

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET AKCAALAN

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

OCAK 2016

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET AKCAALAN

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

OCAK 2016

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Mehmet Akcaalan

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim/ Yaşam Boyu Öğrenme bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ (İmza)
Danışman Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Üye: Yrd. Doç. Dr. Bekir F. MERAL (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

13/01/2016

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günden güne bilgi patlamalarının yaşandığı yeni yüzyılımızda her türlü gelişme ve ilerlemeye ayak uydurabilmemiz için devamlı olarak öğrenmek ve öğrendiklerimizi yenilemek zorundayız. Bu bağlamda ülkemizde ve dünyada yaşam boyu öğrenme olgusu en üst seviyede önem arz etmektedir ve bu konuya ilişkin araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. İnsanın sosyal ve duygusal bir varlık olduğu gerçeği de insanın sosyal ve duygusal öğrenme yeterliklerinin düzeyinin araştırma konusu olmasını gerekli kılmaktadır. Kendini bilgi, beceri, tutum olarak yenileyen ve bireyin öğrenmesini sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirerek kolaylaştırmasını amaçlayan bu çalışmada bilim dünyasına kazandırılan kavramlardan biri olan yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi de bu kapsamda anlamlı bir çaba sayılabilir. Bu iki kavramın çeşitli değişkenler ile ele alındığı çalışmalar bulunmasına rağmen birbirleriyle ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya hem yurt dışında hem de yurt içinde rastlanmamıştır. Bu yönüyle yaşam boyu öğrenme düzeyini olumlu yönde etkileyen unsurlardan birini ele alan bu tez çalışmasının eğitim bilimine az da olsa anlamlı bir katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

Yüksek lisans eğitimi ve tezin hazırlanmasının her aşamasında desteğini esirgemeyen, ilminden yararlandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek aldığım, beraber çalışmaktan gurur duyduğum dahası deneyimlerinden faydalanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, tez verilerinin toplanması sürecinde destekleriyle araştırmanın ilerlemesine katkı sağlayan, isimlerini tek tek sayamadığım tüm saygıdeğer öğretim görevlisi ve üyesi hocalarıma, tezin hazırlanması sürecinde her zaman desteğini hissettiğim ve tez metnini okuyarak dil ve anlatım ile ilgili tavsiyelerde bulunan sevgili eşim Melike AKCAALAN'a ve bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan aileme, dostlarıma ve bütün öğretmenlerime en derin teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Akcaalan, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Ocak, 2016. xiii+113 Sayfa.

Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli lisans programlarında öğrenim gören 200 erkek 390 kadın olmak üzere toplam 590 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda *t* testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunların dışında değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdelik dilim gibi değerler hesaplanmıştır.

Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla (Kirby ve diğerleri, 2010) tarafından geliştirilen Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 14 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla

(SELS; Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009) geliştirilen ve Akın ve Arslan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddelik Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgulara göre, sosyal ve duygusal becerilerin sistematik ve tutarlı bir şekilde davranışlarla yansıtılması olarak ele aldığımız sosyal duygusal öğrenme, bireyin hayatının tümünü kapsayan formal veya informal öğrenmeler olarak kabul edebilecek bir yapı olan yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur fakat sosyal duygusal öğrenme açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeylere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı akademik başarı düzeyindeki katılımcılar arasında yaşam boyu öğrenme düzeyi açısından farklılaşma olmasına rağmen sosyal duygusal öğrenme düzeyi açısından farklılaşmalar olmadığı ve yüksek akademik başarıya sahip grubun en yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip oldukları, düşük akademik başarı belirten katılımcıların ise görece düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme seviyesine sahip oldukları bulgulanmıştır. Sınıf düzeyleri açısından iki yapıya ilişkin düzeylerde anlamlı farklılaşmalar bulgulanmamıştır. Bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Sosyal Duygusal Öğrenme, Demografik Değişkenler.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN LIFELONG LEARNING AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING WITH REFERENCE TO VARIOUS VARIABLES

Akcaalan, Mehmet

Master Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Department of Lifelong Learning

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

January, 2016. xiii+113 Pages.

The current research aims to investigate the relationship between lifelong learning and social emotional learning and to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms gender, academic achievement and class level.

Study group consists of 590 university students (390 females, 200 males) studying in different undergraduate programs in University of Sakarya, Faculty of Education in the Fall Term of 2015.

In this research, relationships between the variables of lifelong learning, social emotional learning and the sub-dimensions of social emotional learning were investigated. Pearson Product Moment Correlation, Partial Correlation methods were utilized so as to investigate these relationships. The differences on the levels of lifelong learning and social emotional learning in terms gender, academic achievement level, class level variables were examined with the statistical procedures of independent samples t-test (for variables having two groups) and One-Way Analysis of Variance (ANOVA; for variables having more than two groups) were used. Tukey's Multiple Comparison Test was utilized so as to figure out which pair of groups statistically significant differences after the results of ANOVA. Moreover, descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentile values were calculated.

Lifelong Learning Scale (14 items), which was developed by Kirby and others (2010), and was adapted to Turkish by Arslan and Akcaalan (2015) was employed to assess lifelong learning level. Social Emotional Learning Scale (20 items), which

was developed by Coryn and others (2009), was adapted to Turkish by Akin and Arslan (2013) was utilized so as to measure the levels of social emotional learning.

As consequence of the research, lifelong learning and social emotional learning scores were correlating significantly and the sub-dimensions of social emotional learning levels were predicting lifelong learning positively. According to these results, it can be discussed that social emotional learning which can be explained as the behavioral reflection of social and emotional skills in a systematical and consistent way, has a positive relationship with lifelong learning which can be defined as all kinds of learning including formal or informal through one's life.

There were no gender differences on lifelong learning, while the significant gender difference on social emotional learning was determined, as females having higher levels than males. Differences were identified in terms of academic achievement level groups in lifelong learning, however no academic achievement differences were found in terms of social emotional learning construct. Participants with high levels of academic achievement levels had significantly higher levels of lifelong learning in comparison with those with low levels of academic achievement. No differences were detected in levels of both constructs, with regard to class level. Results are discussed within the context of the associated literature.

Keywords: Lifelong Learning, Social Emotional Learning, Demographic Variables

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	4
1.2 Alt Problemler.....	4
1.2.1 Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problemler	4
1.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Alt Problemler	4
1.2.3 Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Tanımlar	6
1.5 Kısaltmalar	7
Bölüm II	8
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ile İlgili Araştırmalar.....	8
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme	8
2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Yaşam Boyu Eğitim.....	12
2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme Tarihçesi	16
2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme Teorisi.....	18
2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedefleri.....	24
2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenmenin İşlevleri.....	26
2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenmede Öz Değerlendirme.....	29
2.1.8 Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyonu	30
2.1.9 Sosyal Duygusal Öğrenme.....	32
2.1.10 Sosyal Duygusal Öğrenme Yeterlikleri	35
2.1.10.1 Öz Farkındalık.....	37
2.1.10.2 Öz Yönetim	38
2.1.10.3 Sosyal Farkındalık.....	40

2.1.10.4 İlişki Becerileri.....	43
2.1.10.5 Sorumlu Karar Verme	46
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar.....	47
2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	47
2.2.2 Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Çalışmalar.....	50
2.3 Alan Yazın Taramasının Sonucu	53
Bölüm III.....	55
Yöntem.....	55
3.1 Araştırma Modeli	55
3.2 Çalışma Grubu	55
3.3 Veri Toplama Araçları	57
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	57
3.3.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği	59
3.4 Veri Toplama Süreci	61
3.5 Verilerin Analizi.....	61
Bölüm IV.....	63
Bulgular ve Yorum.....	63
4.1 Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişkiler Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	63
4.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	64
4.2.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kadın Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	64
4.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	65
4.2.3 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	66
4.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyi Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	66
4.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Açısından Erkek ve Kadın Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	66
4.3.2 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	67
4.3.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	68

Bölüm V	70
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	70
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	70
5.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Sosyal Duygusal Öğrenme	70
5.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	71
5.1.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	75
5.2 Genel Sonuç ve Öneriler	78
5.2.1 Genel Sonuç	78
5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	79
5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	79
Kaynakça.....	81
Ekler	108
Ek 1- Yönerge	108
Ek 2- Kişisel Bilgi Formu	109
Ek 3- Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği.....	110
Ek 4- Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği	111
Özgeçmiş.....	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	56
Tablo 2. Araştırmada Farklılıkları İncelenen Değişkenlerin Dağılımları	57
Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu.....	64
Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Varyans Analizi Sonuçları ve Betimsel İstatistik Değerler. Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Akademik Başarı Düzeyleri	65
Tablo 6. Farklı Sınıf Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri	66
Tablo 7. Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu.....	67
Tablo 8. Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Varyans Analizi Sonuçları ve Betimsel İstatistik Değerler.....	68
Tablo 9. Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Varyans Analizi Sonuçları ve Betimsel İstatistik Değerleri.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yansıtıcı Olmayan Önceki Öğrenmelerin Dönüşümü	21
Şekil 2. Algıların ve Yansıtıcı veya Dönüşebilir Öğrenmenin Dönüşümü.....	22
Şekil 3. CASEL Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yeterlikleri.....	37

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme, kişinin bir bütün olarak deneyimlerini oluşturması ve onları bilgi, beceri, tutum, inanç, değer, duygu ve hislere dönüştürmesi ve bunun sonuçlarını da yaşamına entegre etme süreçlerinin birleşimidir (Jarvis, 2004). Öğrenme, öğrenen bir kişinin yaptığı bir etkinlik olmakla beraber bu etkinlik herhangi bir yerde ve zamanda gerçekleştirilebilir. Öğrenme fiilen amaçlı bir etkinlik sırasında rastlantısal bir şekilde gerçekleşebilir veya planlanmış, kasıtlı bir hareket de olabilir. Öğrenen kişi planlamayı üstlenmeyebilir fakat dışarıdan destek sağlayan kişi veya kurumun planlamayı yapması gerekmektedir. Eğitim, sonucunda öğrenmenin hedeflendiği düzenli ve planlı bir faaliyettir (Apps, 1979; Tremlett, 1999). Günümüz dünyasında sıklıkla yaşanan yeni bilgi patlaması, bireylerin almış oldukları eğitimlerinde veya yaptıkları işlerde güncel kalabilmeleri için onları yaşam boyu öğrenmeye zorlamaktadır. Değişmenin, gelişmenin ve rekabetçi kalmanın yanı sıra bir yaşam boyu öğrencisi olmak her meslekte ve her eğitim seviyesindeki insanın mutlaka yaşadığı veya yaşayacağı bir deneyimdir (Dunlap; 1996). Öğrenmenin başı ve sonu yoktur. Bu bilginin ışığında öğrenmenin, çağdaş bir öneme sahip olan yaşam boyu öğrenmenin güçlü bir yansıması olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda;

- Öğrenme bireysel ve sosyal bir etkinliktir.
- Öğrenme hem yapılan işi hem de hareketi ifade eder.
- Uygulamalar ile iç içedir ve bu pratik uygulamalara dahil olarak öğreniriz.
- Öğrenme, bağlı bulunduğu etkinlik, bağlam ve kültürün bir fonksiyonu olarak meydana gelir.
- Kişi anlamlandırma yoluyla öğrenir.

- Yaşam boyu öğrenme sadece bir politika, kanun veya meta öğrenme türü olarak değil aynı zamanda birçok öneme sahip olan sosyokültürel süreç olarak anlaşılmalıdır (Edwards ve diğerleri, 2007).

Yaşam boyu öğrenme yeni bir paradigmayı simgeleyen kültürel bir terimdir. Dışarıdan destekleyici eğitimden bireyselleştirilmiş öğrenme olgusuna geçiş olduğu da ifade edilmektedir (UNESCO Institute for Education, 1999; Leone, 2013). Kişisel, kentsel, sosyal ve istihdam olarak bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla kişinin hayatı boyunca yüklendiği tüm öğrenmeler yaşam boyu öğrenmedir (European Commission, 2002; Leone, 2013). Teknolojik ve ekonomik değişimler yaşam boyu öğrenmenin önemli kilometre taşlarıdır ve yukarıda da ifade edildiği gibi kültürel değişimler bu önemin dışında tutulamaz (Raggatt ve diğerleri, 1996; Murphy, 1999). Yaşam boyu öğrenme özellikle batıda çok popüler olan, hem milli hükümetler hem de uluslararası örgütler tarafından uygulanan bir eğitim kavramı olmuştur. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme beceri, tutum ve hatta eğitim sisteminin kendisinin modern değişimin hızına ulaşabilmesi için bir yol sunmaktadır (Murphy, 1999). Batı ülkeleri yaşam boyu öğrenme kavramını geleceğin büyük bir dalgası olarak telaffuz etmişlerdir. OECD bunun sebebini açıklayarak savunmuştur (1995). Avrupa Birliği 1990'lı yılların ortalarından itibaren yaşam boyu öğrenmeye ilgi duymuş ve uygulamalarını desteklemiştir. Japonya gibi diğer ülkeler de kendi ülkelerindeki eğitim ve ekonomik politikalara bağlı olarak bu moda uymuşlardır (Thomas ve diğerleri, 1997; Murphy, 1999). Dünya büyüyen yaşlı bir nüfusla karşı karşıya olmakla beraber bu oran son zamanlarda olağanüstü bir seviyeye çıkmıştır. İlerleyen yıllarda yaşlı nüfusunun genç nüfusu geçmesi beklenmektedir. Hızla yaşlanmaya devam eden bu nüfus göz önünde bulundurulduğunda, hükümetlerin yaşlı vatandaşlarını topluma kazandırmak ve başarılı yaşlanmayı desteklemek amacıyla çeşitli programlar geliştirmeye odaklanmaları her zamankinden daha çok önem arz etmektedir (Cross, 2014). Yaşam boyu öğrenme süreci insanın doğasından bakıldığında özgür bir süreç olarak görülmektedir. Çünkü her insan dahil olduğu çevrede kendi doğrularının peşinde koşarken öz güvenli olmaya çalışmaktadır. Fakat aynı zamanda fark etmemiz gerekir ki; modern toplumda yaşayan insan kısmen özerktir ve bu kısmı özerklik onun tam anlamıyla özgür bir kişilik oluşturmasına izin vermez (Gustavsson, 1997; Murphy, 1999). Yaşam boyu öğrenme ile çeşitli değişkenler açısından ilişkisinin incelendiği sosyal duygusal öğrenme bireye hayatında karşılaştığı zorluklara karşı etkili mücadele etmesine yardımcı olacak

sosyal ve duygusal becerilerin sistematik bir şekilde gelişimini ve bu becerileri hem öğrenmede hem de sosyal çevresinde kullanabilmesini kapsamaktadır (Ragozzino ve Utne O'Brien, 2009; Brian ve Sabina, 2013). Sosyal duygusal öğrenme; duyguları tanımak ve yönetmek, başkalarına önem vermek, iyi kararlar almak, ahlaki ve sorumlu davranmak, pozitif ilişkiler geliştirmek ve negatif davranışlardan kaçınmak amacıyla bilgi, beceri, tutum ve inançları edinme süreci olarak tanımlanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir çünkü sosyal duygusal öğrenme, okul yaşamında, ailede, toplumda, iş yaşamında, ve esasen hayatın tümünde gerekli olan becerileri bünyesinde toplamıştır (CASEL, 2003; Elias ve diğerleri, 1997). "CASEL Beşlisi" olarak bilinen ve daha sonra ayrıntılarıyla bahsedilecek olan bu beceriler kısaca şöyledir:

- Öz farkındalık
- Öz yönetim
- Sosyal farkındalık
- İlişki becerileri
- Sorumlu karar verme ve problem çözme

Sosyal duygusal öğrenme bu beşliden daha fazlasını beraberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle bu becerilerin geliştirilmesi için pedagoji bilimine işaret etmektedir. Aslında sosyal duygusal öğrenme, CASEL beşlisi olarak bilinen becerilerin gelişim yörüngesi olduğunu ve bu yörüngenin ebeveynler, eğitimciler, akranlar ve bireyin hayatında önemli roller oynayan etkilerin nasıl yapılandırıldığına da tekabül etmektedir. Sosyal duygusal öğrenmenin öğretimi iki temel unsur tarafından yönlendirilmektedir. Bunlar; neyi, nasıl öğrendiğimizi etkileyen duygular ve bütün süregelen öğrenmelerin temelini oluşturan ilişkilerdir (Elias ve diğerleri, 1997; Saarni 2007; Maurice ve diğerleri, 2012). Mevcut araştırmada yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme arasında nasıl bir ilişki olduğu ve bu iki yapı açısından cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılıklar olup olmadığı gibi sorulara cevap aranmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Çalışmanın ana problemi bireylerin eğitimlerine ilişkin iki kavram olan yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme arasında üniversite öğrencilerinin katıldığı bir inceleme grubunda nasıl bir ilişki var olduğunun araştırılmasıdır. Yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme olguları alan yazında çoğunlukla yetişkin bireylerin eğitimsel işlevselliği kavramak için oluşturulan teorik kapsamda incelenen olgulardır. Bu sebeple iki kavrama dair ilişkinin genç yetişkinlik aşamasındaki üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bir örnekleme araştırılması bu iki kavram arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve ilgili risk boyutlarının ve destekleyici boyutlarının anlaşılır hale gelmesi açısından faydalı olacaktır. Bir araştırma sorusu olarak ele almak gerekirse bu çalışmanın problemi aşağıdaki soruya cevap aramaktır: Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılmasının yanında bu iki kavrama ilişkin cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşmaların var olup olmadığı gibi alt problemler de çalışma dahilinde incelenmiştir.

