özyeterliklerinin de orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından yapılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi konulu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin pozitif yönde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İkinci (2015) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki konulu çalışmada, çalışmaya katılan eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin genel özyeterlik inançlarının düzeyine ilişkin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları konulu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları konulu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin orta üzeri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arseven ve arkadaşları (2015)’nin sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında ve Yenilmez (2016)’in öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde McMahon Giles ve arkadaşları (2016), Demirtaş ve arkadaşları (2011), Sevgi ve arkadaşları (2017), Soysal (2014), Özyıldırım (2018) ile Pendergast ve arkadaşları (2011) da çalışmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

### ***Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyilik Hali ve Özyeterlik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iyilik hali puanı ile özyeterlik inancı puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimi arttıkça öğretmenlerin iyilik halinin arttığı ve özyeterlik inancının arttığı; öğretmenlerin iyilik hali düzeyi arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve özyeterlik inançlarının arttığı; özyeterlik inançları arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve iyilik hali düzeyinin arttığı söylenebilir. Bu ilişki neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı vermemekle birlikte, değişkenlerin birlikte hangi düzey ve yönde değiştiklerini göstermesi açısından önemlidir (Büyüköztürk, 2016: s. 34). Bu bağlamda değerlendirildiğinde fiziksel, psikolojik, sosyal, zihinsel ve spiritüel iyilik halinin ve kendisine ilişkin özyeterlik inancı algısının iyi düzeyde olması durumunda öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenen, öğrenmeye istekli, gelişime açık, yeni bilgi ve becerileri takip ederek öğrenmenin sürekliliğinin farkında olan bireyler olduğunu söylemek mümkündür.

Literatürde araştırma sonuçları ile örtüşen birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiyi destekler nitelikte Akyol ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan Halk Eğitim Merkezi kursiyerlerinin mutluluk, moral gibi özelliklere ait iyi olma halini ifade eden yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda kursiyerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çok yüksek düzeyde, yaşam doyumu algı düzeyleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme arasında zayıf düzeyde, pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İlknur (2019) tarafından hayat boyu öğrenme merkezi öğrencileri ile yapılan çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu

öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bireylerin iyi oluş düzeyine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Yılmaz ve Kağan (2016) tarafından yapılan pedagojik yenilenme ve eğitimde yeni yaklaşımlar programının sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve yaşam boyu öğrenmeleri üzerindeki etkilerini inceleme araştırması sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumunu ve yaşam boyu öğrenme yeterliği üzerinde yapılan faaliyetin olumlu etkisi gözlenmiştir. Gökyer ve Türkoğlu (2018) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri konulu araştırmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme konusunda istekli oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki ile ilgili olarak; Ayra (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça mesleki özyeterlik inançları da artmaktadır. Literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da araştırmamız sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknoloji standartları ve öz yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterliklerinin iyi düzeyde olmasının öğrencilerin de yaşam boyu öğrenme eğilimlerine artırabileceği öngörülmüştür. Bath ve Smith (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrenme ve özyeterlik ile yaşam boyu öğrenme özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Selçuk (2016) ise araştırmasında öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yaklaşımına dönük yeterlik algıları ve öz yeterlik inançları

öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına dönük yeterlik algıları ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür . Literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ekşioğlu ve arkadaşları(2017) tarafından yapılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmada, bireyin öğrenme ve gelişim adına yaşamında dengeyi sağlaması, duygusal dengesizliklerle başedebilmesinin, özyeterlik inancına sahip olmasının yaşam boyu öğrenme eğilimine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin iyilik hali puanı ile özyeterlik inancı puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki ile ilgili olarak; Gamsız ve arkadaşları (2013) tarafından öğretmenlerdeki iş doyumunun kişilik özellikleri, stres kaynakları ve özyeterlik inançları ile ilişkilerini inceleme amaçlı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özyeterlik inançları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Özyeterlik inancı arttıkça, iş doyumlarının da arttığı görülmüştür. Sarı ve arkadaşları (2011) tarafından temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin sürekli kaygı ve genel öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik algılarının yükseltilmesi ve sürekli kaygılarının düşmesi için temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların tatmini öz-yeterlik ve sürekli kaygıyı olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi konulu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Sarıtaş (2019) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelendiği

araştırma sonucunda öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inancı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve zayıf ile orta güçlük derecesinde değişen anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri artıkça, özyeterlik inancı düzeyleri de artış göstermiştir.

Certel ve arkadaşları (2015) lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; öğrencilerin iyi oluş düzeyi ile özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Ağaçbacak (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin örgütsel bağlılık ve özyeterlik ile olan ilişkisinin incelendiği çalışma sonucunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ve genel özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında da pozitif yönde, ancak zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Peker (2018) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide proaktif kişiliğin aracı rolünü değerlendirme araştırma sonucuna göre öğrencilerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yani bireylerin öz-yeterlik algısı arttıkça yaşam doyumu da artmaktadır. Şenel (2014) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü, tükenmişlik duygusu döngüsünün nasıl işlediğini ve tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynayıp oynamadığının incelendiği çalışma sonucunda öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığını, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşmanın ve tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynadığı görülmüştür. Asıcı ve İkiz (2019) tarafından yapılan “Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (EOÖİÖÖ-KF)” Türkçe’ye uyarlanması ve okul iklimi ve öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluşu yordayıcı rolünün incelendiği çalışma sonucunda iyi oluş ile yaşam doyumu arasında anlamlı pozitif yönde ilişki görülmüştür. Ayrıca okul iklimi (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran



etkileşimi) ve öz-yeterliğin (akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlik) okulda öznel iyi oluştaki değişimin %60'ını açıkladığını göstermiştir.

Özbay ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejileri ile yordlanması araştırma sonuçlarına göre öznel iyi olma durumunu açıklayan önemli değişkenlerden birisi sosyal öz yeterlik algısı olduğu görülmüştür. Özyeterlik inancıyla iyi oluş arasında önemli bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bireylerin özyeterlik inancındaki artış iyi oluş düzeylerini de artırmaktadır. Özyeterlik inancı yüksek bireylerin yaşam doyumunu olumlu algıladığı söylenebilir. Özyeterlik inancı, stresle başa çıkma becerilerini, duygusal düzenlemeyi, mizahı yordayan önemli bir değişkendir. Özyeterlik inanç düzeyinin artması stresle başa çıkma, mizah, kendini yenilemede bireye olumlu katkı sağlayabilmektedir. Özyeterliğin bireyin iyi oluş düzeyine etki edecek faktörler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Erdamar ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inanç düzeylerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi saptama amaçlı araştırma sonucunda iki değişken arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Telef ve Ergün (2013) tarafından yapılan lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerinin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirleme araştırması sonucuna göre akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik, öznel iyi oluşun %19'unu açıklamaktadır. Akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliğin lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordadığı, okulların akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliği artırma faaliyetlerinin, öğrencilerin öznel iyi oluşlarına pozitif etki edeceği ifade edilmiştir. Literatüre ait bu sonuçlar araştırma sonuçlarımız ile örtüşmektedir.

### ***Öğretmenlerin İyilik Hali ve Özyeterlik İnanç Düzeylerinin, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma***

İyilik hali ve özyeterlik inanç değişkenleri birlikte, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. İyilik

hali ve özyeterlik inanç düzeyi değişkenleri birlikte toplam varyansın yaklaşık % 23' ünü açıklamaktadır. Araştırma sonucuna göre elde edilen yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hayatını etkileyen olay ve durumlar karşısında kendi yeterliklerine ilişkin inanca sahip olması, iyilik hali düzeyinin yeterli seviyede olması bireyin yaşam boyu öğrenme eğilimini anlamlı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeleri, mesleki doyum hissetmeleri, karşılaştıkları sorunlarla başetme becerilerine sahip olmaları, genel iyilik hali algısına sahip olmaları öğrenme kavramının sürekliliği açısından farkındalık yaratarak yaşam boyu öğrenme faaliyetleri içerisinde olmasına katkı sağlayacaktır.

Literatürde Kozikoğlu ve Altunova (2018) tarafından öğretmen adayları ile yapılan özyeterlik inancının yaşam boyu öğrenme eğilimini yordama gücünün incelendiği araştırma sonucunda özyeterlik algılarının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordadığı (%35.6'sını açıkladığı) görülmüştür. Yalın Uçar ve Uysal (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin, kendilerine ilişkin yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumlarının “yaşam boyu öğrenme eğilim”lerini yordayıp yordamadığını anlamak amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin akademik ve sosyal yeterlikleri ile sürekli kaygı durumlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimini, anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ekşioğlu ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan pedagojik formasyon alan öğrencilerin kişilik özellikler ve özyeterkinlik beklentilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini ne kadar yordadığı incelenen araştırma sonucunda kişilik özelliği olarak duygusal dengesizlik azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan yaşam boyu öğrenme eğilimini yordama çalışmaları sonuçları ile araştırma sonuçlarımız örtüşmektedir.

***Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Branş, Çalışılan Okul Türü, Annenin Eğitim Düzeyi, Babanın Eğitim Düzeyi, Alan İçi Eğitime Katılma Durumu, Alan Dışı Eğitime Katılma Durumu, Yeniden Seçme Şansı Olsaydı Aynı Mesleği Seçme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuç Ve Tartışma***

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, çalışılan okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, alan içi eğitime katılma durumu, alan dışı eğitime katılma durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yaşlarının, mesleki kıdemlerinin, branşlarının, çalıştıkları okul türünün, annelerinin eğitim düzeyinin, babalarının eğitim düzeyinin, alan içi ve alan dışı eğitim alma durumlarının, yaşam boyu öğrenme farkındalığında olmalarında, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmalarında, öğrenmeye karşı sürekli istek hali hissetmede, gelişim ve değişime açık olmada olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri “yeniden seçme şansım olsaydı yine bu mesleği seçerdim” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre yeniden seçme şansı olsa aynı mesleği seçerdim eğiliminde olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Bu bağlamda yeniden seçme eğiliminde olan öğretmenlerin, mesleki olarak doyum sağlayan, mesleğin rol ve sorumlulukların farkında olan, mesleki amaç ve hedeflerinin farkında olan, mesleki rol ve sorumlulukların bilincinde olan ve mesleki olgunluk düzeyine sahip öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, bu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Meslek seçim süreçlerinde bireylerin mesleki olgunluk düzeyine sahip olmaları, kariyer gelişim planlarının olması, kendi özellikleri ve mesleğin özelliklerini tanımları, meslek eğitimi sürecinde mesleki bilgi ve becerilere yeterli düzeyde sahip olabilmeleri bireyin meslek sürecinde mesleki doyumunu etkilemekte aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı farklılık yaratmaktadır.

Literatürde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Yaman ve Yazar (2015) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Arseven ve arkadaşları (2015), Şahin ve Arcagök (2014) de araştırmalarında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedirler. Özçiftçi (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaduman (2015) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyet, baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Çetin (2019) eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşmadığını; Abaslı ve Polat (2018) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete göre; Dikmen ve arkadaşları (2017) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş ve anne baba eğitim durumuna göre; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının cinsiyet, okul türüne göre farklılaşmadığını; Bulaç ve Kurt (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri içerisinde oldukları; eğilimlerinin anne-baba eğitim düzeyi ve başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini; Erdamar ve arkadaşları (2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi branş ve kıdeme göre farklılık göstermediğini; Evin Gencel (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve bölüme göre; Yılmaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, öğrenim düzeyine, mezun olunan fakülteye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamışlardır. Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Dündar (2016) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğretim türleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığını

bulgulamıştır. Alan yazında yapılan yaşam boyu öğrenme eğiliminin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmalarla araştırma sonuçlarımız örtüşmektedir.

Meerah ve arkadaşları (2011), Kozikoğlu ve Altunova (2018) araştırmalarında kadınların erkeklere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Özçiftçi (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulgulamıştır. Ekşioğlu (2017) erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Abaslı ve Polat (2018) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaşa göre; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) yaşam boyu öğrenme eğiliminin hizmet içi eğitim alma durumuna göre; Uzunboylu ve Hürsen (2010) ise araştırmalarında öğretmenlerin yaş ve cinsiyete; Bulaç ve Kurt (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet, teknoloji kullanımı, okudukları programa göre; Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre; Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branş, görev yapılan okul, kişisel ve mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde olmaya göre; Yılmaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Alanyazında yapılan bu çalışmalar araştırma sonuçlarımız ile farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre “yeniden seçme şansı olsa aynı mesleği seçerdim” düşüncesinde olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Gökyer ve Türkoğlu (2018) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri konulu araştırmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme konusunda istekli oldukları görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin rol ve sorumlulukları gereği öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmasının önemi gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin iş ve yaşam doyumu açısından yaşam boyu öğrenme faaliyetleri içerisinde olması mesleki süreçlerde pozitif katkılar sağlayabilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin değişkenler açısından incelendiği ve farklı örneklemeler üzerinde çalışılan araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Sonuç olarak dünyanın her yerinde eğitim öğretim hizmetlerini yerine getiren öğretmenlerin önemli sorumluluklarının olduğu görülmektedir. Özellikle günümüzde yaşanan hızlı değişim süreci, yaşanan toplumsal ve küresel olaylar bu sorumluluklara ilişkin eğitim öğretim hizmetlerinde de dönüşümü beraberinde getirmektedir. Öğretmenler bu dönüşüm sürecine çeşitli bireysel ve kurumsal çabalarla uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Çocukların eğitiminde okulun ve öğretmenin etkisi nedir ve bu etkiyi nasıl artırabiliriz? Okul içi ve okul dışında çocukların öğrenme faaliyetleri için neler yapabiliriz? Öğrenme faaliyetlerinde güncel yöntem ve teknikler nelerdir? Eğitim öğretimde yeni yaklaşımlar nelerdir? gibi sorular öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını kısmen zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte 21. yüzyıl yeterliklerine sahip bireylerin yetişmesinde rol model olmalarının, değişen öğrenme faaliyetlerine uyum sağlayabilmelerinin, kendilerinin de yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmasının bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu eğiliminin, eğitim öğretim süreçlerinde bilgiye ulaşmada rehber rolünü üstlenmeleri, bireysel farklılıkları dikkate alarak sınıf içi deneyim fırsatları sunmaları, bireysel ve grup çalışmalarının etkililiğini artırabilmeleri, gelecek öğrenmeler için bireye beceri kazandırabilmeleri gibi çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde rol ve sorumluluklarını yerine getirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Gelecek nesillere eğitim veren öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi ve bu niteliklerin yaşam boyu öğrenme anlayışı ile tüm gelişim alanlarına yayılması eğitim hedefleri adına adına önemli rol oynayacaktır.