1.2 ALT PROBLEMLER

1.2.1 Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problemler

1.2.3.1 Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

1.2.1.1 Yaşam boyu öğrenme düzeyi açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.1.2 Yaşam boyu öğrenme düzeyi açısından sınıfı farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.1.3 Yaşam boyu öğrenme düzeyi açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.3 Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

1.2.2.1 Sosyal duygusal öğrenme düzeyi açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.2.2 Sosyal duygusal öğrenme düzeyi açısından okudukları sınıf farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.2.3 Sosyal duygusal öğrenme düzeyi açısından akademik başarıları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrencilerimiz tam anlamıyla katılımcı bir dünya vatandaşı olmak durumundalarsa, yaşam boyu öğrenmeyi ve öğrencilerimizin öğrenme kapasitelerini geliştirmek çok mühim bir adımdır. Vatandaşlık kavramına bağlı olarak kişisel ve ulusal güvenliğin yanı sıra refah esasları da bu hızlı değişime adapte olabilmek için iyi donatılmalıdır. Bu maksatla, öğrenmeye devam etme becerisi özellikle eğitim alanındaki paydaşlar için çok önemlidir. İçinde bulunduğumuz toplumda, bu demokrasiyi savunacak ve bunu yönlendirecek bir vatandaşlık anlayışını kazandırma sorumluluğu devlet okullarına aittir fakat ne yazık ki okullar değişen dünyaya ayak uydurabilecek kadar hızlı değişmek için çok yavaş kalmaktadırlar (Barth, 2001; Gardner, 2004; Bruno, 2009). Hızlı bir şekilde olgunlaşan ve kültürel olarak değişen toplum, bu değişime ayak uydurabilmek için yaşam boyu öğrenmeyi devamlı olarak talep etmekte ve talep etmeye de devam edecektir (Clarke, 1998).

Bireylerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi ve sorumlu karar verme gibi sosyal ve duygusal yeterlilikleri edinebilmeleri için gerekli beceri, tutum ve değerleri geliştirme süreci olarak tanımlanan sosyal duygusal öğrenme

düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ilişkilendirilmesi gelecekte bu iki olguya dayalı olarak yapılacak olan araştırmalara yardımcı olması amaçlanmaktadır (Elias ve diğerleri, 1997; Strum, 2001; (Denham ve Weissberg, 2004; Greenberg ve diğerleri, 2003; Whitcomb, 2009).

Yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin genç yetişkinlik aşamasındaki üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bir örnekleme ele alınması önemli bilgiler verebilir. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir kaynak araştırmasında, hem yurt içi hem de yurt dışı alan yazında bu iki olguyu bir arada inceleyen bir çalışma elde edilmemiştir. Aynı tarihte “yaşam boyu öğrenme” ve “sosyal duygusal öğrenme” anahtar kelimeleri kullanılarak Türkiye’de yürütülmüş tez araştırmaları ile ilgili gerçekleştirilen tarama neticesinde bu iki olguyu birlikte araştıran bir tez çalışması olmadığı saptanmıştır. Yapılan kaynak tarama sonuçlarından yola çıkarak mevcut çalışmanın bu iki olgu arasındaki ilişkiyi araştıran özgün bir çalışma olduğu düşünülebilir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişki hakkında fikir sahibi olmasına yardımcı olabilir. Buna ek olarak, çalışma gelecekte yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılması muhtemel araştırmalara kaynaklık etmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulgularının, yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin araştırma yapacak olan paydaşlara yardımcı olması umulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasında bazı değişkenler açısından bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir.

1.4 TANIMLAR

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, kısaca kişinin istihdam ve kişisel gelişimi için gerekli bilgi ve becerilerin devamlı olarak gelişmesini sürdürmek amacıyla yaşamı boyunca karşılaştığı resmi ve resmi olmayan öğrenme fırsatlarını kullanmasıdır (Delors, 1996; Koşir ve Breznik, 2011).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve gençlerin duyguları anlamak ve yönetmek, pozitif hedefler koymak ve bunları gerçekleştirmek,

başkalarına empati hissetmek ve bu empatiyi göstermek, pozitif ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek amacıyla gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde kullanma süreci olarak tanımlanabilir (CASEL, 2012).

1.5 KISALTMALAR

Aİ	=	Akran İlişkileri
CASEL	=	Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning
EC	=	European Commission
EU	=	European Union
GT	=	Görev Tanımlama
OECD	=	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖD	=	Öz Düzenleme
SDÖ	=	Sosyal Duygusal Öğrenme
SPSS	=	Statistical Package for Social Sciences
UNESCO	=	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YBÖ	=	Yaşam Boyu Öğrenme
YBÖÖ	=	Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme ifadesi çok sık kullanılsa da bu kavram dünyada uzun zamandan beri eğitim alan yazınında yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenmede öğrenmeyi diğer aktivitelerden ayıran hiçbir sınır çizgisi yoktur. Fakat öğrenme, diğer insanların bir şeyleri nasıl yaptıklarını gözlemlemek, onlarla tartışmak, onlara soru sormak, bilgiyi arayıp bulmak, bir şeyi kendisi için denemek ve deneme yanılma yöntemiyle öğrenmek, öğrendiklerini önceki bütün etkinliklere yansıtmak gibi çeşitli etkinliklerin içinde akar (Bolhuis, 2003). Yaşam boyu öğrenme yaklaşık 50 yıldan bu yana eğitim politikalarında ve kurumlarında, pratik uygulamaları ve programlarda artarak önem kazanan ve geniş çaplı bir kavram olmakla beraber, ulusal ve uluslar arası ajanslar, organizasyonlar ve anabilim dalları tarafından ilgi görmesi sonucu 1990'ların ortalarından beri yaşam boyu öğrenmenin yeri, gücü ve varlığı özellikle göze çapmaktadır. Eğitimin ve öğrenmenin, resmi kurumlarda insanların okula başlamalarıyla veya diploma almalarıyla başlayıp biten bir faaliyet ve süreç olmadığı olgusu doğru felsefesine dayanmaktadır. Dahası eğitim ve öğrenme olgusu, Plato ve selefleri olan Augustine, Quintilian, Aquinas, Locke, Rousseau, Kant gibi felsefeciler tarafından da tekrar edilmiş olup 20. yy'ın filozofu ve eğitimcisi olan John Dewey'in çalışmalarında vurgulanmıştır (Aspin ve diğerleri, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramının kullanılması 1920'lere dayanmaktadır.

Eduard Lindeman (1989) yaşam boyu öğrenme terimini ilk olarak kullanan eğitim bilimcidir. Bu bilim insanları eğitimin günlük yaşamımızın sürekli bir parçası olduğunu varsayımlardır. Bununla beraber yaşam boyu öğrenmeyi günümüze kadar çok çeşitli yönleriyle ele alıp birbirinden farklı tanımlar ortaya koyan bilim insanları da olmuştur. Bu tanımlar Sweeting'e göre (2000), ne birebir aynı ne de birbirinden çok farklıdır. Tanımların kişiye, zamana ve mekâna göre değişkenlik gösterebilmesine rağmen, bütün tanımlarda aşağıda listelendiği gibi ortak noktalar mevcuttur:

- Öğrenme okul öncesi yıllarından başlar ve emeklilik sonrası yıllarına kadar devam eder.
- Resmi ve resmi olmayan eğitim süreçlerini kapsar.
- Geleceğin bilgi toplumu için bir zorunluluktur.
- Sosyal değişimlere uyum sağlamak için gereklidir.
- Yaşına, cinsiyetine ve statüsüne bakılmaksızın her bireyin evrensel öğrenme fırsatlarından faydalanmasını sağlar.
- Eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinin önemini kabul eder.
- İnsanların bilgiyi bulma, geliştirme ve bağımsız ve aktif bir şekilde kullanma becerilerini edinmesine yardımcı olur.
- İnsanları otonom öğrenmeye motive eder.
- Sınırsız öğrenme veya yaşam boyu öğrenme edinimini sağlar.

UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde ifade edildiği gibi, yaşamın kendisi devamlı bir öğrenme sürecidir ve yaşam boyu öğrenme bireylerin öğrenme deneyimlerinin hem kasıtlı hem de rastlantısal davranışlarını kapsar (UNESCO, 1997). Sweeting'in yukarıda ifade ettiği gibi yaşam boyu öğrenme kavramına göre, zaman ve mekân değiştikçe ve ailede, iş yaşamında, sosyal yaşamda ve kişinin boş vakitlerinde kolay ve yararlı öğrenmeler sağlandıkça, öğrenme ve öğretme hayatın bütün aşamalarında gerçekleşebilir. Yaşam boyu öğrenme, akademik ve mesleki hayatın bilgi ve becerilerini geliştirme, dinlenme ve eğlence amaçlı aktiviteler olarak da düşünülmektedir (Ayhan, 2005; Purcell, 2008). Jarvis (2006), günümüzde "Yaşam boyu öğrenme" ifadesinin bireylerin bilgi seviyelerini artırmak, becerilerini geliştirmek ve güncellemek ve yaşam süreleri konusundaki tutumlarını değiştirmek

niyetiyle yüklendikleri kasıtlı faaliyetleri tanımlamak için geniş çapta kullanıldığını ve yaşam boyu öğrenmenin, iş yaşamına başlamadan önceki dönemi de kapsayarak ömür boyunca gerçekleşen bir etkinlik olarak anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme, temel yetişkin eğitimini, bağımsız öğrenimi, tarım eğitimini, işletme ve işgücü eğitimini, mesleki eğitimi ve meslek eğitim programlarını, ebeveyn eğitimini, ortaöğretim sonrası eğitimi, emeklilik öncesi ve emeklilerin eğitimi, iyileştirici eğitimi, özel ihtiyaçları olan gruplar ve bireyler için özel eğitim programlarını ve ayrıca mesleki ve profesyonel becerileri geliştirmek, işletme, kamu idareleri ve diğer örgütlere, aile ihtiyaçlarına ve kişisel gelişime yardımcı olmak üzere tasarlanmış eğitim aktivitelerini kapsar fakat bunlarla da sınırlı kalmaz (Apps, 1979). Genel olarak kabul edilmiş geleneksel eğitim aktivitelerinin hem içinde hem de dışındaki kaynakları ile resmi olan ve resmi olmayan eğitim fırsatlarının kullanımını ve geliştirilmesi yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin tam olarak neyi temsil ettiği konusundaki fikir birliği eksikliğine rağmen, bu yapının bireyin bütün ömrü boyunca yer alan çoklu öğrenme şekillerini içerdiğine dair geniş kapsamlı bir uzlaşma mevcuttur. (Abukari, 2005; Bolhuis, 2003; Bryce, 2004; Candy, 2000; Deakin Crick, Broadfoot ve Claxton, 2004; Friesen ve Anderson, 2004; Hager, 2004; Livingstone, 2001; Smith ve Spurling, 2001; Tuijnman, 2003).

Yaşam boyu öğrenme doğal bir oluşumdur ve bireyler öğrenmelerine dayalı olarak daha tecrübeli olmaya başlarlar (Jarvis, 2006). Yaşam boyu öğrenme kavramı (Trudel, Callary, ve Werthner, 2011) daha önce de ifade edildiği gibi zamana, mekâna ve bireylere göre geniş kapsamlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda incelendiğinde, Pulman prensipleri el kitabında (2002) zamanı ve öğrenme kavramını aynı anda gösteren bir tanım verilmiştir. Bu kaynakta, yaşam boyu öğrenme, çok erken yaşlarda başlayıp, yetişkin yıllarında devam eden, sınıf, sertifika, diploma olarak belgelendirilsin veya belgelendirilmesin resmi ve uzaktan eğitimin bütün aşamalarını kapsayan bir döngüdür. Yine aynı başlık altında; yaşam boyu öğrenme, aktif ve bağımsız bilgi araştırması yapma ve bilgi edinme becerisi olarak tanımlanmıştır. Sutherland de (Rogers, 2006) yaşam boyu öğrenmeyi, öğrenmedeki sınırsızlığı gösteren bir benzetme olarak göstermiştir. Yaşam boyu öğrenme, çeşitli kaynaklardan ve öğrenme fırsatlarından bilgi edinmeyi de ifade eder (Kahlert, 2000).

Yaşam boyu öğrenmeyi doğal bir oluşum olarak gören bilim insanlarının (Jarvis, 2006) görüşlerine karşın, Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu öğrenmenin, öğrenmenin kişinin hayatı boyunca desteklemeyi amaçlayan eğitim uygulamaları için örgütsel ve yöntemsel esaslar dizisi olarak düşünülebilir olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Knapper ve Cropley'in (2000) belirttiği gibi; şurası açıkça ifade edilmelidir ki öğrenme ile anlatılmak istenen kendiliğinden, günlük yaşamda öğrenilenler değildir, bilakis Tough'ın (1971) " maksatlı" öğrenme olarak ifade ettiği gibidir. Böyle bir öğrenmenin belli başlı bazı özellikleri aşağıdadır:

- Kasıtlıdır, öğrenciler neyi öğrendiklerinin farkındadırlar.
- Belirli, kendine has amacı vardır, ve "zihni geliştirmek" gibi belli belirsiz genellemeler amaç edinilemez.
- Bu hedef sorumluluğu alınan öğrenmenin nedenidir (ör: sıkılmak gibi basit faktörlerle güdülenemez).
- Öğrenci, dikkate değer bir sürede öğrenilenleri muhafaza etme niyetindedir.

Yaşam boyu öğrenme sadece hayat boyu değil ayrıca çok yönlü öğrenmeye de tekabül eder. Yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkışından beri, öğrenmenin genellikle kasıtlı ve planlı olmasına göre sınıflandırılmış olan birçok öğrenme formları ifade edilmiştir. Böylece resmi eğitim, genellikle yetişkin eğitiminde ve iş yaşamında yer alan resmi olmayan veya sertifikasız eğitimden farklılaştırılacaktır. Üçüncü form, resmi olmayan ve ev, iş, boş zaman aktiviteleri gibi farklı çevrelerde gerçekleşen günlük öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Antikainen 2001). Yaşam boyu öğrenme öğrencisinin de bu felsefeye uygun olarak sahip olduğu bazı özellikler mevcuttur. Candy ve diğerleri (1994) ve Candy (1991, 2000) bir yaşam boyu öğrenme öğrencisinin altı karakteristik özelliğini tanımlamışlardır:

- Merak dolu, araştıran bir zihin ve öz değerlendirme çabası içindeki eleştirel öğrenme aşkı.
- Öğrenme unsurlarını bir araya getirme ve çeşitli çalışma alanlarının birbirleriyle bağlantısını görme yeteneği.
- Yüksek derecede bilgi okur-yazarlık becerileri (ör: çeşitli kaynakların arasından gerekli olan bilgiyi tespit edebilmek ve eleştirel bir şekilde inceleyebilmek).

- Kişisel faaliyet anlayışı (ör: olumlu bir benlik kavramı ve güçlü örgütsel beceriler).
- Hangi öğrenme stratejilerinin daha uygun olduğunun farkında olma gibi güçlü bir meta öğrenme beceri bütününe sahip olma.
- Öğrenciye diğerleriyle etkin bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayacak kişiler arası iletişim becerileri.

Yaşam boyu öğrenmenin ve öğrencisinin de özelliklerini göz önünde bulunduran, Wain (2000) özetle; "Yaşam Boyu Öğrenme" eğitimin tamamen bir yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu prensibine dayanarak yeniden kavramsallaştırma programını temsil ettiğini söylemiştir.

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Yaşam Boyu Eğitim

Yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme her ne kadar aynı anlamı ihtiva eder gibi algılansa da bu iki kavram birbirini tamamlayan fakat aynı anlama gelmeyen kavramlardır. Boshier (1998) gibi bazı bilim adamlarına göre, yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim birbirinden tamamen farklıdır. Aslında bu kavramlar farklı anlamları temsil etmeleri için kullanılmaktadırlar. Örneğin, yaşam boyu öğrenme kavramı eğitim üzerine yapılan devlet harcamalarını azaltmak ve artan işgücü üretimine odaklanmak amacıyla kullanılmaktadır (Scott, Spencer ve Thomas, 1998). Indabawa ve Mpofu'ya göre (2006), yaşam boyu öğrenme yaşam boyu eğitimden daha geniş ve kapsamlıdır. Yaşam boyu öğrenme kavramının daha kapsamlı olmasına rağmen hala yetişkin eğitimi kapsamında ele alınmakta ve bütün halinde eğitim olarak görülmemektedir.