Öğretmenlik mesleği uygulayacak bireylerin, mesleğin rol ve sorumluluklarını karşılayabilmelerinin temel noktalarından birisi de iyilik hali düzeylerinin yüksek olmasıdır. İyilik hali yüksek olan bireylerin benliğine yönelik olumlu duyguları olan, geçmiş ve güncel yaşamından yüksek düzeyde doyum alan, gelecekle ilgili iyimser olabilen, yaşamı pozitif yönde değiştirme arzusunda olan, dışadönük, uyumlu, deneyime açık, duygusal tutarlılığı olan ve duygularını kontrol edebilen,

sorumluluklarının farkında olan, fiziksel olarak kendini iyi hissedebilen, yeni aktiviteler için zihinsel çaba gösterebilen bireyler olduğu söylenebilir. Kısacası iyilik hali bütüncül, çok boyutlu, kişiye göre farklılık gösteren, durağan olmayan süreç içinde değerlendirilebilen bir hayat tarzıdır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde iyilik hali seviyesi yüksek bireylerin hedeflerine ulaşmış ve mevcut konumunu koruyabilmek ve geliştirebilmek adına çaba gösteren bir yaşam tarzını benimsemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin konumları itibarıyla iyilik hali düzeylerinin yüksek olmasının bireysel ve toplumsal hedef ve beklentiler adına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması diğer bir ifade ile öğretmenlerin kendisine yönelik yeterlik algısının olumlu olması sınıflarını sürekli keşfeden bir yapıya dönüştürmeleri, öğrencilerle birlikte gelişim sürecinde olmaları, sınıf kavramının kapsamını genişletme gayretinde olmaları, sonuçları ve verileri dikkatli bir şekilde analiz edebilmeleri, hedefleri için kısa ve uzun vadede planlar yapmaları, okul ve toplumun her türlü şartlarında olumlu yönde süreklilik gösterebilmeleri adına önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, iyilik hali ve özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek olmasının; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri içerisinde olma eğiliminde olmasına, öğrenmeyi hayat boyu bir süreç olarak algılamasına, fiziksel olarak kendisini iyi hissetmesine, yeterli sosyal ilişkilere sahip olmasına, olumlu duygusal yapıda olmasına, bilişsel becerilerinin farkında olmasına ve geliştirme gayretinde olmasına, yaşamına anlam katma arayışında olmasına, farkındalıklı, olumlu, şefkatli ve duyarlı bir sınıf iklimi yaratmasına, mesleğinde kişisel tatmin ve mutluluk yaşamasına, mesleğe karşı neşe ve bağlılık hissinin yükselmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin yaşam boyu kariyer gelişimi alanında desteklenmeleri adına kariyer gelişimi politikalarının geliştirilmesi, kariyerlerini yönetebilmeleri adına hayat boyu rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde güçlü ve zayıf yönlerin analiz edilerek etkili planlamaların yapılması, iyilik halinin alt boyutlarına yönelik

güçlendirici faaliyetlerin gerçekleştirilmesi çok yönlü olarak öğretmenlere katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak yaşam boyu öğrenme, iyilik hali ve özyeterlik inanç kavramları ile ilgili uygulamalara ve ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlamak adına iki başlık altında öneriler sunulmuştur.

### **Uygulayıcılara yönelik öneriler:**

- Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğiliminin iyilik hali ve özyeterlik inancı ile orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini sürdürmeleri ve güçlendirmeleri için yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen unsurlar incelenebilir, ihtiyaçları analiz edilebilir, yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyecek ve pekiştirecek, okul ve sınıf iklimini geliştirecek faaliyetler planlanabilir ve bu faaliyetlere katılımları konusunda imkanlar sağlanabilir.
- Öğretmenlerin özyeterlik algılarına etki eden faktörleri belirlemek ve güçlendirmek için öğretmenlere yönelik kişisel ve mesleki gelişim planlamaları uygulanabilir, bu uygulamalara katılım konusunda teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin iyilik halini güçlendirmek için iyilik halinin alt boyutlarına olumlu katkı sağlayacak politikalar geliştirilebilir.
- Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde “yeniden seçme şansım olsaydı aynı mesleği seçerdim” eğilimde olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kariyer gelişim planlamaları gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin mesleki doyum, kariyer gelişim süreçleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili politikalar geliştirilebilir.
- Eğitim fakültelerinin programlarında yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyecek, özyeterlik inancı ve iyilik halini artıracak uygulamalar planlanabilir.



### **Araştırmacılara yönelik neriler:**

- Bu araştırmada alan içi ve alan dışı eēitim alıp almama durumuna göre yaşam boyu ērenme eēilimlerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alan içi ve alan dışı eēitimlerin yaşam boyu ērenme ilkeleri, işlevleri açısından etkililiēine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ēretmenlerin meslek öncesi ve meslek sürecinde yaşam boyu ērenme eēilimlerine etki eden faktörlere ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılarak ēretmenlerin bu eēilimlerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.
- ēretmenlerin yaşam boyu ērenme eēilimlerinin “okul türü”ne göre anlamlı farklılık gstermediēi görülmüştür. Okul türleri ve okulun dinamikleri açısından diēer deēiřkenlere göre ēretmenlerin yaşam boyu ērenme eēilimleri incelenebilir.
- ēretmenlerin yaşam boyu ērenme eēilimi ile iyilik hali ve zyeterlik inancı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduēu görülmüştür. Bu kapsamda çeşitli deēiřkenler açısından bu ilişki incelenebilir.