Yaşam boyu öğrenme her türlü eğitim ve öğrenmeyi kapsayan bir şemsiye terimdir. Bu yüzden, yaşam boyu öğrenmeyle yaşam boyu eğitim terimlerini farklılaştırmak ve birbirlerinin yerine kullanmak kolay değildir. Fakat UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü'nde, yaşamın kendisinin devamlı bir süreç olduğu ve yaşam boyu öğrenmenin de bireylerin hem kasıtlı hem de rastgele öğrenme deneyimlerini kapsadığı düşünülmektedir (UNESCO, 1997). Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenmenin gelişmesine yardım etmek için işe koşulan ekonomik, örgütsel, yönetsel ve öğretici yöntemler dizisidir. Yaşam boyu eğitim ne bir eğitim sistemi ne de yaşam boyu "okula gitme" eğitimidir. Cropley'e göre, yaşam boyu öğrenmenin

çoğu yetişkinlikte gerçekleşmesinin çok açık olmasına rağmen, bunun nedeni çoğu bireyin yaşamını çocukluktan ziyade bir yetişkin olarak yaşamasıdır. Yaşam boyu eğitim terimi sıklıkla aynı bağlamda kullanılmasına rağmen yetişkin eğitimi ifadesinin eş anlamlısı değildir (Himmelstrup, 1981; Knapper ve Cropley, 2000). Yaşam boyu eğitim kavramı biri dikey ve diğeri de yatay olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Dikey eksen, düzenli resmi eğitim sistemini simgelerken yatay eksen ise eğitim unsurlarına sahip olan veya olabilen diğer bütün toplum kuruluşlarını temsil eder. Yaşam boyu eğitim, her iki boyutun birleşimini kapsayan bir kavramdır (Himmelstrup, 1981; Knapper ve Cropley, 2000). Ülkemizdeki eğitim sisteminde okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar, liseler ve üniversiteler dikey eksenini temsil ederken; dershaneler, dil kursları, sınav kursları, etüt merkezleri, spor okulları, stajyerlik programları gibi olgular da yatay eksenini temsil etmektedir. Yaşam boyu eğitimin yaşam boyu okula gitmek anlamına gelmediğini kabul etmekle beraber, ikinci boyut olan yatay eksen, birinci boyutun yani düzenli eğitiminin dışarıda öğrenilmesini kapsar. Hem sistematik hem de istemli olan bu öğrenme, toplum kuruluşlarında, atölyelerde ve hatta ailede gerçekleşir. Yaşam boyu eğitim bu tarz bir öğrenmenin değerini kabul eder ve eğitim bilimcilere göre; yaşam boyu eğitim bazı temel özelliklerini geleneksel eğitim kurumlarında birleştirmiştir (Knapper ve Cropley, 2000). Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramlarında birey için önemli olan yaşamı boyunca yukarıda bahsedilen her iki boyutu kapsayacak şekilde eğitimsel fırsatları değerlendirmesidir. Mocker ve Spear'a (1982) göre; yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramlarının işlevsel tanımı eğitimin amacı ve anlamına yönelik karar verme kontrol mekanizmasına dayalı olmasıdır. Knapper ve Cropley'ye göre yaşam boyu öğrenmenin belirli karakteristik özellikleri; kasıtlı olması, belli başlı amacının olması, amacın öğrenmeyi amaç edinir olması ve öğrenme için hatırı sayılır bir zamanın ayrılmasıdır. Genellikle yetişkin eğitimiyle ilişkilendirilen yaşam boyu öğrenme hayattaki öğrenme girişimlerinin tümünü içine alır. Diğer yandan "yaşam boyu eğitim" yaşam boyu öğrenme için örgütsel desteğe tekabül eder. Yaşam boyu öğrenmenin en önemli karakteristik özelliği sadece çocukluk çağında değil her yaşta yer alıyor olması ve kişinin yaşamı boyunca sistematik olarak desteklenmesi gerekmesidir (Himmelstrup, 1981; Knapper ve Cropley, 2000). Yaşam boyu eğitim birçok insan tarafından bir sistem olarak görülmüştür. Böyle bir sistemde eğitim:

- Her bireyin yaşamının tamamında devam eder;

- Her bireyin kendini gerçekleştirme için desteklemesi, modern dünyanın devamlı olarak değişen şartlarına cevap olarak gerekli olduğu için sistematik bir edinime, yenilenmeye ve bilgi, beceri ve tutum gelişimine neden olur;
- Özerk öğrenme etkinliklerine bağlanmak için artan yetenek ve motivasyonu üzerinde bağımsızlık oluşturur;
- Resmi ve gayri resmi eğitim de dâhil mevcut bütün eğitim etkilerinin katkısını kabul eder (Knapper ve Cropley, 2000).

Richard Bagnall yaşam boyu öğrenme kavramının anlaşılması için yaklaşımlar arasındaki çeşitli farkları faydalı bir şekilde vurgulayarak öne çıkarmıştır (Bagnall, 1990). Bagnall'ın ifade ettiği gibi yaşam boyu öğrenme kavramı için en az dört ana fonksiyon literatüre terim olarak girmiştir:

- Yetişkinlik dönemlerinin yönetimi için bireylerin hazırlanması (White, 1982),
- Bireylerin hayatları boyunca sağlanması gereken eğitim (Kulich, 1982),
- Kişinin yaşam deneyiminin tümünün eğitimsel fonksiyonu (Peña-Borrero, 1984),
- Yaşamın tümünü kapsayan eğitimin tanımı (Lengrand, 1979).

Yaşam Boyu Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Terimlerinin Kullanımı

Olası bir karışıklıktan kaçınmak amacıyla, bu başlık altında “yaşam boyu eğitim”in bir sonraki kavram olan “yaşam boyu öğrenme” ifadesiyle kademeli değişimini açıklayabilecek sebepleri ve tanımlamaları göstermeye çalışmak faydalı olabilir. Çünkü bu değişimle beraber bir anlam karmaşası ortaya çıkmış olabilir (Aspin ve diğerleri, 2012). Bu noktada yorumlanması gereken tarihi bir geçmiş vardır. Bu meselelerle ilgili olan birçok uluslararası organların tartışmaları ve yazarlar tarafından, kurumsal çevrelerin normları, alınan kararları ve sınırları ile eğitim ve öğrenme faaliyetleri çok fazla ağırlığa sahip olan “yaşam boyu eğitim” fikri üzerinde durulmaya başlanmıştı. Fark edilmiş ve anlaşılmıştır ki, öğrenmeye düşkün olan insanlar birçok ortamda bilişsel bir süreç yaşamalıdır ve bu ortamların hepsi sadece kurumsal ve örneklendirilmiş didaktik bir model ve öğrencinin bilgiyi edinmesine yönelik bir bilgi geçişi şeklinde olmamalıdır. Eğitim kurumları daha önce de ifade edildiği gibi insanların kendi bilgi, beceri ve anlayışlarındaki gelişim ve ilerlemeyi sağlayabildiği sosyal çevrenin, mahallerin ve mekânların tek kaynağıydı. Dahası, ileri düzeyde eğitim ve kişisel gelişimini sağlamak isteyen

bireyler, her türlü öğrenme programları ve her çeşit eğitim ortamı (geleneksel ve yenilikçi, resmi ve resmi olmayan, mesleki ve alternatif eğitim ortamları) tarafından kendilerine sunulan kaynaklara ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilselerdi, kendi ilgi alanlarına göre özgür ve esnek bir şekilde öğrenim kazanımlarını planlayabilir ve gerçekleştirebilirlerdi (Aspin ve diğerleri, 2012).

Son yıllarda özellikle kişisel gelişime enerji sağlayan bu kaynaklar, bilgi teknolojileri ve iletişim dünyasının gelişmesiyle sağlanan bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının hızlı ve büyük ilerlemesine sebep olmuştur. Bilgi teknolojileri, bireysel öğrencilere geleneksel öğrenme ortamlarında mevcut olmayan orijinal yollarla, düşünce deneyleriyle, oluşturulan hipotezlerle, sınırsız sayıda ihtimallerin keşfiyle, ilişkilerin ve alternatif yolların denenmesiyle yeni bilgi ve anlayışın edinimi için neredeyse sınırsız sayıda potansiyel sağlamıştır (Aspin ve diğerleri, 2012).

Günümüzde, çok ortamlı teknolojiyle öğrenme, geleneksel eğitim ortamlarında çok bulunan bir şey değildir. Çünkü bu teknolojiyle öğrenme, bilgi edinme ve kavrama deneyimi günümüzde bir oyun şekli olarak görülebilmektedir. Hiç şüphesiz ki tüm yaş gruplarında sayıları artarak çoğalan birçok öğrenci bu tarz bir yardımla öğrenmeyi gerçekleştirmeyi tercih etmektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasının sebebi de öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında bilgisayarların onlara geleneksel eğitim kurumlarından daha kolay bir yol sunmasıdır. Çok ortamlı teknolojilerin yeni öğrenme araçları ile öğrenmek öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve tercih ettikleri öğrenme tarzlarına göre daha iyi çalışmalarını ve onların daha olumlu öğrenme kazanımlarına ulaşmalarını sağlamaktadır (Aspin ve diğerleri, 2012).

Böylece, bireysel öğrenme stillerine ve ilgi hedeflerine odaklanmak, eğitim kurumlardaki öğrenme edinimi fikri ile ilişkili birçok problemi gözden kaçırmıştır. Eğitim ya 'anlamsız ve boş' bir terim ya da dolu dolu bir eğitim programı ve içerik değeri olan bir olgudur. Fen, matematik, tarih, sanat, açılılık ve marangozluk eğitimi eğitim programının (bir eğitim kurumunda) istenilen değerleri iken bingo, briç, bilardo bu değerlere dahil değildir (Peters ve diğerleri, 1966; Aspin ve diğerleri, 2012)

Zamanının eğitim felsefesinin dünya liderleri arasında olan Richard Peters ve 1960'lı yıllarda eğitim kurumlarının programlarının planlayan, finansmanını sağlayan ve yürürlüğe koyanlar da bu görüşü paylaşmaktaydılar. Bu tür konularda bilgi ve beceri

edinimine ilişkin söylenmesi gereken çok fazla şey olmasına rağmen, insanların aktivitelerde nasıl daha iyi olunacağını ve sonraki derslerde öğreneceği konulara benzer konular öğrenmek isteyebileceği ihtimali imkânsız değildir. Bilardo veya dart oyunları genç ve yaşlı insanlar için birçok iyi şeyin kaynağı olabilecekken, örneğin briç oyununun nasıl daha iyi oynanabileceğini ‘öğrenmek’ işgücü kıskacından kurtulmuş olan birçok yaşlı insan için arzu edilen bir şey olabilir. Bu bakımdan, ‘öğrenme’ kavramı, ‘eğitim’ kavramının üzerinde tercih edilmelidir. Öğrenmede süreç vurgusunun yapılması çok önemlidir (Peters ve diğerleri, 1966; Aspin ve diğerleri, 2012). Etkinliklerin devam eden bir doğasının olmasından dolayı üründen çok sürece ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ryle’in ifade ettiği gibi öğrenme, ‘kazanım’ kelimesinden ibaret olmanın ötesinde bir ‘görevdir’ (Ryle, 1949; Aspin, ve diğerleri, 2012). Yaşam boyu öğrenme işte bu sebeptendir ki kullanımı giderek azalan ‘yaşam boyu eğitim’ ifadesinden çok daha fazla önem kazanmaktadır ve terim olarak daha çok kullanılmaktadır. Günümüzde açıkça görülmektedir ki hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin politika belirleyicileri, ajansları ve kurumları ‘yaşam boyu öğrenme olgusuna daha çok önem vermekte ve bu olgu gelecek için uygulanacak eğitim politikalarında odak fikir noktası olarak desteklenmektedir (Aspin ve diğerleri, 2012).

2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme Tarihçesi

Yaşam boyu öğrenme fikri her ne kadar ülkemizde son yıllarda duyulmaya başlandıysa da eğitim alan yazınına incelediğimizde aslında geçmişinin antik çağlara kadar gittiğini görmek mümkündür. Yetişkin eğitimin teorisine olan ilgi gelişirken, yaşam boyu öğrenme fikri hem Avrupa’da hem de ABD’de ortaya çıkmaya başladı. Yaşam boyu öğrenme, son yıllarda oldukça fazla ilgi çeken bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme son yıllarda çok ilgi çekiyor olmasına rağmen, kavramın kendisi yeni değildir (Cross, 2014; Hamil-Luker, 2009). Örneğin, tüm dünyadaki antik toplumlar yaşam boyu öğrenmenin önemine değinmişlerdir. Plato ve Aristotle gibi Yunan filozoflar öğrenmenin ömür boyu süren bir süreç olduğuna vurgu yapmışlardır (Cross, 2014; Bosco, 2007). Çinli büyük düşünür Konfüçyüs de yaşam boyu öğrenmenin üzerinde durmuş ve öğrenmenin kişinin ömründe insanlık için ne kadar önemli olduğuna vurgulamıştır (Cross, 2014; Zhang, 2009). Bu tarihsel kavram üzerinde gelişen yaşam boyu öğrenme, değişen ekonomik koşullara ve nüfus artışına

cevap olarak dünyanın dört bir yanında bütün ülkelerin odağı haline gelmiştir (Cross, 2014; Hamil-Luker, 2009; Maehl, 2002; Bengtsson, 2013; Ostiguy, 1997). Yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar süren bir öğrenme bakış açısını benimserken, 1960'lı yıllara kadar eğitim genellikle küçük çocuklara ve genç yetişkinlere yöneltilmiştir (Cross, 2014; Hamil-Luker 2009).

1970'lerde yaşam boyu öğrenme çağrısı Avrupa'nın politik arenasında ortaya çıkmaya başladı. İnsan ömrünün tümünde yaşam boyu öğrenmeyi savunan raporlar üç uluslararası örgütten çıkmıştır. Bu örgütler Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Avrupa Konseyi'dir (Cross, 2014; Maehl, 2002). Daha popüler kavramlar, OECD'nin yenileyici eğitim ve UNESCO'nun yaşam boyu eğitim kavramlarıdır. 1972'de, UNESCO yaşam boyu öğrenmeye odaklanan "Var olmak için Öğrenmek" adlı ilk raporunu hazırladı. Rapor hem eğitimin asli prensibi olarak yaşam boyu öğrenmeye odaklanmış hem de öğrenmenin evrensel olduğunu ve yaşam boyu olması gerektiğini ifade etmiştir (Tuijnman ve Bostrom, 2002; Cross, 2014; Jarvis, 2010). Rapor özellikle, çocukluk ve ergenlik boyunca öğrenme fikrinin ömür boyu sürmesi ve yaşam boyu öğrenme kavramına dönüşmesini savunmuştur (Cross, 2014; Faure, 1972). Bu rapor, eğitimin ciddi olarak dikkate alınmasında ve hem genç hem de yaşlı tüm bireyler için öneminin vurgulanmasında ilk geçiş aşaması olarak görülmektedir. 1973'de OECD, bireylere sadece çocukluk çağlarında değil ömrünün başından sonuna kadar düzenlenerek dağılmış öğrenme fırsatlarını savunan yenileyici eğitim kavramına vurgu yapan Aydınlatıcı Rapor adında bir rapor yayımladı (Bengtsson, 2013; Cross, 2014; Hamil-Luker, 2009). OECD, kişinin hayatı boyunca tam zamanlı iş ve tam zamanlı eğitim seçenekleri arasında gidip gelmeyi savunmaktadır. Maehl'in ifade ettiği gibi, bu kavram "maaşlı izne" benzemektedir (OECD, 1995). Her iki rapor da nispeten farklı taktikler açıklarken yaş, cinsellik, ırk ve sosyoekonomik statüye rağmen bireyler arasında kaynaklara eşit ulaşılabilirlik anlamına gelen herkes için eğitim olgusunu savunmuştur (Bengtsson, 2013; Cross, 2014; Tuijnman ve Bostrom, 2002).

ABD yaşam boyu öğrenme terimini kabul etmiş ve bu terimi yetişkin eğitimine uygulamıştır. Hamil-Luker'e göre (2009), Amerikan tartışmaları eğitim şeklinin tekrar tanımlanmasından ziyade eğitim ihtiyacının belirli modelleri üzerine odaklanmaya eğilim göstermiştir ve eğitim programları tasarlanmıştır (Cross, 2014). 1976'da, "Yaşam Boyu Öğrenme Hareketi" olarak da bilinen The Mondale Bill,

1965'in Yükseköğrenim Hareketi'nin iyileştirmesi olarak sunulmuştur. Bu hareket ABD'nin yaşam boyu öğrenme kavramını kapsayan ve yaşam boyu öğrenmenin ABD'ye yerleşmesine işaret eden ilk yasal harekettir (Cross, 2014; Jarvis, 2010).