## KAYNAKÇA

### 1.Kitaplar

- Bolat, Oya İnci (2011). Öz Yeterlilik ve Lider Üye Etkileşimi İlişkisi: Göze Girme Davranışları ve Güç Mesafesinin Etkisi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün vd. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Özcan (2000). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Greenberg, Jerrold S., George B. Dintiman, Barbee Myers Oakes (2004). Physical Fitness And Wellness: Changing The Way You Look, Feel, And Perform. Champaign: Human Kinetics.
- Hazır Bıkmaz, Fatma (2014). “Öz Yeterlilik İnançları”: Ed. Yıldız Kuzgun, Ed. Deniz Deryakulu. Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 281-304.
- Kan, Adnan (2011). “Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı.”: Ed. Sevil Büyükalın Filiz. Öğrenme Öğretim Kuram ve Yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi, 77-95.
- Karasar, Niyazi (2014). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuran, Evrim (2019). “Z Bir Kuşağı Anlamak”. İstanbul: Mundi Kitap.
- Korkmaz, İsa (2009). “Sosyal Öğrenme Kuramı”: Ed. Binnur Yeşilyaprak. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Ankara: Pegem Akademi, 218-238.
- Myers, Jane E., Sweeney, Thomas J., Witmer, J. Melvin (2016). İyi Hali /Wellness Çalışma Kitabı( Çeviren: F. Korkut Owen). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Robertson, Ivan, Cary Cooper (2011). Well-Being: Productivity And Happiness At Work. London: Palgrave Macmillan.
- Senemoğlu, Nuray (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Yargı yayınevi.

## **2.Makale, Bildiri, Diğer Basılı Yayınlar**

- Abaslı, K., Şule Polat (2018). “Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Araştırmaya Yönelik Kaygıya İlişkin Görüşleri”. Elm və İnnovativ Texnologiyalar Jurnalı, 6: 68-83.
- Ağaçbacak, Pakize Merve (2019). Pozitif Psikoloji Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri İle Özyeterlik İnançları Ve Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, Ahmet (2009). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma Ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkoyunlu, B., Feza Orhan, Aysun Umay (2005). “Bilgisayar Öğretmenleri İçin ‘Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği’ Geliştirme Çalışması”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29: 1-8.
- Aksoy, Mustafa (2013). "Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni". Bilig Dergisi, 64: 23-48.
- Aksoy, Radiye (2011). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları. Yüksek lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Akyol B., Ramazan Başaran, Yasemin Yeşilbaş (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.
- Arseven, A., İlhami Arseven, Tercan Tepehan (2015). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi". Cumhuriyet International Journal of Education, 4(2):29-40.
- Asıcı, E., Fatma Ebru İKİZ (2019). “Okulda Özne İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlik Açısından Yordanması”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34(3): 621-638.
- Aşkar, P., Aysun Umay (2001). "İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21: 1-8.
- Avşaroğlu, Selahattin, M. Engin Deniz, ve Ali Kahraman. (2005). "Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi." Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14: 115-129.

- Ayaz, Cihad (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayra, M., İlker Kösterelioğlu (2015). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Alguları İle İlişkisi." Education Sciences, 10(1):17-28.
- Ayra, M., İlker Kösterelioğlu, Ümit Çelen (2016). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1):497-516.
- Aytaç, Serpil (2005). "Çalışanların İşlerine İlişkin Duygularının Stres Üzerindeki Etkisi". İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 55(1): 833-851.
- Babanlı, N., Recep Cengiz Akçay (2018). "Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri". İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9): 88-104.
- Bağcı, Z., Yeliz Mohan Bursalı (2015). "Duygusal Emegin İş Performansı Üzerindeki Etkisi: Denizli İlinde Hizmet Sektöründe Görgül Bir Araştırma". Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi KAÜ İİBF Dergisi, 6(10):69-90.
- Bandura, Albert (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". Psychological Review, 84: 191-215.
- Bath, D.M., Calvin D. Smith (2009). "The Relationship Between Epistemological Beliefs And The Propensity For Lifelong Learning". Studies in Continuing Education. 31(2):173-189.
- Bayrakçı, Mustafa (2007). "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması". SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: 198-210.
- Bayram N., M.Ersin Kuşdil, Serpil Aytaç vd. (2004). "İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeğinin (Job-Related Affective Well Being-JAWS) Türkçe Versiyonunun Güvenilirlik Çalışması". Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Öneri, 6 (22), 1-7.
- Bıkmaz, Fatma Hazır (2002). "Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği". Eğitim Bilimleri Uygulama Dergisi, 1(2): 197-210.
- Budak, Yusuf (2009). " Yaşamboyu Öğrenme Ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi". Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3): 693-708.

- Bulaç, E., Murat Kurt (2019). “ Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”.Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1): 125-161.
- Caprara, G. V.,Claudio Barbaranelli, Patrizia Steca, Patrick S. Malone, (2006). “Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at The School Level”. Journal of School Psychology, 44(6): 473-490.
- Certel, Z., Ziya Bahadır, Seda Saracaloğlu, Rana Varol (2015). "Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4.2 307-318.
- Coşkun Diker, Yelkin (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun Diker, Y., Melek Demirel (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42): 108-120.
- Çatıkkaş, Duygu (2014). Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çetin, Fatma (2019). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları Ve Özyeterlik İle İlişkinin İncelenmesi”.Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çolak, İ., Yılmaz İlker Yorulmaz, Yahya Altınkurt (2017). “ Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi,4(1): 20-32.
- Çorbacı Serin, Gülsüm Elif (2012). Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeylerive Davranış Problemleri ile Ebeveynlerin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dadandı, İ., Ayşe Kalyon, Hikmet Yazıcı(2016). “ğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1):253-269.
- Demirel, Melek (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji”. Ed. Petek Aşkar. 9th International Educational Technology Conference (IETC 2009). Hacettepe Üniversitesi: Beytepe-Ankara : 696-703.

- Demirtaş, H., Melike Cömert, Niyazi Özer (2011). "Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları". Eğitim ve Bilim Dergisi, 36: 96-111.
- Denizli, Umut. (2014). "İş Stresi Yönetimi, Psikolojik İyi Hali Ve İş Doyumunun Geliştirilmesinde Sportif Faaliyetlerden Yararlanılması: Geleneksel Çin Sporları Tai Chi Chuan Örneği". Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Diener, E., Eunkook M Suh, Richard E. Lucas, Heidi L. Smith (1999). "Öznel İyi Oluş: Otuz Yıllık İlerleme". *Psikolojik Bülten*, 125 (2): 276-302.
- Dikmen, Y., Hilal Uslu Yuvacı, Funda Erol (2017). "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi". *International Journal of Human Sciences*, 14(3): 2399-2408.
- Doğan, Türkan (2006). "Üniversite Öğrencilerinin İyi Hali İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30:120-129.
- Doğan, Türkan (2008). "Psikolojik Belirtilerin Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek Ve İyi Hali". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30): 30-44.
- Doğan, T., Ali Eryılmaz (2012). "Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş". *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(3):383-389.
- Doğru, N., Reşat Peker (2004). "Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi". *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2): 315-328.
- Duru, E., Sibel Duru, Murat Belkıs (2014). "Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4): 1263-1284
- Dündar, Hüsyin (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Egbert, E. (1980). Concept of wellness. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 18(1): 9-12.
- Ehtiyar, V.D., Aslı Ersoy, Abdullah Akgün vd. (2017). " Üniversite Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Tutum ve Olumlu Gelecek Beklentilerinin Psikolojik İyi Hali Üzerindeki Etkisi". *Mediterranean Journal of Humanities*, 12(2):251-262.
- Eker, Cevat (2014). " Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,7(1):162-178.

- Ekinci, Necla (2015). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1): 62-76.
- Ekşioğlu, S., Sinem Tarhan, Hicran Çetin Gündüz (2017). “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5): 1925-1940.
- Erdamar, G., Özden Demirkan, Gülçin Saraçoğlu, Gülgün Alpan (2017). “Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2): 636-657.
- Ersoy, Aynur (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A., Bülent Yılmaz (2010). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri”. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 23(4): 803-834.
- Evin Gencil, İlke (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları”. Eğitim ve Bilim Dergisi, 38(170): 237-252.
- Fidan, M., Fatih Usta (2013). “İyilik Hali Ölçeğinin Türkçe Formunun Güvenirlilik ve Geçerliğinin İncelenmesi”. Eğitim ve Araştırmaları Dergisi, 2(3): 265-269.
- Gamsız, Ş., Hikmet Yazıcı, Fatma Altun (2013). “Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları, Öz Yeterlik Ve İş Doyumu”. International Periodical For The Languages, 8(8):1475-1488.
- Goddard, R. D., Wayne K. Hoy, Anita Woolfolk-Hoy (2000). “Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement”. American Educational Research Journal, 37(2): 479-507.
- Gökdemir Dumludağ, Özge (2011). Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme.Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçer, N., İsmail Türkoğlu (2018). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2): 125-136.
- Gömleksiz, M.N., Birsen Serhatlıoğlu (2013). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri”. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(7): 201-221.
- Güçlü, Mustafa (2013). “Gençlik Döneminde Boş Zaman Faaliyetlerinin Yeri ve Önemi”.Gençlik Araştırmaları Dergisi, 1(1):158-169.

- Güleç, İ., Seda Çelik, Buket Demirhan (2012). "Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme" Sakarya University Journal of Education, 2(3): 34-48.
- Gündoğan, Naci. (2003). "Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme Ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar". Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 7(2): 299-312.
- Gür Erdoğan, D., Zeki Arsal (2016). "The Development of Lifelong Learning Trends Scale (LLTS)". Sakarya University Journal of Education, 6(1):114-122.
- Gürkan, Uğur(2014). " Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". E- Journal of New World Sciences Academy, 9(1): 18-35.
- Güvenç, Hülya (2011). "Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları". Educational Administration: Theory and Practice, 17(1):99
- Hatfield, T., Susan Rickey Hatfield (1992). "As If Your Life Depended On It: Promoting Cognitive Development To Promote Wellness". Journal of Counseling & Development, 71(2): 164-167.
- Horoz, Onur Rahman (2017). Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Hoşoğlu, R., Aynur Fırınacı Kodaz, Tuğba Yılmaz Bingöl, Meryem Vural Batık(2018). "Öğretmen Adaylarında Psikolojik Sağlamlık". Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,8(14):217-239.
- İkiz, F.E., Canan Yörük (2013). "Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Aile İşlevlerinin İncelenmesi". Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1): 228-248.
- Jibeen Tahira, Ruhi Khalid (2012). "Cross Validation of Ryff's Scales of Psychological Well-being: Translation into Urdu Language". The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 10(2):67-91.
- Kabataş, S., Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz (2018). " Evaluation of Teachers' Lifelong Learning Attitudes in terms of Self- Efficacy Towards the Standards of Educational Technology". Bartın University Journal of Faculty of Education, 7(2): 588-606.
- Kaçar, Tuğçe, (2016). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



- Karaduman, Aşkın (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karaduman, A., Sinem Tarhan (2017). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”. *Journal of Human Sciences*, 1 : 355-375
- Karakuş, Cansev (2013). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3): 26-35.
- Karaman, Belkız (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında, Ülkemiz Milli Eğitim Sisteminde Yeralan Sanat Eğitimcilerinin Mesleki Gelişim Olanakları. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kasapoğlu, Figen. (2013). Üniversite Öğrencilerinde İyilik Hali İle Özgeçicilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, Havva Eylem (2010). Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi Politikaları. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. Eylem (2014). "Lifelong Learning and Turkey." *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1): 81-102.
- Kayış, Ahmet Rifat (2017). İyilik Hali Yıldızı Psiko-Eğitim Programının İyilik Hali ve Psikolojik Belirti Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keyes, CLM, Dov Shmotkin, Riff Carol D. (2002). “Refahı Optimize Etmek: İki Geleneğin Ampirik Karşılaşması”. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 82 (6): 1007-1022.
- Kitko, Cassandra Thompson (2001). “Dimensions Of Wellness And The Health Matters Program At Penn State”. *Home Health Care Management & Practice*, 13(4): 308-311.
- Konaklı, T., Nur Göğüş (2013). “Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 373-391.
- Korkut, K., Emine Babaoğlu (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları”. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16): 269-282.
- Korkut Owen, F., Dean W. Owen (2012). “İyilik Hali Yıldızı Modeli, Uygulanması ve Değerlendirilmesi”. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9): 24-33.

- Korkut Owen, F., Nur Demirbaş Çelik (2018). “Yaşam Boyu Sağlıklı Yaşam ve İyilik Hali”. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(4): 440-453.
- Korkut Owen, F., Tuncay Öğretmen(2013). “Beş Faktörlü İyilik Hali Formu- Ergen Formu: Türk Ergenler”.*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1):53-73.
- Kotaman, Hüseyin (2008). “Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1): 111-133.
- Kozikoğlu, İ., Nebi Altunova (2018). “Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3): 522-531.
- Köylü, D., Yüksel Gündüz (2019). “Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisi”. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 279-299.
- Kumral, İlknur (2019). *Hayat Boyu Öğrenme Merkezi(HBOM) Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(İsmek Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küpeli, Engin (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Lau, Jesus (2006). “Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning. The Hague”. *International Federation Of Library Associations And Institutions* :1-60.
- Lyubomirsky, S., Laura King, Ed Diener (2005). “The Benefits Of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead To Success?” *Psychological Bulletin*, 131(6): 803–855.
- Meerah, S.,Denise Koh, Kamisah Osman, Effandia Zakaria (2011). “Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of Higher Learning Context”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18:560–564.
- Myers, D.G., Ed Diener (1995). “Who is Happy?”. *Blackwell Publishing on behalf of the Association for Psychological Science*, 6(1): 10-19.
- Myers, J.E., Thomas J. Sweeney, ve J. Melvin Witmer (2000). "The Wheel Of Wellness Counseling For Wellness: A Holistic Model For Treatment Planning." *Journal of Counseling & Development*, 78(3): 251-266.