Avrupa ve Amerika politikasının yaşam boyu öğrenmeye olan ilgisi 1980'lerin başından sonra azaldı fakat 1990'lı yıllarda yeniden canlanmayı yaşadı. 1990'lı yıllar, küresel seviyede ekonomik olarak rekabetçi kalabilmek amacıyla kişisel gelişimden ziyade yaşam boyu öğrenmeye geçişinin bir aşamasına şahit oldu (Bengtsson, 2013; Cross, 2014; Jarvis, 2007).

Günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramının popüler olmakla beraber yaşlı insan nüfusu arttıkça ve insanlar daha uzun yaşamaya başladıkça bu kavram gittikçe artan düzeyde daha önemli hale gelmektedir. Andragojinin eğitim teorisiyle birlikte yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkması bazı eğitim yaklaşımlarında ve yaşlı yetişkinlerin öğrenme faaliyetlerinde değişimlere neden olmuştur. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme programları yaşlı insanların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Cross, 2014).

2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme Teorisi

İnsanın öğrenmesini açıklamak için farklı teoriler ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Jarvis'in kapsamlı yaşam boyu öğrenme teorisi bu çalışma için teorik bir çerçeve olarak kullanılmıştır (Capstick, 2013). Yaşam boyu öğrenme hakkında Jarvis aşağıdaki unsurların olması gerektiğini iddia etmektedir; “öğrenen kişi, öğrenmenin gerçekleştiği sosyal durum, öğrencinin tecrübe ettiği mevcut sosyal durum, ve bu tecrübenin dönüştürme ve öğrencinin zihnine / yaşam öyküsüne depolanma süreci” (Capstick, 2013; Jarvis, 2006). Bu bağlamda Jarvis'in yaşam boyu öğrenme teorisi üç ana bölümde incelenebilir: (a) kişisel yaşam öyküsü, (b) sosyal bağlam, ve (c) farklı deneyimler.

Jarvis'in yaşam boyu öğrenme teorisi, bilişsel boyutların yanı sıra bedensel ve duygusal boyutları kapsayan kişisel özgeçmiş olgusuna özellikle dikkat çekmektedir (Capstick, 2013; Jarvis, 2006). Böylece, her birey farklı deneyimlerinden dolayı farklı bir özgeçmişe sahip olur ve bu da öğrencilerin hayattaki deneyimlerine ilişkin farklı unsurlara değer vermelerine, öncelik vermelerine ve onları algılamalarına neden olmaktadır. Fakat bizim özgeçmişlerimiz “olaylar dizininden” fazlasıdır. Çünkü, her öğrenme deneyimi (öğrenme olayı) bizim üstümüzde az ya da çok etki

taşıır. İŖte bu, yaŖam deneyimi oluŖturan ve böylece zgemiŖi de oluŖturan bir çok olayın kümülatif etkisidir (Capstick, 2013; Jarvis, 2006). KiŖisel zgemiŖler her yeni öğrenme deneyimi ile oransal miktarda deđiŖebilir, ve sonraki öğrenme fırsatları durmadan deđiŖen bu objektifle incelenirler. Ayrıca zgemiŖler, bilincin kontrolünde olmayan dersler taşıyan olaylar ve deneyimler tarafından Ŗekillendirilirler. Yani, “ğrenme durumlarında bilinçaltının bilinç üzerinde nasıl hareket ettiğini her zaman bilmeyiz” hal böyle iken bireylerin önceden öğrenme fırsatlarından yoksun olduğu sanılan bilinçaltı olaylar aracılığıyla öğrenme faaliyeti gerekleŖtirdiklerini anlamak çok önemlidir (Capstick, 2013; Jarvis, 2006). zgemiŖler, yaŖam boyu öğrenme yaklaŖımının genel olarak öğrenme bağlamında ele alındığı dŖnldđnde çok önemlidirler, çünkü öğrenmenin yaŖamın baŖından sonuna kadar geçen sürede gerekleŖtiđi anlaŖılmaktadır ve kiŖisel zgemiŖler kiŖisel öğrenme yaklaŖımlarını hem etkiler hem de onlardan etkilenirler. Bizim, içinde öğrendiğimiz “sosyal bağlam” karmaŖıktır ve bireysel otonomi gibi dŖncelerden oluŖmaktadır. Kapitalist piyasa, geliŖen bilgi teknolojileri ve bilginin üretildiği ve yayıldığı hızdan dolayı yaŖam dünyamız (sosyal bağlam) gittikçe karmaŖıklaŖtıđı için, deđiŖimin hızına ayak uydurabilmeleri amacıyla bireylerden özerklik ve pratik zeka göstermeleri istenmektedir (Jarvis, 2006, 2007; Capstick, 2013). Jarvis’in bize hatırlattığı gibi, bizim özerk hareket etmemizle iliŖkili gücümüz altyapıyla olan iliŖkimize bağlıdır (Capstick, 2013; Jarvis, 2006, 2007). Sonuç olarak oluŖan problem Ŗudur ki, herkes bilgiye ve öğrenme fırsatlarına aynı eriŖime sahip değildir ve bu yüzden bu görev onlara verilmiŖ olmasına rağmen öğrenme fırsatlarını kullanmaları reddedilmektedir (Capstick, 2013; Jarvis, 2007). YaŖam boyu öğrenme perspektifinin üçüncü unsuru eŖitli öğrenme deneyimlerinin kabul edilmesi ile ilgilidir. YaŖam boyu öğrenme sadece sosyal bağlamda değil eŖitli durumlarda ve yerlerde de gerekleŖir. Deneyim konusunda, Jarvis’in (Capstick, 2013; Jarvis, 2006) ifade ettiği gibi, deneyimimiz dıŖ dünyanın bir ayna görüntüsü değildir; biz dünyayı algularız yani bizim biyolojik geliŖimimizle ilgili olan Ŗeyleri dıŖ dünyadan seçeriz. Ŗurası iyi anlaŖılmalıdır ki, deneyim (yaŖam içindeki deneyimlerin tümü) ve deneyimler (olaysal deneyimler) tıpkı öğrenme gibi kiŖisel ve sosyal olarak oluŖturulmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi, aslında zgemiŖ kavramıyla bağlantılı olarak insanlar eŖitli öğrenme deneyimleriyle bağlantı kurmaktadır. Bu deneyimlerin eŖitliliđi kabul edilmeli, resmi ve resmi olmayan ortamlarda gerekleŖen öğrenmeye değer katmalıdır (Capstick, 2013; Nelson ve diğerleri, 2006).

Jarvis (2006) yaşam boyu öğrenme kavramını davranış teorileri, bilişsel teoriler, duygusal teoriler ve yaşantısal teoriler olmak üzere dört ana yaklaşım altında tekrar gruplamıştır. Jarvis için bu dört yaklaşımın her biri tek başına ele alındığında, insanın öğrenmesi üzerine yapılan tarafsız, şahsi olmayan, her bir kişinin yaşadığı benzersiz deneyimlerinin önemini ortadan kaldıran çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, Jarvis (2009, 2007, 2010) öğrenmeyi bütün karmaşıklıklarıyla beraber anlamak için insanın öğrenmesini ayrıntılı, birden çok akademik disiplini ilgilendiren, yaşam boyu öğrenme bakış açısıyla keşfetmiştir. Bununla beraber, Merriam ve Brockett'e (1997) göre yaşı, sosyal rolü veya benlik algılarının kendilerini yetişkin olarak tanımlayan bireylere öğrenme fırsatlarını kasıtlı olarak sunan faaliyetler yetişkin eğitimi olarak ifade edilir.

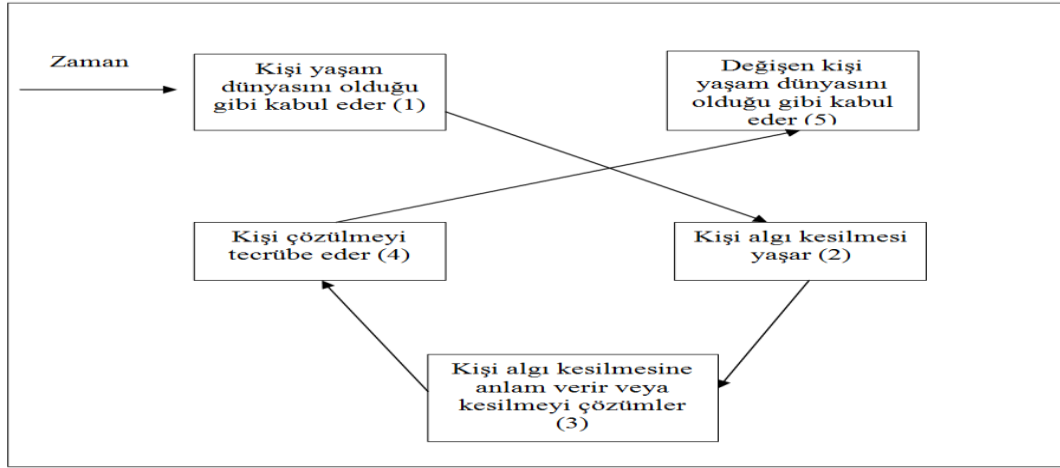
Merriam ve Peter, Jarvis'in diğer sosyal öğrenme kuramcılarından farklı bir yerde durduğunu iddia ederler. Çünkü Jarvis öğrenme sürecini sosyal bağlamla olan bir etkileşim ve bu sosyal bağlamın bir fonksiyonu olarak tanımlamaktadır (Merriam, 1997; Rempel, 2010) Jarvis'in çalışmalarının iki boyutu çok önemlidir. Birincisi onun bir sosyal bağlamda öğrenme süreci için geliştirdiği teorik taslaktır. İkincisi ise küreselleşmenin sonucu olarak değerlendirilen yaşam boyu öğrenmedir.

Bu her iki boyut aşağıda ele alınmıştır:

Jarvis'in Sosyal Bağlamda Öğrenme Süreci Modelleri

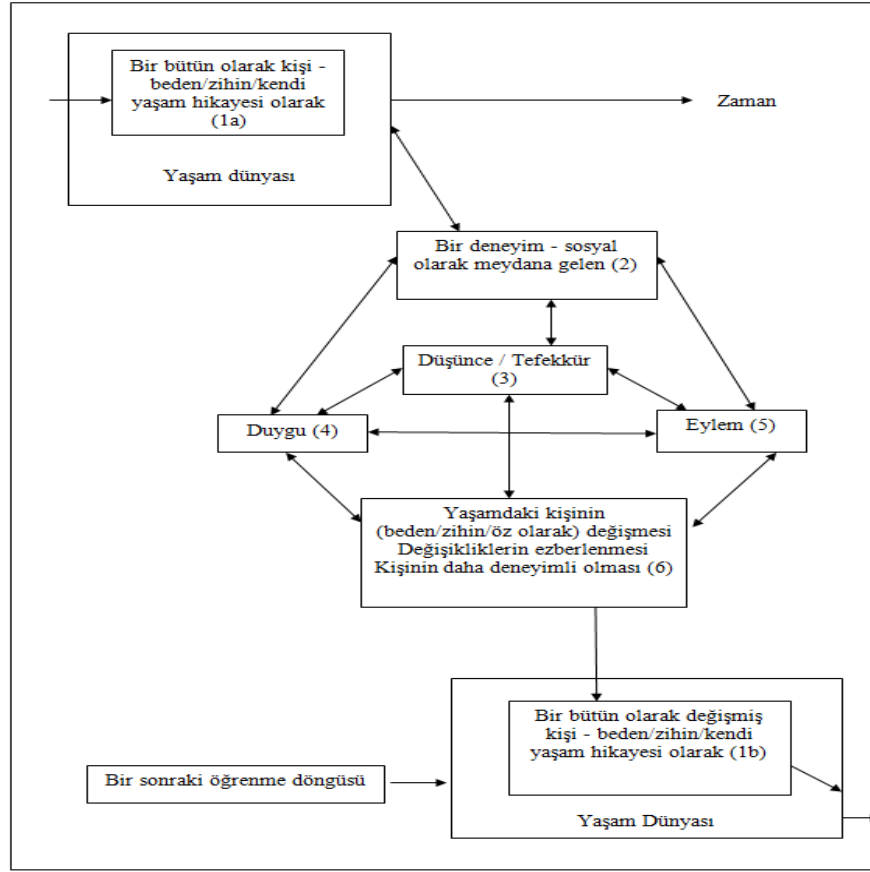
Jarvis'in sosyal öğrenme teorisinin temeli onun yaşam boyu öğrenme tanımına dayanmaktadır. Jarvis'e göre yaşam boyu öğrenme; kişinin hayatı boyunca bir bütün olarak yani bedensel (genetik, fiziksel ve biyolojik olarak) ve zihinsel (bilgi, beceriler, tutumlar, değerler, duygular, inançlar ve duyular) olarak sosyal durumları deneyimleme süreçlerinin bir bileşimi, bilişsel, duygusal ve uygulamalı olarak aktarılan algılanmış içerik ve bireyin hayat hikayesinde devamlı olarak değişen (veya daha deneyimli olan) bir kişi olmasıyla sonuçlanan bir bütündür (Jarvis, 2007; Rempel, 2010). Jarvis öğrenmeyi, şu anda bildiğimiz ve deneyimlediğimiz yaşam dünyamıza yapılan bir müdahale olduğunda hissettiğimiz algı kesilmesi tarafından tetiklenen bir döngü olarak tanımlamıştır. Bu müdahaleler ardi arkası kesilmeyen bir şekilde yaşadığımız deneyimler, olaylar, duygular veya kişisel durumlardır (Jarvis, 2006, 2007; Rempel, 2010). Jarvis, algı kesilmesinin kaynağının bizim bireysel yaşam dünyamız, yani sosyal gerçekliğimiz olduğunu ortaya çıkarmıştır (Jarvis, 2007; Rempel, 2010). Smith bireylerin yegane yaşam dünyasından eğilimler, yapılar ve her birey tarafından kullanılan ve tekrar şekillendirilen ilişkilerden oluşan ekolojik

bir sistem olarak bahsetmiştir O zaman insanoğlu sadece algıları anlama dönüştüren bir varlıktan daha fazlasıdır. Algıların döngüsel dönüşümlerinin yaşamdaki yeri iki modelde incelenebilir: ön öğrenme veya yansıtıcı olmayan öğrenme (Şekil 1) ve yansıtıcı veya dönüştürücü öğrenme. Jarvis bu modellerin birbirinden ayrı bir şekilde incelenmemesi konusunda uyarmıştır (Rempel, 2010). Şekil 1 incelendiğinde, bir olay bizim yaşamımıza müdahale edene kadar yaşamımızın o anını kendimize hibe edilmiş bir hak (kutu 1) olarak görürüz ve huzursuzluk veya algı kopması duygusunu (kutu 2) yaşarız. Algı kopması bize bazı şeylere anlam vermemiz veya kopmaları çözmemiz konusunda güdüler (kutu 3). Önceki ve yansıtıcı olmayan öğrenmeye sebep olan algı kopmasının çözülmesi ve buna anlam verilmeye çalışılması uygulaması (kutu 4) ve süreci noktasından itibaren döngü tekrar etmeye başlar (kutu 5).



Şekil 1. Yansıtıcı olmayan önceki öğrenmelerin dönüşümü (Jarvis, 2006).

Jarvis'e göre, öğrenme düşünce, hareket ve duygu süreçlerinde yansıtıcı ve dönüştürücü olur. Bu bağlamda Şekil 2 incelendiğinde bireyin öğrenme sürecindeki dönüşümü, yaşam öykümüzün (kutu 1) sosyal olarak oluşan deneyime (kutu 2) tepki verdiği başlar. Bu tepkiler düşüncesele (kutu 3), duygusal (kutu 4) veya hareketlerin şekil almış hali olabilir (kutu 5). Bunlar, kişinin yeni bir şey öğrendiğinde meydana gelen tepkiler arasında yineleyen ve tekrar eden ilişkilidir (kutu 6). Bu yeni öğrenmeler, bireyin zihni ve sosyal statüsü olan iki gerçekliğin içinde yeni bir ekolojik veya sosyal sistem de meydana getirir. Değişmiş olan birey bir sonraki sosyal olarak oluşan algısal kopmaya kadar edindiği öğrenmeyi (kutu 12) sindirir.



Şekil 2. Algıların ve yansıtıcı veya dönüştürülebilir öğrenmenin dönüşümü (Jarvis, 2006)

Jarvis, hem önceki hem de yansıtıcı olmayan öğrenmelerin yanı sıra dönüştürücü veya yansıtıcı öğrenmenin algısal kopmalara sahip olduğu sonucuna varmıştır. Fakat, duygu olmadan algısal kopmalarla karşılaşmayız. Bizim duygusal yatırımımız algısal kopma süreci boyunca küçük ve değişmez olursa, öğrenme de yansıtıcı olmayan bir özelliğe sahip olur. İşin içine duygu girdiğinde, bu bize öğrendiğimiz yeni bilgi, beceri, davranış, tutum ve inançların daha yansıtıcı olmasına yardımcı olur. Diğer taraftan duygu, bizim yeni karşılaştığımız bilgi ve anlamları reddetmemize sebep de olabilir (Jarvis, 2007; Rempel, 2010).

Bireysel Öğrenme ve Küreselleşme

Jarvis'in çalışmasındaki ikinci kayda değer boyut, 21. yy'da bireyin öğrenmesini küresel toplum veya küreselleşme ile olan etkileşiminin yanı sıra bireyin sosyal bağlamıyla da etkileşimi olarak dikkate almasıdır. Küreselleşmenin yaşam boyu öğrenme ile ilgili olan sonuçları (Jarvis buna üstyapı demiştir) toplumun beş altyapısında bulunmaktadır: ekonomi, bilgi teknolojisi, politika, kültürel etkiler ve ekolojik durumlar (Jarvis, 2007; Rempel, 2010).

Jarvis'e göre bu ekonomik altyapılar, mikro, küçük, orta ve çok uluslu işletmelerden oluşan karmaşık ekonomik sistemleri kapsamaktadırlar. Bireysel yaşam boyu öğrenme ekonomik yenilenme ve küresel pazara ulaşmanın önemli bir unsurudur. Yine de, faydalarına ve artan tüketici pazarlarına rağmen ısrarla varlığını sürdürmekte olan bilinen ekonomik uyumsuzluklar mevcuttur. Jarvis'in ifade ettiği gibi, bu uyumsuzlukların sorumlusu, son zamanlarda çok uluslu şirketler tarafından hoş karşılanan eşi benzeri görülmemiş güç pozisyonlarına ve politik etkilere sebep olmaktadır (Jarvis, 2007; Rempel, 2010).

Teknoloji altyapısı, ekonomik altyapının kendini devam ettirmesinin ve genişletmesinin yolunu açar. Bu altyapı, küresel boyutta yeniliği ve rekabeti kamçulamada oldukça büyük etkiye sahip olan teknik altyapıları kapsar. Her şeyden önemlisi teknoloji kurumlar ve şirketlerin yanı sıra bilgiyi, piyasayı ve fırsatları bireylere ulaşmasını sağlamaktadır. Günümüzde teknoloji günlük yaşamın önemli bir ögesidir ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini de arttırmıştır (Jarvis, 2007; Rempel, 2010).

Küreselleşmenin sebep olduğu politik altyapıdaki değişiklikler, özellikle dönüştürücü veya yansıtıcı öğrenmeye dahil olan bireyler tarafından oldukça etkilenmiştir (Jarvis, 2007), Berlin Duvarı'nın yıkılması, askeri ve politik kampanyaları da kapsayan bir çok örnekten bahsetmiştir. Politik muhalefetin "son dakika" haber ve ipod yayınları bu örneklere ek olarak gösterilebilir. Politik altyapı, dini kurumlar gibi kültürel altyapılarla çakışmaktadır. Kültürel altyapının yaşam boyu öğrenmeyle olan ilişkisi, Batı ve doğu kültürlerinin çapraz döllemesi şeklindedir. Ayrıca kültürel bilginin sürekliliği de söz konusudur. Bir uçta açık, ulaşılabilir ve yenilikçi öğrenme çeşitleri; bir uçta otorite tarafından karakterize edilmiş dini eğitimin bir şekli olan geleneksel öğrenme tarzları (Jarvis, 2007; Rempel, 2010). Yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olan küreselleşmenin son altyapısı, son zamanlarda ortaya çıkan ve ivme kazanan çevresel veya ekolojik değerler sistemidir (Rempel, 2010).

Jarvis, küreselleşme üstyapıları ve onun altyapıları için kapsamlı ve açıklayıcı bir çerçeve oluşturmanın imkansız değilse bile zor olduğuna dikkat çekmiştir. Jarvis'in tartışmasının genelinde, bireylerin yaşam boyu öğrenmesinde küreselleşmenin etkilerinin önemsenmeyecek kadar çok büyük olduğunu ifade etmiştir. Küresel yaşam boyu öğrenmenin (bilgi tabanlı ekonomi) altyapılarının yinelenen bir tema olmasıyla beraber, bireysel ve toplumsal öğrenme çabaları eğitimsel kazanımlar ile aynı anlama gelmezken, resmi eğitim kurumları yaşam boyu öğrenmenin gelişmesi

için büyük önem arz etmektedir. Örneğin, eğitim kazanımlarında kalıcı boşluklardan muzdarip olan birçok ülke ve kültür (birçok kırsal Kanada toplumları da dahil olmak üzere), sınırlı yetişkin eğitimi fırsatlarından ve bilgi teknolojilerini destekleyecek uygun altyapı eksikliğinden de muzdariptir (Page ve Beshiri, 2003; Rempel, 2010).

Eğitimli (gelişmiş) ve eğitim düzeyi düşük (gelişmemiş) ülkeler ve toplumlar arasındaki eşitsizlikler Jarvis üzerinde etkili olmamıştır. Paulo Freire'nin eleştirel özgürlük kavramı hakkındaki yankı uyandıran bir açıklamasında (Jarvis, 2007; Rempel, 2010), Jarvis yaşam boyu öğrenme ile çocuklar ve yetişkinlerin mevcut durumlarına eleştirel yaklaşımları ve hem sosyal hem de ekonomik değişimi gerçekleştirme konularında eğitilebilmelerinin mümkün olduğunu ifade etmiştir (Jarvis, 2007; Rempel, 2010).

Özetle, Jarvis'in çalışması, yaşam boyu öğrenmenin iki yönünü açıklamaktadır. İlk olarak, öğrenme ya yansıtıcı olmayan ya da yansıtıcı ve dönüştürücü olabilen sosyal bir süreçtir. Dönüşüm olgusu, düşünce, hareket ve en önemlisi duyguyu kapsamaktadır. İkinci olarak, yaşam boyu öğrenme sosyal bir harekettir (Rempel, 2010).

2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenmenin Hedefleri

Yaşam boyu öğrenmenin öncelikli hedefleri ilişkili olduğu örgüte göre değişebilir fakat Merriam, Caffarella ve Baumgartner yaşam boyu öğrenme için üç temel hedef belirlemiştir. Bunlar bireyin bağımsız öğrenme niteliğini geliştirmek, bilginin gelişerek değişmesini desteklemek ve sosyal değişimi teşvik etmektir (Merriam, 2001; Jansen-Simmermon, 2009).

Kişisel gelişim olgusu da yaşam boyu öğrenmenin hedeflerinden biridir ve bu olgu kişilerin kendi eğitimlerinde öz yönetimli olmaları istenerek bireysel bir yol sağlar. Araştırmacılar, yetişkin öğrencinin kendi eğitimine olan katkısını kendisi gerçekleştirdiği için, bireyin kişisel bir gelişim peşinde olduğunu varsaymaktadırlar (Jansen-Simmermon, 2009). Sosyal değişimi teşvik etmek, öz yönetimli öğrenmenin önemli bir parçası olan yaşam boyu öğrenmenin bir sonucudur. Toplumda gerçekleşmesi istenen bir değişime katkıda bulunmak amacıyla öğrenmek, eğitimli insanların içinde buldukları çevre hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve gereksinimler çerçevesinde stratejiler oluşturma ve yeteneklerini geliştirmeleri

amacıyla tasarlanmıştır (Jansen-Simmermon, 2009; Thompson ve diğeri, 2003). Aspin ve Chapman (2000), yaşam boyu öğrenmenin "üçlüsü" olarak tanımladığı temel unsurları şöyledir:

- Ekonomik ilerleme ve gelişme için,
- Kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme için,
- Toplumsallık ve demokratik anlayış için,

Bu üçlemenin ışığında yaşam boyu öğrenmenin toplum ve bireyler için belirli olmakla beraber birbirinden farklı hedefleri de olduğu söylenebilir. Devamlı Yetişkin Eğitimi Ulusal Enstitüsü'ne (NIACE) göre, Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme konusuna ilişkin hedeflerini amaçlı öğrenme etkinlikleri, becerileri geliştirmenin bir yolu, iş verilebilirlik ve toplumda vatandaşlık bilinci olarak belirlediği bir memorandum yayınlamıştır (Jansen-Simmermon, 2009).

Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ile kişisel, medeni ve çalışma niteliklerindeki yeterliliklerin geliştirilmesi amaçlarını içerir. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, sertifika veya diploma kazanma ve bir iş edinme yeterlilikleri ile yakından ilişkilidir (European Commission, 2007). Yaşam boyu öğrenme başarılı olduğu takdirde, temel eğitim için okuryazarlık, matematik ve gerçek tabanlı bilgiler gibi önemli katkılarda bulunması sebebiyle ayakta kalması gereken okul sisteminin bozulmasına neden olmayacaktır. Yaşam boyu öğrenme milli eğitim sisteminin çözülmesi veya kaldırılmasını hedeflememektedir. Bunun yerine verilen eğitim taslağının esnekleştirilmesinin yanı sıra eğitim ve sosyoekonomik gelişmeler arasındaki zaman kaybını en aza indirme hedefleri güdülmektedir (Tuschling ve Engemann, 2006; Kraus ve diğeri, 2001). Yaşam boyu öğrenme hem milli ekonomi rekabetçiliği hem de sosyal dayanışmanın kilidi olarak ele alınmaktadır. Avrupa Komisyonu'na göre yaşam boyu öğrenme, daha fazla ve iyi işler ve daha sağlam sosyal dayanışma ile rekabetçi ve bilgi tabanlı ekonomiye uzanmak için Lizbon Hedefleri'nin odağı olmuştur (EC, 2004; Leney ve diğeri, 2004).

Bowen'a göre, bireylerin yaşam boyu öğrenme hedefleri arasında bilişsel öğrenmelerini ve becerilerini geliştirmek, duygusal ve ahlaki yapılarını daha ileriye götürmek ve devamlı değişen dünyada uygulama yeterliliklerini en üst seviyeye çıkarmak vardır. Bireyler bu üç konuyu geliştirerek, kişisel öğrenme doygunluğunu arttırmaktadırlar (Bowen, 1977; Jansen-Simmermon, 2009). Bowen yaşam boyu

öğrenmenin sosyal hedeflerini, bilginin yayılması, insani becerilerin geliştirilmesi, sosyal refahın iyileştirilmesi ve toplumun bütünü için olumsuz sonuçların engellenmesi olarak açıklamaktadır (Bowen, 1977; Jansen-Simmermon, 2009). Toplum, bilginin yayılması, becerilerin geliştirilmesi ve toplum için olumlu sonuçlarının artırılması amacıyla uzun zamandan beri resmi imkanları kullanmaktadır. Buna rağmen bazı çevreler, yüksek öğretimin hedeflerinin tümünün özgürleştirmek veya değiştirmek anlayışına sahip olmasını eleştirmekte ve aristokratik statünün propagandasını yapabilmesi için hiyerarşik yapıları devam ettirmesini desteklemektedir (Jansen-Simmermon, 2009).

2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenmenin İşlevleri

20. yüzyılın son 20-30 yılında sanayi, ticaret ve sonuç olarak toplumdaki hızlı değişimlerle baş edebilmek artarak önem kazanmaya başladı. Bu değişiklikler, genellikle “küreselleşme” olarak bilinen bir terim tarafından ve bilgi teknolojilerinin gelişimi, büyümesi ve uygulanması ile ayrıntılı bir şekilde biçimlendirilmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme süreci, eğitim için yeni bir felsefe ve yeniden kavramsallaştırma olarak çıkarılmıştı. Çünkü, deneyim ve bilgi adına devamlı bir yeniden yapılanmaya ihtiyaç duyulmuştu (Zuber-Skerritt ve Teare, 2013). İşte bu noktada anlatılmak istenen yaşam boyu öğrenmenin birey, toplum ve çevre adına sahip olduğu işlevlerdir. Yaşam boyu öğrenme, belli bir müfredata bağlı olan veya olmayan ve özel desteğe ihtiyacı olan, yeteneklerini geliştirmeye ihtiyacı olan veya hayatlarının belli bir aşamasında diploma veya sertifika almak isteyen tüm insanların yaş, sosyal sınıf veya cinsiyetine bakmaksızın onların bu eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Pulman, 2002).

Aspin kitabının giriş kısmında yaşam boyu öğrenmenin çok yönlü ve yaşam boyu öğrenmeye dair üç ana unsurun arasında karmaşık bir ilişki olduğundan bahsetmiştir. Bu üç ana unsur şu şekilde özetlenebilir (Aspin ve diğerleri, 2001; Zuber-Skerritt ve Teare, 2013):

- Yaşam boyu öğrenme için ekonomik bir gerekçe olarak eğitimin daha yüksek nitelikli işgücü için var olması.
- Kayda değer bir dünya görüşü ile yaşamak için değerli bir faaliyet olarak daha faydalı bir hayata ışık tutan kişisel gelişim için eğitim anlayışı. Bu görüş

özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki ve diğer milli çevrelerdeki yerel gruplar tarafından ve çeşitli topluluklar tarafından benimsenmiştir.

- Eğitim, halk için olmakla beraber bütün vatandaşların topluma etkili bir şekilde katılımlarının gerçekleşmesi için bir ön koşuldur ve bu süreç de evde ve okul öncesinde başlar, zorunlu eğitimin yanı sıra zorunlu eğitim sonrası resmi eğitimle devam eder ve son olarak da yaşamın geri kalanında devam ettirilir düşüncesine dayalı olarak eğitim, daha güçlü ve daha kucaklayıcı bir toplum oluşturmak içindir.

Burada bahsedilen üç ana unsur yaşam boyu öğrenmenin bireye, topluma ve ekonomiye odaklandığını göstermektedir. Tabii ki bu odak noktaları eğitim politikalarının doğru yapılmasıyla mümkündür.

Bagnall yaşam boyu öğrenme politikası için altı ilke önermektedir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Bagnall, 2004; Zuber-Skerritt ve Teare, 2013):

- Eğitim reformlarını çevresindeki ögelere göre ele almak (eğitimin kültüre ve reformlardan etkilenen kişilere katkıda bulunması için uygun hale getirme),
- Standartların öncelik belirlenmesini en aza indirmek (gelişimsel ve yapısal belirleyicileri en uygun hale getirmek),
- Eğitim ve yetiştirme katılımlarının zenginleştirilmesi (teknik özelliklerinden ziyade yaşam boyu öğrenme ideolojisi ve tarafsızlığın amacına odaklanma),
- Kişilerarası iletişimin geliştirilmesi (kapsayıcı ve çoğulcu eğitim sonuçlarını gözetken ve ilişkili olan farklı görüşler ve bakış açılarını cesaretlendirmek),
- Eğitimin değerini yükseltmek (toplum profilini ve eğitim anlayışını artırmak),
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek (politika yapıcılar, müdürler, öğretmenler, programcılar, öğrenciler gibi eğitimin içindeki herkesin eleştirel yansıtıcı bir tavırla eğitim sürecinin bütün yanlarına katılmaları sağlanmalıdır).

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi ve kişinin kendi öğrenme sürecini muhafaza etmesini gerektirir. Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmek için, yeni bilgi ve beceriler edinmek, onları uygulamak, başlatmak ve değerlendirmek, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi vasıflara ihtiyaç vardır (EC, 2007). Bu vasıflar genellikle devamlı olarak yenilenmeyi gerektiren ve canlı tutulması gereken özelliklerdir. Zaten bu da yaşam boyu öğrenmenin doğasına uygun olan anlayıştır.

Trilling ve Fadel (2009), 21. yy'da ihtiyacımız olan becerilerin (a) geçtiğimiz yüzyıldakinden farklı olduğu ve (b) okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerle

sınırlı olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu yazarlar 21. yy becerileri için üç kategoride yeni bir çerçeveyi desteklemektedir (Zuber-Skerritt ve Teare, 2013):

- Öğrenme ve yenilenme becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilenme)
- Dijital okuryazarlık becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri, bilişim ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı)
- Kariyer ve yaşam becerileri (esneklik ve uyum yeteneği, inisiyatif alabilme ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk).