- Orhan, U., Ufuk Cem Komşu (2016). “Akademisyenlerde Özyeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin, Öğrenmeye Yönelik Tutuma ve İş Tatminine Etkisi”. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(3): 1-18.
- Önal, İnci (2010). “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”. Bilgi Dünyası Dergisi, 11(1):101-121.
- Özata, Haluk (2007). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özbay, Y., Mehmet Palancı, Mehmet Kandemir, Osman Çakır (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik Ve Başa Çıkma Davranışları İle Yordanması”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2): 325-345.
- Özçiftçi, M., Recep Çakır (2015). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi." Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, 5(1): 1-19.
- Özdemir, Soner Mehmet (2008). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 54: 277-306.
- Özen, Yener (2011). “Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme”. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, 3(6): 1–16.
- Özenoğlu Kiremit, Hatice (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz- Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgür, Hasan (2016). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1): 22-38.
- Özsüer, S., Gözde İnal, Özgün Uyanık vd. (2011). "Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi." Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2):113-125.
- Öztan Ulusoy, Y., Şakir Akpınar (2018). “Hayat Boyu Öğrenme Programlarına Katılan Yetişkinlerin Kurslara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 4(6): 211-231.
- Öztürk, Abdülkadir (2015). “ Öğretmenlerin Sahip Oldukları Yaşam Amaçları ve Sosyal Desteğin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü”. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5: 338-347.

- Özyıldırım, Gülnar (2018). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özyürek, Ragıp (1995). Fen Bilimleri Alanını Seçen Öğrencilerin Kariyer Yetkinlik Beklentisi Ve Kariyer Seçenekleri Zenginliği Ve Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Performansları Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pajares, Frank (1996). "Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings". *Review of Educational Research*, 66(4) :543-578.
- Palombi, Barbara J. (1992). "Psychometric Properties Of Wellness Instruments." *Journal of Counseling & Development*, 71(2): 221-225.
- Peker, Tuğçe (2018). Öz-Yeterlik İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Proaktif Kişiliğin Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Pendergast, D., Susanne Garvis, Jayne Keogh. (2011). "Pre-Service Student-Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Insight Into The Making Of Teachers". *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12): 46-58.
- Poyraz, H., Mustafa Bayrakçı (2015). "Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenmeleri: Ölçek Geliştirme Çalışması". *Sakarya University Journal of Education*, 5(1): 114-126.
- Recepoğlu, Ergün (2013). "Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*: 311-326.
- Roscoe, Lauron J. (2009). "Wellness: A Review Of Theory And Measurement For Counselors". *Journal of Counseling & Development*, 87(2): 216-226.
- Ryan, R. M., Edward L. Deci (2000). "Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions And New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Samancı, O., Ebru Ocakçı (2017). "Hayat Boyu Öğrenme". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24): 711-722.
- Sahraç, Ümit (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumsal Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapancı, Münüre (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sarı İ., Özlem Yenigün , Evren Ebru Altıncı , Arda Öztürk (2011). “Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmininin Genel Öz Yeterlik Ve Sürekli Kaygı Üzerine Etkisi”. Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 9(4).149-156.

Sarı, Tuğba (2003). Wellness And Its Correlates Among University Students: Relationship Status, Gender, Place of Residence, And GPA. Yüksek Lisans Tezi. The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.

Sarı, T., S.Gülfem Çakır (2016). “Mutluluk Korkusu İle Öznel Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5: 222-229.

Sarıtaş, Serkan (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İyi Oluş Halleri, Mesleki Kaygı Düzeyleri Ve Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Say, Murat. (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schimmack, U., Ed Diener (2003). “Predictive Validity Of Explicit And Implicit Self-Esteem For Subjective Well Being”. *Journal of Research in Personality*, 37(2): 100–106.

Selçuk, Gülenaz (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlilik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi. Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Sergek E, Gülümser Sertbaş (2006). “SSK Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Sosyo demografik Özellikleri ve Öz Etkililik, Yeterlilik Düzeyleri”. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(1): 41- 48.

Sevgi, Sevim, Gülsüm Gök, Fulya Öner Armağan (2017) " Aday Öğretmenlerin Kişisel Verimlilik İnançları". Online Eğitimde Yeni Ufuklar Dergisi,7(1): 135-142.

Sevimli, Hakan (2015). Örgütsel Bağlılık İle Psikolojik İyilik Hali Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Shuman, L.J., Mary Besterfield-Sacre, Jack Mcgourty (2005). “The Abet “Professional Skills” – Can They Be Taught? Can They Be Assessed?”. *Journal of Engineering Education*, 94(1): 41-55.

- Soysal, Mehmet Remzi (2014). Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Özyeterlik İnançları. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sweeney, T.J., J. Melvin Witmer (1991). "Beyond social interest: Striving toward optimum health and wellness". *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 47(4): 527-540.
- Şahin, Ç., Serdar Arcagök (2014). " Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16):394-417.
- Şahin, Ersin (2010). "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi". Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin Taşkın, Ç., Güney Hacıömeroğlu (2010). " Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27:63-75.
- Şenel, Elif (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinde Özyeterlik Algısının Tükenmişlik Düzeyini Yordama Gücü: Denizli İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Telef, B.B., Enes Ergün (2013). "Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3): 423-433.
- Toprak, M., Armağan Erdoğan (2012). "Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2): 69-91.
- Toy, S.N., Sibel Duru (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması". *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1): 146-173
- Tösten, R., Habib Özgan (2017). "Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62):867-889.
- Tschannen-Moran, M., Anita Woolfolk Hoy (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct.". *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805.
- Turan, Sevgi (2005). "Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme". *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1): 87-98.

- Türkmen Mustafa (2012). "Öznel İyi Oluşun Yapısı ve Anababa Tutumları, Özsaygı ve Sosyal Destekle İlişkisi: Bir Model Sınaması". Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1): 41-73
- Uğur, Esra (2010). Yönetici Hemşirelerin Koçluk Becerileri ve Öz Etkililik Yeterlilik Algılamaları. Doktora Tezi. Marmar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun Pekmezci, Gülperi (2010). Hemşirelerin Örgütsel Bağlılıkları ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunboylu, H., Çiğdem Hürsen (2013)." Evaluation of Teachers' Attitudes and Perceptions of Competence Regarding Lifelong Learning". Croatian Journal of Education, 15:177-204.
- Ünal, Menderes (2016). "Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin AB Erasmus+ Programını Algılama Durumlarının İncelenmesi". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(3): 581-586.
- Ürün Karahan, Berna (2017). " Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi". e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,4(3):45-58.
- Wood, R., Albert Bandura (1989). "Social Cognitive Theory Of Organizational Manegement". Academy of Manegement Review, 14(3): 361-384.
- Yalın Uçar M., Selami Uysal (2019). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki". Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2): 72-82.
- Yaman, Fikriye (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yaman, F., Taha Yazar (2015). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)". Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(4): 1553-1566.
- Yardımcı, F., Zümrüt Başbakkal (2010). "Ortaokul Öz-Yeterlilik Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması". Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11: 321-326.
- Yenice, N., Gizem Alpak Tunç(2019). " Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi". Kastamonu Eğitim Dergisi,27(2):753-765

Yenilmez, Kürşat (2017). “Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri ve Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 29:324-332.