Kariyer kategorisi bizlere eğitimi sadece eğitim perspektifi ile değerlendirmeyip farklı bir bakış açısı ile değerlendiren görüşler olduğunu göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Avrupa Birliği (EU) ve Dünya Bankası tarafından desteklenen yaşam boyu öğrenmenin ekonomist bakış açısı, insancıl bakış açısıyla oldukça farklılık göstermektedir. Bu ekonomist bakış açısına göre, yaşam boyu öğrenme bir insan hakkı olarak görülmemekle beraber, insan sermayesi birikimi için bir strateji olarak kabul edilmektedir. Bir neoliberal yönelimin bu yaklaşımı net bir şekilde ortadadır. Eğitim sadece ekonomik gelişim ile ilişkilidir ve eğitim özelleştirme ve piyasalaştırma yoluyla daha etkili alınır (Klees, Samoff ve Stromquist, 2012). Bu yönelim, güneyin yoksul ülkeleri için yeni bir eğitim çerçevesi olarak yaşam boyu öğrenmeyi ekonomistik bir yaklaşım gözüyle bakan Dünya Bankası'nın Eğitim Stratejisi 2020'de (World Bank, 2011) daha belirgindir (Klees, Samoff ve Stromquist, 2012). Geçtiğimiz son birkaç on yılda, yaşam boyu öğrenmenin bu bakış açısı UNESCO tarafından geliştirilen insancıl bakış açısının üstüne çıkmıştır (Schuetze, 2006).

Bir başka görüşe göre, yüksek öğrenim sistemi sanayileşmenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmelidir ve bu bütün vatandaşlar için artan seviyede bir eğitim ihtiyacı çıkaracaktır. İşte bu yetişkinler için eğitim anlamına gelen ve özellikle günümüzde popüler bir terim olan yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir (Jarvis, 2004; Kerr ve diğerleri, 1973). Yaşam boyu öğrenmenin insancıl bakış açısı tarafından şekillenen alternatif eğitim modeli en az gelişmiş ülkelerin (LDC) hem çocuklar hem de ebeveynler için ekonomik eğitim olanakları sağlamada yeni yollar geliştirmelerine yardım edebilir. Böyle bir model en az gelişmiş toplumların (LDC) uzun süreli kalıcı sosyoekonomik gelişimlerini sağlamaktan çok ebeveynlere kısa

vadede geri dönüşler sağlar. Bu perspektif, eğitim ve öğrenmenin tüm formlarını kapsar; en önemlisi de bu bakış açısı, resmi olmayan ve özyönetimli resmi olmayan öğrenmenin resmi öğrenme kadar önemli olduğunu kabul eder (Regmi, 2015).

2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenmede Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, yaşam boyu öğrenmenin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için önemli bir araçtır. Knowles'in yetişkin eğitimi teorisine göre (1980), yetişkinlerin ve çocukların öğrenme modelleri motivasyonları ve tutumları açısından farklıdır. Knowles'in (1980) yetişkin eğitimi varsayımları dört açıdan ele alınabilir (Hung, 2000):

- Yetişkinler, öğrenme sürecinde bağımlı ve edilgen olan çocuklardan farklı olarak bağımsız ve öz yönlendirmelidirler.
- Yetişkinler, kendileri birçok deneyim yaşadıklarından öğrenme kaynakları bakımından zengindirler.
- Yetişkinler arasındaki bireysel farklılıklar büyüktür çünkü her bireyin gelişimsel görevi farklıdır.
- Yetişkin eğitiminde teknoloji ve bilginin doğrudan ve hemen uygulanması çok önemlidir. Bu yüzdendir ki yetişkin eğitimi daha problem çözme anlayışına yöneliktir.

Bu varsayımlara göre, yetişkinleri kendi öğrenme ihtiyaçları için kendi kendine teşhis koymaları sürecine dahil etmek hayati derecede önem arz eder. Knowles yetişkin eğitimini, birey öz yönlendirmeli bir denetime ne kadar dahil edilirse, o kadar iyi sonuç alınabilecek bir içsel süreç olarak algılamaktadır. Böylece, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmaları, sürekli eğitimcilerin yeni programlar tasarlamaları için önemli bilgiler sağlamaktadır (Freedman, 1987; Knowles, 1980; Knox, 1980; Hung, 2000). Knox (1987) ve Galbraith, Sisco, ve Guglielmino (1997), öz değerlendirme envanterlerini sürekli eğitim uygulayıcılarının öz yönlendirme geliştirme için öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla sağlamışlardır (Knox, 1987; Galbraith, Sisco ve Guglielmino, 1997; Hung, 2000). Bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını derinlemesine düşünmeleri zorlanarak, öz değerlendirme kişiyi öz yönlendirmeli öğrenme modeline zorlar (Knowles, 1980; Maehl, 2000; Queeney, 1995; Hung, 2000). Dahası, bireylerin kendi yeteneklerinin farkında olmaları, onlara

performanslarını güçlendirmelerine yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve yetenek kazandıran eğitim faaliyetlerini araştırmalarına motive edebilir (Queeney, 1995; Hung, 2000).

Kusnic and Finley'e göre (1993) öğrenci öz değerlendirmenin altı temel özelliği vardır: (1) öğrencinin araştırma faaliyetine karşı tutum geliştirmesine yardımcı olur, (2) öğrencinin öğrendiklerini bütünleştirmesine yardımcı, (3) öğrencinin öğrendiklerine karşı bir anlam ve ilgi geliştirmesine yardımcı olur, (4) öğrencilerin sesi duyulabilir, (5) öz yönlendirmeli öğrenme oluşturulur ve (6) öğrenme sayesinde öz benlik ve dünya arasında bağlantı kurulmuş olur. Öz değerlendirme, öğrencileri tamamen öğrenme sürecine götürür ve onlara çalıştıkları materyallerle aralarında aktif ve anlamlı bir ilişki geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler genellikle değerlerinin daha çok bilincinde ve öz değerlendirme sürecinde değerlerini nasıl oluşturduklarının farkında olurlar. Öğrencilerin değerlerine olan farkındalığı ve öğrenmeleri üzerindeki otoriteleri arttıkça kendilerine olan güven de artar ve kendilerini öğrenmeye adayabilirler (Kusnic ve Finley, 1993; Hung, 2000).

2.1.8 Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyonu

Motivasyon, davranışın muhtemel somut açıklamasını sağlayan kuramsal bir yapı olarak ortaya çıkmış bir terimdir. Motivasyonu doğrudan ölçmemiz mümkün değildir. Fakat bildiğimiz bir şey var ki, o da insanları neyin motive ettiğini anlamak onların "öğrenmelerine" yardımcı olma açısından hayati derecede önemli olduğudur. Öğrenme ve eğitim ile ilgilenen psikologlar motivasyon terimini "(a) davranışı uyandırabilen ve tetikleyebilen, (b) davranışa yön ve hedef gösterebilen, (c) davranışın ısrarla devam etmesine devamlı olarak izin verebilen ve (d) belirli bir davranışı seçmesine veya tercih etmesine sebep olabilen" süreçleri tanımlamak amacıyla kullanırlar (Clarke, 1998; Wlodkowski, 1993). İnsanların öğrenme ortamına getirdikleri güdüler onların neyi ve nasıl öğrendiklerini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Clarke, 1998). Wlodkowski'nin ifade ettiği gibi bu açık bir olgudur, çünkü "güdü kişinin bir aktiviteye başlaması veya onu devam ettirmesi için gerekli olan hazır bulunuluğunu etkileyen bir durumdur" (Clarke, 1998). Cross (1981), yetiştin eğitimi motivasyonu ile ilgili karşılıklı ilişki ve değişkenleri tanımlayan kavramsal sistemin "taslak başlangıçlarını" önermiştir (Clarke, 1998). Onun tepki-

zinciri modeline göre, bir öğrenme etkinliğine katılmak tek yönlü bir hareket değil tepki zinciri ile sonuçlanan bir faaliyettir. Bu model gösteriyor ki, "yetişkin eğitimi aktivitelerine yer almak için var olan güç bireyde başlar ve dış etkenlere bağlı olarak artışa geçer" (Clarke, 1998). Cross tarafından tanımlanan değişkenler kısaca, öz değerlendirme, eğitime karşı olan bakış açısı, katılımın hedeflerle ilgisi, eğitim fırsatlarına ilişkin kesin bilgi ve dış engellerdir. Cross (1981) katılıma olan engelleri, durumsal, kurumsal ve ruhsal olarak ifade etmiştir. Durumsal engeller, kişinin yaşamında kendi koşullarından, iş hayatından veya ailesel sorumluluklardan kaynaklanan zaman kıtlığı gibi engellerdir. Kurumsal engeller ise eğitim kurumu tarafından öne sürülen, uygun olmayan ders programları veya konum ve kişiye uygun olmayan kurs teklifleri gibi engellerdir. Ruhsal engeller ise, kişinin kendisini yeni bir şeyi öğrenmek için çok yaşlı veya kendine olan güvenin eksikliğini hissetmesi gibi düşünceleri ve öz algıları ile ilgili engellerdir. Kadınlarla ilgili bilimdeki çalışmalarında motivasyonunun belirlenmesi açısından Sonnert tarafından iki model ortaya atılmıştır (1995). Açık modele göre kadınlar öğrenme/istihdam bilim alanlarında farklı şekilde ele alınmaktadır ve farklılık modeli kadınların bilim alanlarında farklı şekilde incelendiğini ima etmektedir. Açık model, kanuni, politik ve sosyal engeller gibi sosyal düzenin özellikleri olarak var olan yapısal engelleri vurgulamaktadır. Bu yöntemlerin birçoğu 1970 ve 1980'lerde yasa dışı ilan edilmiştir. Farklılık modeliyle oluşturulan içsel engeller tanımlanması açısından daha zordur. Bu engeller, başarılı bir kariyer için önemli olan sosyal ilişkiler gibi stratejik kaynaklara ulaşmayı engellemektedirler (Clarke, 1998). Wlodkowski'nin (1993) açıkladığı gibi, öğrenci motivasyonu üzerinde hatırı sayılır etkisi olan araştırma ve psikolojik teoriler tarafından desteklenen en az altı temel unsur vardır: bunlar tutum, ihtiyaç, dürtü, etki, yeterlik ve pekiştirme. Bu unsurları kısaca düşündüğümüzde, tutumların öğrenilebilir ve hatta değiştirilebilir olduğunu fark ediyoruz. İhtiyaç, insanı hedefe doğru ilerlemesine neden olan koşul ve iç güçtür. Duyusal dürtü, normal bir şekilde motive olmuş davranışın gelişimi için önemlidir ve yetişkinin kalıcı bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur. Etki, duygusal deneyimle, hislerle, kaygılarla, tutkularla ilişkilidir ve içsel motivasyonu sağlar. Kişinin çevresiyle ilgili yeterlik kazanması insanoğlunun doğal bir arzudur. Ve son olarak, doğada olumlu veya olumsuz olarak seyreden tepki olasılığını besleyen veya arttıran herhangi bir olay pekiştirme olarak adlandırılır. Bu temel unsurların her biri, öğrenci motivasyonu üzerinde güçlü etkisini destekleyen araştırmaların yanı sıra birçok teoriyi

barındırmaktadır. Bu faktörler, araştırmadaki yaşam boyu öğrencilerinin motivasyonunun analizi için temel oluşturmaktadırlar. Bu unsurlar tek başlarında ele alındıklarında, Wlodkowski bunları motivasyon planlama modeli olarak geliştirme amacıyla kullanmaktadır (Clarke, 1998). Birey yaşamı boyunca öğrenmeye devam etme durumunda olmalıdır. Yaşam boyu eğitim fikri, öğrenen toplumun temel taşıdır (Faure, 1972). Bu bağlamda bir bilgi toplumunun, bilgi toplumu olarak kalmasına sebep olan şeyin öğrenme motivasyonu olduğunu söylemek gerekmektedir.

Sonuç olarak bizler çalkantılı bir ekonomik, teknolojik, demografik ve sosyal değişim çağında yaşamaktayız. Bu değişimler yetişkinler için fırsatları ve zorlukları da beraberinde getirmekte bu nedenle sosyal ve iş hayatında yeterli derecede verimli çalışabilmek için insanların bu değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir (Tuijnman ve Kamp, 1992). Glastra ve diğerlerine (2004) göre, küreselleşme ve bireyselleşme bilgi toplumunun itici gücünü oluşturmaktadır.

2.1.9 Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme terimi ilk olarak Fetzer Enstitüsü'nün 1994'te ev sahipliği yaptığı bir toplantıda kullanıldığı ifade edilmektedir (Baron, 2013; Cherniss, Extein, Goleman ve Weissberg, 2006). Aynı yıl, Sosyal Duygusal Öğrenme Gelişimi İşbirliği (CASEL), sosyal ve duygusal öğrenme yapısını geliştirmek ve bilimsel bulguları dünya çapında kullanılan etkili okul tabanlı uygulamalara çevirmek amacıyla kurulmuştur (Baron, 2013; Graczyk ve diğerleri, 2000). Sosyal ve duygusal öğrenme gelişimi işbirliği olarak bilinen CASEL'in ismi 2001 yılında Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği olarak değiştirilmiştir. CASEL, sosyal duygusal öğrenmenin bilim ve kanıt tabanlı uygulamasını geliştiren seçkin örgütlerden biridir (Baron, 2013; Devaney, O'Brien, Resnik, Keister ve Weissberg, 2006; Elias ve Arnold, 2006).

Bu eğitim olgusunu tanımlamak amacıyla çok çeşitli terimler kullanılmaktadır. Örneğin, "duygusal okuryazarlık" ve "duygusal zeka" Goleman tarafından sosyal duygusal öğrenme yapısının tanımlanması amacıyla kullanılmaktadır (Goleman, 1995; Trina, 1998). Buna ek olarak kişilerarası zeka (Gardner, 1993; Trina, 1998), barış eğitimi (Drew, 1987; Trina, 1998), sosyal beceriler eğitimi (Gresham, 1988;

Trina, 1998) ve sosyal yeterlilik veya sosyal problem çözme yeterliliği kullanılan diğer terimler arasındadır (Elias ve Tobias, 1996; Trina, 1998). Bu terimlerin vurgulamış oldukları detaylar birbirinden farklı olmalarına rağmen, hepsi bu tezde sosyal duygusal öğrenme olarak ifade edilen kavramın içindedir (CASEL, 1996; Trina, 1998). Sosyal duygusal öğrenme yapısı, özellikle bireylerin psikolojik mutluluğunu ve sosyal işlevlerini geliştirmeyi amaçlayan akademik olmayan beceriler veya "insan becerileri" olarak da ifade edilen tanımları da kapsamaktadır (Goleman, 1995; Trina, 1998). Sosyal duygusal öğrenme, belirli sosyal görevleri ve olumlu gelişim sonuçlarını gerçekleştirmek amacıyla biliş, etki ve davranışları birlikte kullanabilme yeterliliğini içine almaktadır (Haggerty, Sherrod, Garmezy ve Rutter, 1994; Trina, 1998). Duyguları tanıma ve yönetme, öz denetim kullanma, diğerlerine karşı empatik davranma, ilişkileri yönetme, kişilerarası çatışmaları ve sosyal problemleri çözme sosyal duygusal öğrenme alanının ilişkili olduğu beceriler arasındadır (Trina, 1998). Sosyal duygusal öğrenme, çocuklara ve ergenlere sosyal ve duygusal becerilerin sistematik ve tutarlı bir şekilde öğretilmesini kapsamaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin diğer amacı kişinin iyiliğini desteklemek ve mevcut zihinsel sağlık problemlerini engellemektir (Greenberg, O'Brien, Weissberg ve diğerleri, 2003; Whitcomb, 2009). Sosyal ve duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmaları için gerekli beceri, tutum ve değerlerini geliştirdiği bir süreçtir (Elias ve diğerleri, 1997; Strum, 2001). Çocukların yaşamdaki zorluklarla daha etkili baş edebilmelerine ve bunu hem öğrenmelerine hem de sosyal çevrelerine yansıtılabilmelerine yardımcı olan sosyal ve duygusal becerilerin sistematik gelişimini kapsar (Ragozzino ve O'Brien, 2009; Smith, 2013). Ayrıca sosyal duygusal öğrenme akademik başarı ile ilişkilidir çünkü sosyal duygusal öğrenme, sınıfta, okul yaşamında, ailede, toplumda, iş yerinde ve aslında hayatın genelinde başarılı olmak için gerekli becerileri bünyesinde barındırır (Maurice ve diğerleri, 2012). CASEL'e göre bireyin kendisi, başkaları ve okulu hakkında geliştirdiği tutumlar, olumlu sosyal davranış, daha az davranış problemleri, daha az duygusal sıkıntı ve yüksek akademik başarı sonuçları okullardaki sosyal duygusal öğrenme programları ile ilişkilidir. Sosyal duygusal öğrenme programlarının amacı öğrenci ve okul arasındaki bağlantıyı kuvvetlendirmektir. Öğrenciler kendilerini güvende, bağlanmış ve motivasyonlu hissetmeden yeni akademik becerileri öğrenmeleri beklenemez (CASEL, 2013; Pikul, 2015).