Yeşilyurt, Ethem (2013). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algıları”.Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45): 88-104.

Yılmaz, Muammer (2016). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13-35: 253-262.

Yılmaz, N., Mücahit Kağan (Eylül-Ekim 2016). "Pedagojik Yenilenme Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Programının Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Yaşamboyu Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri" (Bildiri). Uluslararası Erzincan Sempozyumu, Erzincan.

Yılmaz, R., Yaşar Murat Beşkaya (2018). “Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1):159-181.

### **3.Elektronik Kaynaklar**

Avşaroğlu, Selahattin, M.Engin Deniz, Ali Kahraman (2005). “teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14: 115-129. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/635/587> Erişim: 15.04.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2001). Hayat Boyu Eğitim Veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu(DPT: 2568 ÖİK: 584 ). [http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08\\_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf](http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf) Erişim: 11.04.2020

European Commission (2000, October). Commission Staff Working Paper: A Memorandum On Lifelong Learning(SEC 1832). Brussels. [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) Erişim: 11.04.2020

European Council (EC) (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions.Lisbon. [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm) Erişim: 11.04.2020.

Giles, R.M., Kelly O. Byrd, Angelia Bendolph (2016). "An Investigation of Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy For Teaching Mathematics". Elektronik sürüm. Cogent Education, 3(1).



<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1160523>  
Erişim: 14.04.2020.

Hazır Bıkmaz, Fatma (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 161. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/bikmaz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm) Erişim: 12.04.2020.

Hettler, Bill (1976). “The Six Dimensions of Wellness Model”. <https://cdn.ymaws.com/www.nationalwellness.org/resource/resmgr/pdfs/SixDimensionsFactSheet.pdf> Erişim: 20.04.2020.

MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf) Erişim: 11.04.2020.

MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf> Erişim: 19.04.2020.

MEB (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> Erişim: 11.04.2020.

MEB (2018). 2023 Vizyon Belgesi. [https://issuu.com/tcmeb/docs/2023\\_vizyon\\_revizeler](https://issuu.com/tcmeb/docs/2023_vizyon_revizeler) Erişim: 11.04.2020

Miller, Gord ve Leslie L. Foster (2010). “Critical synthesis of wellness literature”. University of Victoria, Faculty of Human and Social Development & Department of Geography: 1-32. <http://www.mifras.org/know/wp-content/uploads/2014/06/Critical-Synthesis-of-Wellness-Literature.pdf> Erişim: 13.04.2020.

MTEGM (2014). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014- 2018. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> Erişim: 11.04.2020.

T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>. Erişim: 11.04.2020.

WHO (2012). Background Paper By Who Secretariat For The Development Of A Comprehensive Mental Health Action Plan. [https://www.who.int/mental\\_health/mhgap/risks\\_to\\_mental\\_health\\_EN\\_27\\_08\\_12.pdf?ua=1%20](https://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf?ua=1%20) Erişim: 12.04.2020.

## EKLER

### EK-1 AFYONKARAHİSAR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÖLÇEK UYGULAMA İZİN ONAYI



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407605.01-E.735916  
Konu: Şakir AKPINAR'ın Araştırma İzni

11/01/2019

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) Kocaeli Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 31/12/2018 tarihli ve 26923 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şakir AKPINAR'ın "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyilik Hali ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Afyonkarahisar İli Örneği" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde isimleri belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/01/2019

Dr.Mehmet BOZTEPE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
- İlgi Yazı ve Ekleri ( 15 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için:Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)  
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR  
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr  
Tel: (0 272) 2137604 / 208 Faks (0 272) 2137605

## EK-2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ

in:sent

329 ileti dizisinden 176.

yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği izin Gelen Kutusu x

**şakir akpınar** <sakirakpinarpdr@gmail.com> 18 Eki 2018 15:54 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: gfur, arsal\_z  
Merhabalar Hocam. Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi programında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda hazırladığınız ölçeği kullanmak istiyorum. Destek olursanız sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.  
Şakir AKPINAR  
05548078974  
[sakirakpinarpdr@gmail.com](mailto:sakirakpinarpdr@gmail.com)

**Mail Delivery Subsystem** 18 Eki 2018 15:54 ☆  
Adres bulunamadı: gfur@sakarya.edu.tr e-posta adresi bulunamadığından veya e-posta alamadığından iletiniz teslim edilemedi. DAHA FAZLA BİLGİ Sunucudan gelen yanı

**Zeki ARSAL** <arsal\_z@ibu.edu.tr> 19 Eki 2018 10:03 ★ ↩ ⋮  
Alıcı: ben  
Merhaba,  
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.  
Prof. Dr. Zeki Arsal

**Kimden:** "şakir akpınar" <sakirakpinarpdr@gmail.com>  
**Kime:** [gfur@sakarya.edu.tr](mailto:gfur@sakarya.edu.tr), "arsal z" <arsal\_z@ibu.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 18 Ekim Perşembe 2018 15:54:39  
**Konu:** yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği izin

## EK-3 İYİLİK HALİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ

← [Icons] → [Icons] [Icons]

iyilik hali ölçęđi [Gelen Kutusu x]

[Avatar] **Şakir AKPINAR** <sakirakpinardr@gmail.com> 16 Eki 2018 21:17 ☆ ↻ ⋮  
Alıcı: fatihusta ▾

Merhabalar Hocam. Kocaeli Üniversitesinde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda 2013 yılında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığımız İyilik Hali Ölçeği kullanmak istiyorum. Yardımcı olabilir misiniz. Şimdiden çok teşekkür ederim. (telefonda görüşmüştük gün içerisinde)

Şakir AKPINAR  
05548078974  
sakirakpinardr@gmail.com

[Avatar] **Fatih Usta** <fatihusta@gmail.com> [E] 17 Eki 2018 10:34 ☆ ↻ ⋮  
Alıcı: ben ▾