Zaman içerisinde sosyal duygusal öğrenmenin tanımı hem anlaşılabilirlik hem de derinlik olarak genişlemiştir. 2004'te yapılan bir çalışmaya göre sosyal duygusal öğrenme, bireylerin önemli yaşam görevlerini gerçekleştirmek adına düşünme, hissetme ve harekete geçme olarak tanımlanmıştır. (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg; Young, 2014). Bir diğer alternatif tanıma göre bu yapı, duyguları tanımak ve yönetmek, olumlu hedefler koymak ve gerçekleştirmek, diğerlerinin düşüncelerine önem vermek, olumlu ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek, sorumlu kararlar vermek ve kişiler arası koşulları yapıcı bir şekilde yönetmek amacıyla temel yeterlilikleri edinme sürecidir (Durlak ve diğerleri, 2011; Young, 2014). Yaşam etkililiği için çocuklara ve yetişkinlerin temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma süreci olarak da tanımlanabilir. Sosyal duygusal öğrenme, kendimizi, ilişkilerimizi ve işimizi etkili ve ahlaki bir şekilde yönetmemiz için gerekli olan becerileri bizlere sağlar (CASEL, 2007). Bireylerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşma, diğerlerine empati duyma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu kararlar alma yeterlilikleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreci olduğu ifade edilmektedir (CASEL, 2013; Pikul, 2015). Sosyal ve duygusal öğrenme öğrencilere kişisel ve akademik dünyalarını başarılı bir şekilde yönlendirmeyi öğretir. Bu kavram öğrenme için, çocuk gelişimi, sınıf yönetimi, kariyer yeterliği ve sosyal ve bilişsel gelişimde beynin önemi alanlarındaki araştırmalar ile bağlantısıyla değerini kanıtlamış bir sistemdir (O'Brien ve Resnick, 2009; Pikul, 2015). Etkili bir sosyal duygusal öğrenme, sempatik, cazip bir sınıf ve okul etkinlikleri oluşturarak okul ve birey arasında sistematik bir bağ kurar (CASEL, 2012; Pikul, 2015). Illinois 2005'te alt standartları olan üç sosyal duygusal öğrenme hedefi oluşturmuş ve onaylamıştır. Bu hedefler, 1. okul ve yaşamda başarı için öz farkındalık ve öz denetim geliştirmek; 2. olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için sosyal farkındalık ve kişilerarası beceriler kullanmak; 3. kişisel, okul ve toplum bağlamında karar verme becerileri ve sorumlu davranışlar göstermedir (Pikul, 2015). Yukarıda ifade edilen sosyal ve duygusal becerilerden yoksun bireyler, çevresindeki insanlarla girmiş oldukları etkileşim sırasında zorluk yaşamaktadırlar. Kişinin hayattaki görevlerinin sosyal ve duygusal yönlerini anlaması, yönetmesi ve ifade etmesi bireyin öğrenme, ilişki kurma, günlük problemleri çözme ve gelişimin sonucu ortaya çıkan karmaşık taleplere uyum sağlama gibi becerilerini kullanması anlamına gelmektedir (Elias ve diğerleri, 1997; Strum, 2001). Bu sosyal ve duygusal gelişim

süreci bireylerin ve özellikle de çocukların mutluluğu için oldukça önemlidir (Strum, 2001).

2.1.10 Sosyal Duygusal Öğrenme Yeterlikleri

Yeterlikler genellikle bireyin akademik olarak başarılı olmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların bir araya gelmesi olarak ifade edilmektedir. Yeterlikler geleneksel olarak bilişsel, davranışsal ve etkili öğrenme alanlarından oluşmaktadır (Bateman, 2006).

Duygu bilgisi veya kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıyabilme ve sınıflandırma yeteneğinin zaman içerisinde geliştiği görülmektedir. Çocuklar büyüdükçe duyguları birbirinden ayırt etmeleri görevinin karmaşıklığını atlatılmayı ve birinin aynı anda tecrübe ettiği birden fazla duyguyu anlayabilmeyi daha kolay gerçekleştirebilmektedirler (Gross ve Ballif, 1991; Whitcomb, 2009). Bu duygu bilgisi gelişimi, bireyin başarılı sosyal etkileşimler kurmasını sağlar (Fabes ve diğerleri, 2001; Izard ve diğerleri, 2006; Whitcomb, 2009). Çocuklar zaman içinde sosyal çevreden aldıkları ipuçlarını kullanarak davranışlarını düzenlemeye başlarlar (Denham ve Weissberg, 2004; Whitcomb, 2009). Duygusal yeterlik, kişinin öğrenme gibi yaşam görevlerinin başarılı bir şekilde yönetmesini sağlayan yolda kişinin sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme beceri olarak tanımlanabilir (Elias ve diğerleri, 1997; Barnes, 2015). Erken yaşlarda duygu bilgisi ve duygu düzenleme becerileri kazanan çocuklar, arkadaşlarına toplum yanlısı tepkiler verebilir ve okulunda dikkatli bir kontrol ile akademik yeterlilik başarısı gösterebilir. Sosyal duygusal öğrenme programları genellikle öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetme ve sorumlu karar alma gibi geniş tabanlı sosyal yeterliklere değinmektedir (Crick ve Dodge, 1994; Denham, Blair, DeMulder ve diğerleri, 2003; Denham ve Weissberg, 2004; Greenberg ve diğerleri, 2003; Joseph ve Strain, 2003; Trentacosta ve diğerleri, 2006; Whitcomb, 2009).). Diğer bir deyişle sosyal duygusal öğrenme, öğrenci risk unsurlarının azaltılması ve koruyucu mekanizmaların kullanılması amaçlanarak benlik gelişim programlarının bir araya getirilmesini ve yeterliliklerin geliştirilmesini sağlayan bütüncül bir yaklaşımdır (Durlak ve diğerleri, 2011; Guerra ve Bradshaw, 2008; Young, 2014). Dolayısıyla sosyal ve duygusal yeterlilik, bireylere yaşamlarının sosyal duygusal yönlerini etkili

bir şekilde anlama, yönetme ve ifade etmelerine olanak tanıyan becerilerin tümü olarak ifade edilmektedir (Elias ve diğerleri, 1997; Schoiack, 2000). Kısacası sosyal duygusal öğrenme yeterliliği, kişinin hayattaki görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi yolunda, kendisinin sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak söylenebilir ki; öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme yönünden desteklenmesinin, eğitimin ve öğrenciler için belirlenen hedeflere ulaşılmasına yardımcı olmasının anahtarıdır (Elias ve diğerleri, 1997; Schoiack, 2000). CASEL, yaşamın çok geniş çaplı görevlerinin gerçekleştirilmesinin altında yatan temel sosyal ve duygusal becerileri Şekil 1'de şöyle tanımlamıştır (CASEL, 2003; Elias ve diğerleri, 1997; Maurice ve diğerleri, 2012).

Sosyal Duygusal Öğrenme Yeterlikleri	
Yeterlik	Yeterlik
Öz farkındalık	Duyguları tanımlama: Kişinin duygularını tanımlaması ve sınıflandırması. Güçlü yanlarını tanımlama: Kişinin güçlü ve olumlu niteliklerini tanımlaması ve güçlendirmesi.
Sosyal farkındalık	Bakış açısı alma: Diğerlerinin düşüncelerini ve duygularını tanımlama ve anlama. Farklılıklara değer verme: Bireysel ve grup farklılıklarının birbirlerini tamamlayıcı olduğunu ve dünyayı daha ilginç kıldığını anlama.
Öz yönetim	Duyguları yönetme: Duyguları gözlemleme ve düzenleme, böylece duygular mevcut duruma engel olmaktan çok mevcut duruma yardımcı olurlar. Hedef belirleme: Uzun ve kısa dönemli toplum yanlısı hedefler belirleme ve hedefleri gerçekleştirme doğrultusunda çalışma.
İlişki becerileri	Durumları analiz etmek: Bir karar alınması gerektiğinde ve kişinin cevabını etkileyebilecek faktörleri değerlendirmede mevcut durumu tam olarak algılama. Kişisel sorumluluğu anlama: Kişinin ahlaki, güvenli ve yasal davranışlarda bulunması zorunluluğunu tanımlama ve anlama Diğerlerine saygı duyma: Diğerlerinin de nezaket, tutku ve ortak iyiliklere katkıda bulunabilecek hisleri hak ettiğine inanma. Problem çözme: Problemlere karşı olumlu ve bilgi tabanlı çözümler üretme, uygulama ve değerlendirme.
Sorumlu karar verme	İletişim: Kendini ifade etmek ve diğerleriyle olumlu ve etkili fikir alışverişinde bulunmak için sözlü ve sözlü olmayan beceriler kullanmak. İlişki Geliştirmek: Bireyler ve gruplar ile sağlıklı ve değerli bağlantılar kurma ve sürdürme. Görüşme: Gerekli bütün ihtiyaçları göz önünde bulundurarak

karşılıklı memnun edici çözümlere ulaşma.

Reddetme: Güvenli olmayan, gayri ahlaki ve kanunsuz bir davranışta bulunmamak için kişinin kararını etkili bir şekilde iletme ve harfiyen uygulama.

Şekil 3. CASEL sosyal ve duygusal öğrenme yeterlikleri

Akademik, sosyal ve duygusal öğrenme İşbirliği'ne (CASEL) göre, sosyal duygusal öğrenme bireylerde sosyal ve duygusal yeterliklerin geliştirmesi sürecini içine alır (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). CASEL, sosyal duygusal öğrenmeyi şekillendiren biliş, etki ve davranış yeterliğinden oluşan beş unsuru şöyle tanımlamıştır (CASEL, 2005; Pikul, 2015):

- *Öz farkındalık*: Kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışı üzerindeki etkilerini tam olarak tanımlayabilme becerisidir.
- *Öz yönetim*: Kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde düzenleyebilme becerisidir.
- *Sosyal farkındalık*: Davranışın sosyal normunu anlamak ve aile, okul, toplum desteklerini tanımak için çeşitli çevrelerden insanların bakış açısını alma ve onlarla empati kurma becerisidir.
- *İlişki becerileri*: Sağlıklı ve değerli ilişkiler kurmak ve sürdürme becerisidir.
- *Sorumlu karar verme*: Kişisel davranış ve sosyal etkileşimlerde yapıcı ve saygılı seçimler yapma becerisidir.

2.1.10.1 Öz farkındalık

Öz farkındalık kişinin içsel durumunu anlama yeteneği ve duyguları kendi içinde ve etkileri dahilinde birbirinden ayırt etme kapasitesidir (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015). Kişinin duygularını, düşüncelerini ve bunların davranışın üzerindeki etkisini tam olarak tanımlama becerisi olduğu da ifade edilmektedir. Bu, kişinin gücünü ve sınırlılıklarını değerlendirmeyi ve sağlam temelleri olan güven ve iyimserliğe sahip olmayı da kapsamaktadır (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). Bu yeterlik bireyin duygularını sınıflandırma ve bu duyguları ve düşünceleri ile davranışları arasında bağlantı kurma becerisine tekabül eder. Öz farkındalığa sahip olan öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini tam olarak tanımlayabilmektedir. Ayrıca öz farkındalık öz güveni besleme becerisidir (CASEL, 2012; Pikul, 2015). Diğer bir tanıma göre öz

farkındalık, duyguları gerçek hayatta meydana geldikleri gibi algılama yeteneğidir. Bu yeterlikte gelişmiş bireyler duygularını yorumlama ve onları düşünceleri ve davranışlarına bağlantı kurma becerisine sahiptir (Hernandez, 2015; Kunnanatt, 2008;). Aktif olarak yansıtma veya sürekli olarak gözlem yapma durumu olarak açıklanabilmesinin yanında heyecan verici durumlara, düşüncelere ve duygulara öz farkındalık olgusu içinde cevap verme olarak ifade edilen öz farkındalık, iç yansımalar yoluyla duyguları anlama ve yorumlama yeteneğini de kapsar (Hede, 2010; Hernandez, 2015; May ve Carter, 2012). LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre öz farkındalık becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Kişinin yaşamında gerçekleşen olaylar hakkında doğru beyanda bulunması,
- Bir şeyin nasıl yapılacağını öğretmek,
- Anlamadığı bir şeyi açıklığa kavuşturması için soru sormak,
- Kişinin güçlü yanlarının farkında olduğunu göstermesi,
- Birinden geri bildirim rica etmek,
- Kendisinin nasıl hissettiğini tanımlaması,
- İstendiğinde fikrini söylemesi.

Özellikle kişinin ideal benliğiyle gerçek benliği arasında bir çelişki olduğunda, öz farkındalık sıkıcı veya külfetli olabilir. Higgins'in öz çelişki teorisi (1987) benliğin farklı özelliklerini derinlemesine incelemektedir. Gerçek benliğin tersine, ideal benlik kişinin sahip olmak istediği özelliklerdir yani olmak istediği kişidir. Gelişmekte olan öz farkındalık, benliğin bütün yönlerinin farkındalığını yani gerçek benliği de geliştirir. Birçok birey için bu durum tedirgin edici olabilir ve olumsuz duygular ve reaksiyonlar ortaya çıkarabilir. Aslında, Scheier ve Carver'e (1977) göre öz odaklı dikkat, duygusal yoğunluğu sıklıkla arttırır çünkü öz yönetimli odak duygusal durumu daha belirgin yapar.

2.1.10.2 Öz yönetim

Skinner yaptığı çalışmada öz yönetim terimini öz kontrol terimi yerine kullanmıştır (Dollar, 2013; Skinner, 1974). Öz yönetim bağlamı ve kullanımı, istenilen anlamı genellikle sağlamaktadır. Örneğin, Kazdin öz kontrol ve öz yönetim terimlerinin her ikisini de kişinin davranışlarını değiştirme tekniği olarak tanımlamıştır (Dollar, 2013;

Kazdin, 2001). Onun tanımı bu iki terim arasında hiçbir fark gözetmemektedir. Aksine aynı anlamı paylaşan iki terim görünümü vermektedirler. Alan yazında bu iki terimden herhangi birinin diğerinin yerine kullanılmasının çeşitli sebepleri olmasına rağmen araştırmacılar çalışmalarında bu terimleri birbirinin yerine kullanmaya devam etmektedirler (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Dollar, 2013). Yani öz yönetim davranışları yönetme için kullanılan unsurlar tarafından tanımlanmış ve bireye vurgu yapmak adına "öz" terimini de içine almıştır (Dollar, 2013). Kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde düzenleme ve yönlendirme becerisidir. Stres yönetimi, dürtü kontrolü, kendini motive etme, kişisel ve akademik hedefler doğrultusunda plan yapma ve çalışma öz yönetim kavramına dahildir (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). NASBE (2013) öz yönetimin önemli unsurlarını, farklı durumlarda, koşullarda veya çevrelerde düşüncelerin, duyguların ve davranışların etkili yönetimi olarak tanımlamışlardır. Dürtü düzenlemesi vasıtası ile öz yönetim bir bireyin uygun koşula bağlı olarak tepki üretmesi için öz kontrol kullanmasına yardımcı olur. Öz motivasyon da kişilik gelişimini, kararlılığı ve hedefler belirleyip onları gerçekleştirmeyi destekleyen bir diğer öz yönetim unsurlarından biridir. Öz yönetim, hedef belirleme ve gerçekleştirme önemi açısından başarılı olmak için çok önemlidir (Barnes, 2015). Öğrenci için hedef davranışın tanımlanması, uygun öz düzenleme yönteminin seçilmesi, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek zaman programının seçilmesi, uygun kayıtlama yönteminin ve öğrencinin davranışlarını düzenlemesi için gerekli eğitimin seçilmesi unsurlarını kapsayan davranış düzenleme gelişimi sistemidir (Hott ve Walker, 2012; Reid, 1996; Slye, 2015). Bir tanıma göre öz yönetim, kişinin duygularını düzenlemeye atfedilen bir sosyal duygusal öğrenme yeterliğidir. Öz yönetimde yeterlik gösteren öğrenciler öz kontrol becerisi sergilerle ve yaşadıkları stresi yönetebilirler. Ayrıca, öz yönetim yeterliğine sahip öğrenciler akademik ve kişisel yaşamlarında hedefler koyarak gelişimlerini bu hedefler doğrultusunda izlerler. Güçlü öz yönetime sahip bireyler motivasyonlu, engelleri aşmada kararlı olurlar ve duygularını uygun bir şekilde ifade ederler (CASEL 2012; Pikul, 2015). Öz yönetim, içsel durumları yönetme yetisidir ve dört unsurdan oluşur: 1. duygu öz kontrol, 2. uyum sağlama, 3. başarı yönelim ve 4. olumlu bakış açısı (Boyatzis, 2009). Goleman bu listeye şeffaflık, girişimcilik ve iyimserlik yeterliklerini de eklemiştir (Dearborn, 2002; Hernandez, 2015; Khalili, 2012).

LeBuffe ve diğerklerine (2009) göre öz yönetim becerileri aşağıdaki davranışlar ile gsterilir:

- Sırasının gelmesini bekleme;
- Bir problem veya engellemeye rağmen gbreve odaklanma,
- Yeni bir durumda rahat davranma,
- Gbrev aşamalarını sırasına gbre gerçekleştirme,
- Gelecekte daha iyi bir durumda olmak için istediği Şeyden vazgeeme, sevmediği bir Şeyi yapma ,
- İlk tercihi yararlı olmadığı durumlarda diğer bir tercihe ybnelme,
- Bir değişiklik durumunda sakın kalma,
- Planlardaki değişikliklere uyum sağlama veya
- Ortam değişikliğinde uyum sağlama.