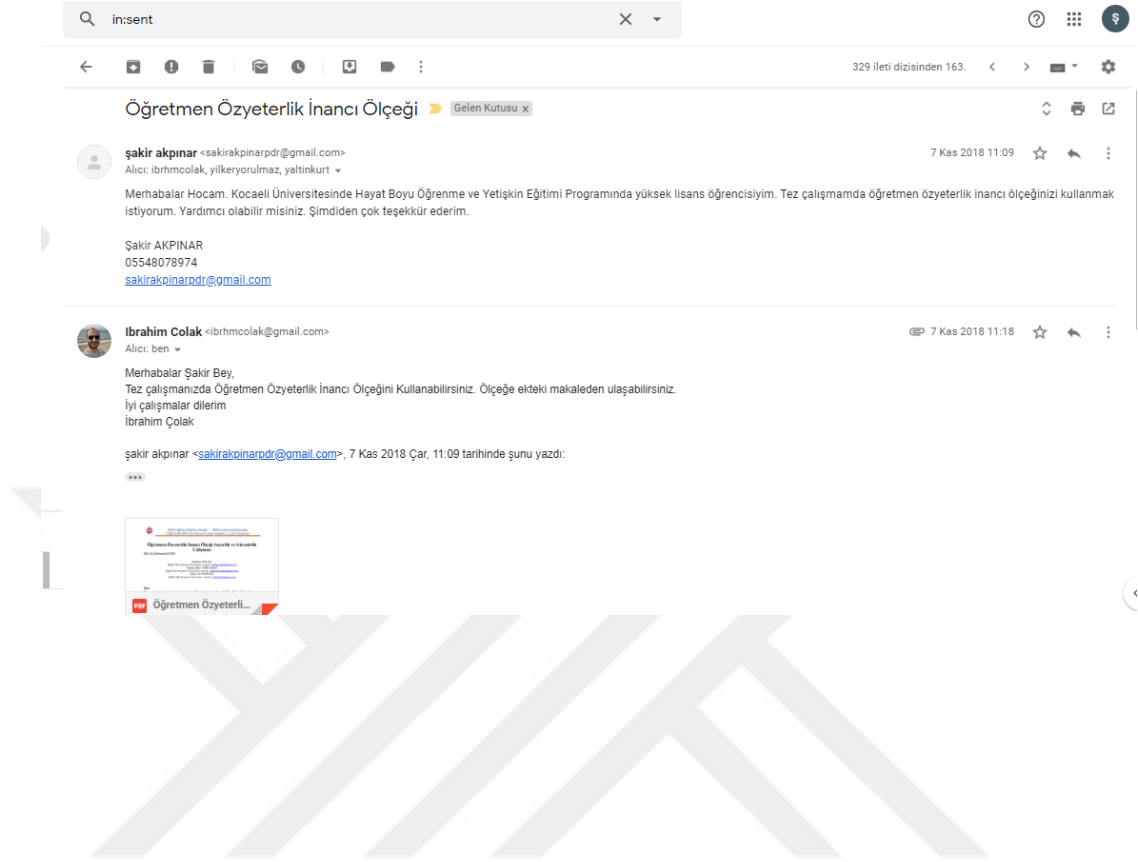
Şakir bay merhaba,  
Elde ölçek maddelerini ve ilgili makaleyi gönderiyorum.  
İyi çalışmalar

Şakir akpinar <sakirakpinardr@gmail.com>, 16 Eki 2018 Sal, 21:17 tarihinde şunu yazdı:  
[Screenshot]

2 Ek [Download] [Share]

[Thumbnail] İyilik hali ölçęđü.doc [Thumbnail] İyilik Hali Ölçeğü.pdf

## EK-4 ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ



**EK-5 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİM ÖLÇEĞİ**  
(Gür Erdoğan ve Arsal, 2016)

S.	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim	1	2	3	4	5
2	Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım	1	2	3	4	5
3	Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım	1	2	3	4	5
4	Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım	1	2	3	4	5
5	Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim	1	2	3	4	5
6	Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim	1	2	3	4	5
7	Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem	1	2	3	4	5
8	Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım	1	2	3	4	5
9	Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.	1	2	3	4	5
10	Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
11	Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm	1	2	3	4	5
12	İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
13	Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim	1	2	3	4	5
14	Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişmelerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım	1	2	3	4	5
15	Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim	1	2	3	4	5
16	Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.	1	2	3	4	5
17	Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm	1	2	3	4	5

## EK-6 İYİLİK HALİ ÖLÇEĞİ

(Diener ve arkadaşları, 2009; Uyarlama: Fidan ve Usta, 2013. Ölçek maddelerinin bazıları ekte paylaşılmıştır.)

S.	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen Katılmıyorum	Kararsızım	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum	1	2	3	4	5	6	7
3.	Günlük aktivitelerimle meşgul oluyorum ve onlara ilgi duyuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6.	İyi bir insanım ve iyi bir yaşam sürüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8.	İnsanlar bana saygı gösterir.	1	2	3	4	5	6	7

**EK-7 ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ**  
(Çolak ve arkadaşları, 2017)

S.	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.	1	2	3	4	5
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.	1	2	3	4	5
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımın güvenini kazanabilirim.	1	2	3	4	5
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.	1	2	3	4	5
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.	1	2	3	4	5
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.	1	2	3	4	5
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.	1	2	3	4	5
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim	1	2	3	4	5
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5



## EK-8 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı, aşağıda yer alan ölçekler öğretmenlerin “yaşam boyu öğrenme eğilim”, “iyilik hali” ve “özyeterlik inancı” düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen maddeleri okuyarak ifadelere katılma veya katılmama derecenizi “X” işareti koyarak belirtiniz. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırma sürecinde kullanılacaktır. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak biçimde yapmanız araştırma açısından önemlidir. Hassasiyetiniz ve destekleriniz için teşekkür ederim.

Şakir AKPINAR  
Kocaeli Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz :	Kadın ( )	Erkek ( )		
Yaş aralığınız :	20-25 ( )	26-35 ( )	36-50 ( )	51+ ( )
Mesleki kıdem :	0-5 yıl ( )	6-10 yıl ( )	11-20 yıl ( )	21+ yıl ( )
Branş :	.....			
Çalıştığınız Kurum:	Kamu ( )	Özel ( )		
Çalıştığınız Okul Türü :	Anaokulu ( )	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	
Ortaöğretim/Lise ( )	Diğer ( )			
Annenizin Eğitim Düzeyi:	Okuryazar değil( )	Okuryazar( )	İlkokul ( )	Ortaokul ( )
Lise ( )	Üniversite ( )	Y.Lisans/Doktora( )		
Babanızın Eğitim Düzeyi:	Okuryazar değil( )	Okuryazar( )	İlkokul ( )	Ortaokul ( )
Lise ( )	Üniversite ( )	Y.Lisans/Doktora( )		
<b>Alanınızla ilgili</b> eğitim faaliyetlerine katılıyor musunuz? Evet( ) Hayır( )	Cevabınız evet ise yaklaşık bir yılda kaç eğitime katılıyorsunuz:			
1-2 ( )	3-5 ( )	5-10 ( )	10 ve üzeri( )	
<b>Alanınızın dışında</b> eğitim faaliyetlerine katılıyor musunuz? Evet( ) Hayır( )	Cevabınız evet ise yaklaşık bir yılda kaç eğitime katılıyorsunuz:			
1-2 ( )	3-5 ( )	5-10 ( )	10 ve üzeri( )	
Yeniden seçme şansınız olsaydı aynı mesleği yapmak ister miydiniz?	Evet( ) Hayır( )			

## ÖZGEÇMİŞ

20.04.1987 tarihinde Yozgat'ta doğdu. İlk, orta öğrenimini Yozgat'ta ve lise öğrenimini Çorum'da tamamladı. Lisans öğrenimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde 2009 yılında tamamladı. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi programında tezli yüksek lisans öğrenimine 2017 yılında başladı. 2009 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığında rehberlik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

e-mail : [sakirakpinarpdr@gmail.com](mailto:sakirakpinarpdr@gmail.com)

Telefon : 05548078974