Öz yönetim teknikleri özellikle çocuklara ve ergenlere hedeflenen davranışların meydana gelme sıklığını arttırma çabası içinde öz izleme gibi davranışları da ğretir (Cole ve Bambara, 1992; Dubois, 2006). Buna ek olarak Shimabukuro, öz ybnetimin akademik gbrevlerin gerçekleştirilmesine ve tamamlanmasına katkıda bulunabileceğini ve bireylerde gbrev tabanlı davranışları arttıracağını tespit etmiştir (Dubois, 2006; Shimabukuro ve diğerleri, 1999). Bireyler başarı için gerekli olan öz yönetim becerilerini öğrenme ve kendi çevrelerini tasarlama becerisine sahiptirler. Öz ybnetimin uygulanması, arzu edilen sonuçların gerçekleştirilmesi yolunda bireylere davranışlarını etkileyen ve bu etkileri ybnlendiren unsurların ne olduğunu anlamaları için gerekli bilgiyi sağlar. Öz yönetim bireylerin bağımsız olmalarına ve kendi davranışlarını ybnetmelerine izin verir. Bu yeterliğe ait uygulamalar çok çeşitlidir ve daha kaliteli bir yaşam için çok çeşitli davranış, ortam ve bireylerde uygulanabilir (Dollan, 2013).

2.1.10.3 Sosyal farkındalık

Sosyal zekânın bir alt başlığı olan sosyal farkındalık, diğer kişiyle sosyal bir etkileşim kurmada daha iyi bir bakış açısı edinmek amacıyla o kişinin i dnyasını algılama i becerisidir (Goleman, 2006; Trevino, 2014). Sosyal farkındalık, bireyin gerçek hisleri veya niyeti hakkında daha derin değerlendirmelerde bulunma yolunda

sözlü iletişimde daha ileri gidilmesine yardımcı olması için uyumluluk ile beraber öncül empatinin kullanımına vurgu yapmıştır (Goleman, 2006; Trevino, 2014). Eğitim bağlamında değerlendirilecek olursa sosyal farkındalık, öğrencinin sınıf arkadaşları ile olan etkileşimindeki sosyal koşulların farkındalığı algısına ve sosyal öğrenme ortamında kendisini gözlemleyerek yeniden tasarlama becerisine tekabül eder (Heo, 2005; Mariano, 2012). Sosyal farkındalık, formal ve informal birebir etkileşimli geleneksel sınıf ortamında sunulan sosyal bilgi girişi ile oluşturulur (Mariano, 2012). Sosyal ve ahlaki davranış normları anlamak ve aile, okul ve toplum destekli kaynakları tanımlamak için çeşitli sosyal çevrelerden ve kültürlerden insanlarla empati kurma ve onların bakış açısından bakma becerisidir (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). Bu yeterlik diğerleri ile empati kurmak ve onları anlamak olarak tanımlanmaktadır. Sosyal olarak farkındalık sahibi olan öğrenciler, toplum içindeki arkadaşları, öğretmenler ve aileler arasındaki farklılıklara değer vermektedir. Ayrıca bu yeterlik, sosyal normları ve ahlaki davranışları anlayan öğrencilerde kendini göstermektedir (CASEL, 2012; Pikul, 2015). Sosyal farkındalık takım üyeleri arasındaki iletişimin değerinde önem vermektedir (Hernandez, 2015; May ve Carter, 2012). Sosyal farkındalığa göre, kişinin diğerlerinin duygularının, isteklerinin ve endişelerinin nasıl farkında olduğuyla ilgili olduğu ilişki yönetimine tekabül etmektedir (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015). Becerileri geliştirme yeterliliği diğer kişinin duygularını etkileme veya yönetme becerisine bağlıdır (Hernandez, 2015; Khalili, 2012). Kunnanatt'a göre (Hernandez, 2015; Kunnanatt, 2008) bu yeterlik diğerlerinin duygusal dünyası için gerçek hisleri edinebilme becerisine tekabül eder. Boyatzis'in modelinde, bu dizin, empati ve düzenleme farkındalığı becerilerinden oluşmaktadır. Fakat, Goleman bu dizine hizmet yeterliğini de eklemiştir (Dearborn, 2002; Hernandez, 2015; Khalili, 2012). Sosyal biliş, empatik doğruluk, uyum ve birincil empati ifadeleri Goleman tarafından sosyal farkındalığı geniş kapsamlı olarak açıklamak amacıyla kullanılmıştır (Barnes, 2015; Goleman, 2006). Gelişmiş sosyal farkındalığa sahip bir kişi, çeşitli grup çevrelerinde olumlu ilişkiler kurarken ve sürdürürken diğerlerini anlama ve onlarla empati kurma becerisine sahiptir (Barnes, 2015; Elias ve diğerleri, 1997; Zins ve diğerleri, 2004). LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre sosyal farkındalık becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Onur kırıcı davranışlar ve kaba yorumlarla baş etme,

- Farklı karakterde insanlarla iyi geçinme,
- Bir oyunda veya yarışmada saygılı davranma,
- Diğer kişinin düşüncelerine saygı duyma,
- Çalışmalarına katkıda bulunma,
- Bir anlaşmazlığı çözüme kavuşturma,
- Diğerleriyle paylaşımda bulunma,
- Akranlar ile işbirliği yapma veya
- Kendisini inciten veya üzen birini affetme.

Goleman'a göre sosyal zeka teorisi iki kategoride incelenebilir. Bunlar sosyal farkındalık ve sosyal beceridir. Sosyal farkındalık bir kişinin başka birinin hisleri ile anlık empati kurmak olarak tanımlanır. Empati diğer insanların ne hissettiğini tam ve doğru bir şekilde anlamının ötesindedir (Goleman, 2006; Trevino, 2014). Duygusal zeka modelinin sosyal farkındalık dizini üç liderlik yeterliliğine sahiptir (Goleman ve diğerleri, 2002; Lilley, 2012):

Empati: Diğerlerinin duygularını hissetme, onların bakış açısını anlama ve onların endişelerine aktif olarak ilgi duyma. Empati sahibi liderler çok çeşitli duygusal sinyalleri algılayabilirler.

Örgütsel farkındalık: Eğilimleri, karar bağlantılarını ve örgütsel seviyedeki politikaları okuma. Bir liderin politik anlayışlı olması, sözsüz iletişimleri ve öncül güç bağlantılarını anlaması becerilerini kapsamaktadır. Gelişmiş bir sosyal farkındalığa sahip bir lider yönlendirici, değerleri ve insanlar arasında geçerli olan sözsüz kuralları anlayabilir.

Hizmet: Takipçi, müşteri veya müşteri ihtiyaçlarını tanıma ve bu ihtiyaçları karşılama. Gelişmiş hizmet yeterliği olan liderler duygusal atmosferi olumlu yönde katkıda bulunur, böylece müşteri ile doğrudan bağlantı halinde olan insanlar ilişkileri doğru yolda sürdürür. Gelişmiş hizmet yeterliği olan liderler olumlu bir atmosfer oluştururlar ve gerekli olduğunda liderlik ettiği gruptaki insanlara daha yakın olurlar.

2.1.10.4 İlişki becerileri

Çeşitli bireyler ve gruplarla sağlıklı ve değerli ilişkiler kurma ve sürdürme becerisidir. Anlaşılır net iletişim, aktif dinleme, işbirliği kurma, uygun olmayan sosyal baskılara direnme, çatışmaları yapıcı bir şekilde tartışma ve ihtiyaç duyduğunda yardım talep etme gibi yeterlikler ilişki becerileri içinde yer almaktadır (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). Sosyal ve duygusal öğrenme yeterliği olarak ele alınan ilişki becerileri, iletişim ve işbirliği çerçevesinde sağlıklı ilişkiler yürütme becerisi olarak nitelendirilmektedir. Bu alanda güçlü olduğunu gösteren öğrenciler akran baskısını tanıyabilir ve buna direnebilir. Akranları arasındaki çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözebilirler. Bu yeterlik kendilerini iyi savunabilen ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebilen öğrencilerde de tespit edilebilir (CASEL, 2012). CASEL ilişki yönetimini, farklı çevrelerden insanlarla anlamlı ve sağlıklı ilişkiler geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme yeteneği olarak açıklamıştır (Barnes, 2015; CASEL, 2013). Aktif dinleme ve etkili iletişim beceriler dayanıklı ilişkilere olanak sağlar. Sağlam ve dayanıklı ilişkiler ileri aşamalarda, işbirliği, yapıcı anlaşmazlıkları çözme becerileri ve koşullara bağlı olarak gerekli yardımları talep etme becerisi gerektirir. İlişki yönetimi, çatışmaların çözme, etkili iletişim, işbirliği halinde çalışma ve ilgi, duygu ve hislere uygun cevap verme becerilerini kapsamaktadır (Barnes, 2015; CASEL, 2013). CASEL'e göre ilişki becerileri şunlardır (CASEL, 2012):

Koşulları analiz etme: Bir karar alma ve kişinin tepkisini etkileyebilecek faktörleri değerlendirme durumunda koşulları tam ve doğru bir şekilde algılama.

Kişisel sorumluluk hissetme: Kişinin ahlaki, güvenli ve yasal davranışlarda bulunma zorunluluğunu tanıma ve anlama.

Diğerlerine saygı duyma: Herkesin iyiliğine katkıda bulunacak kadar güdülenmiş hissetme ve diğerlerinin de nezaket ve tutkuyu hak ettiğine inanma.

Problem çözme: Problemlere karşı olumlu ve bilgiye dayalı çözümler üretme, uygulama ve bunları değerlendirme.

Sosyal duygusal öğrenme yeterliği olarak ilişki becerileri; iletişim ve işbirliği kullanılarak sağlıklı ilişkiler sürdürme yeteneği ile vasıflandırılmıştır. Bu alanda güçlü olduğunu gösteren öğrenciler akran baskısını tanıyabilir ve buna direnebilir.

Bu öğrenciler ayrıca akranları arasındaki çatışmaları çözebilme yeteneğine sahiptir. Bu yeterlik, kendisinin güçlü bir savunucusu olan ve ihtiyacı olduğunda yardım isteyen öğrencilerde de görülmektedir (CASEL, 2012; Pikul, 2015). İlişki becerileri, çeşitli bireyler ve gruplar ile sağlıklı ve değerli ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğidir. Açık ve net bir iletişim, aktif dinleme, işbirliği, uygun olmayan sosyal baskıya direnme, anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde görüşme ve ihtiyaç duyduğunda yardım talep etme yeterlikleri ilişki becerileri kapsamındadır (CASEL, 2012). Goleman'ın duygusal zeka modeline göre, ilişki yönetimi altı yeterlikten oluşmaktadır (Goleman ve diğerleri, 2002; Lilley, 2012):

İlham veren liderlik: inandırıcı bir vizyon ile yönlendirme ve motivasyon sağlama. İlham veren liderler hem karşılıklı anlayış oluşturur hem de insanları ortak bir misyona doğru hareket ettirir.

Etki: İkna etmek için çok çeşitli yöntemler kullanma. Etkilemede uzman olan liderler hitap ettikleri gruba karşı ikna edici ve sempatik olurlar.

Diğerlerini geliştirme: Diğerlerinin becerilerini geri besleme ve rehberlik yoluyla destekleme. İnsanların becerilerini geliştirmede uzman olan liderler doğal danışman veya rehberlerdir.

Değişim katalizörü: Yeni bir doğrultuya yönelme, yönetme ve liderlik etme. Değişimi harekete geçiren liderler değişime engel oluşturan bariyerlerin üstesinden gelecek pratik yollar bulurlar.

Çatışma yönetimi: Anlaşmazlıkları çözme. Anlaşmazlıkları en iyi yöneten lider çatışmaları ortadan kaldırır, duyguları anladığını kabul eder, bütün yanlarını değerlendirir ve sonra da mevcut enerjiyi ortak ideal doğrultusunda yönlendirir.

Takım çalışması ve işbirliği: İşbirliği ve takım oluşturma. İyi bir takım oyuncusu olan liderler, diğerlerinin ilgisini ortak bir çaba doğrultusunda yönlendirir ve ruh ve kimlik inşa eder.

Ayrıca Ladd ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada sosyal ilişki görevlerinin akranlar arasında ve öğretmenler ile yapıcı ve destekleyici ilişkiler kurulması açısından önemini vurgulamıştır. Aslında daha yapılandırılmış eğitim ortamlarına giren öğrenciler etkili öğrenme için düzenleme becerileri edinmeleri, hem akranları

hem de öğretmenleri ile olumlu ve destekleyici ilişkiler kurmaları ve sürdürmeleri için sosyal ilişki becerileri edinmeleri gerekmektedir (Hur, 2014). LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre olumlu ilişki kurma becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Birine iltifat etme ve onu tebrik etme,
- Biri için güzel bir şey yapma,
- Diğerlerine memnuniyetini gösterme,
- Birine kibarca selam verme,
- Akranlarından olumlu ilgi görme,
- Bir başkası için kaygılarını ifade etme,
- Yetişkinlerden olumlu ilgi görme,
- Kibarca öneride bulunma veya bir ricada bulunma,
- Birine yardım etmeyi teklif etme,
- Bir başkasının hislerine cevap verme.

İlişki becerileri dizini, ilham ve motivasyon becerilerini kapsamaktadır (Boyatzis, 2009; Hernandez, 2015; May ve Carter, 2012). Bu yeterlik, bir değişim katalizörü gibi kişinin diğerlerini etkileme, geliştirme ve onlara ilham verme becerisinin yanında takım çalışması ve işbirliğini desteklemek amacıyla kişiler arası çatışmaları başarılı bir şekilde yönetme yeteneğini kapsamaktadır (Hernandez, 2015; May ve Carter, 2012). Boyatzis'in modelinde ilişki yönetim becerileri beş yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar; 1. Becerileri hazırlamak ve onlara yön vermek, 2. İlham veren liderlik becerileri, 3. Etkileme becerileri, 4. Çatışmaları yönetme becerileri, 5. Takım çalışması becerileri. Benzer olarak Goleman'ın modeli de diğerlerini geliştirmek, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, takım çalışması ve işbirliğidir (Boyatzis ve Goleman, 2000). Sosyal duygusal öğrenmede vurgulanan ilişki becerileri öğrencinin okulda başarılı bir gelişme göstermesi açısından önemlidir. İlgili ve nitelikli yetişkinler tarafından desteklenen öğrenciler üst seviyede başarı gösterirler, fakat okulu asan öğrencilerin %24'ü okuldaki hiçbir yetişkinin onlarla ilgilenmediğini düşündüğünü ifade etmişlerdir (CASEL, 2007). Kısacası ilişki becerileri insanların duygularını yönetme ve olumlu ilişkiler kurma, takım halinde çalışma, çatışma durumlarıyla etkili baş etme olarak tanımlanabilir (CASEL, 2007; Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002; Lilley, 2012).

2.1.10.5 Sorumlu karar verme

Sosyal duygusal öğrenme yeterliliği olan sorumlu karar verme, kendisinin ve diğerlerinin iyiliğini düşünme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu alanda yeterli olan öğrenciler ahlaki davranışlarda bulunma konusundaki sorumluluklarını bilirler ve davranışlarının sonuçlarını düşünürler. Sorumlu karar verenler, kendileri için akademik ve kişisel yaşamlarında güvenli ve üretken davranışları seçerler (CASEL, 2012). Kişisel etik değerlere, sosyal normlara, güvenlik önlemlerine ve kişinin davranışlarının potansiyel sonuçlarının gerçekçi değerlendirmelerine dayalı olarak, kişisel davranışlar ve sosyal etkileşimler hakkında yapıcı seçimlerde bulunmak için bilişsel bir şemanın kullanılmasını kapsamaktadır (CASEL, 2013). Ahlaki standartlara, güvenlik koşullarına, sosyal normlara, farklı davranışların sonuçlarının gerçekçi değerlendirmesine ve hem kendinin hem de diğerlerinin mutluluğuna dayalı olarak kişisel davranışlar ve sosyal etkileşimler ile ilgili yapıcı ve saygılı seçimler yapma yeteneğidir (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). Sorumlu karar verme, kendisinin ve kendisinin dışındaki insanların da huzurunu düşünme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu alanda yeterliliği olan öğrenciler ahlaki davranma sorumluluklarını tanır ve davranışlarının sonuçlarını da düşünür. Sorumlu karar verenler, akademik ve kişisel yaşamları için güvenli ve üretken davranışlar sergilerler (CASEL, 2012; Pikul, 2015). LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre sorumlu karar verme becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Olumlu bir rol model örneğine uyma,
- Yaptığı davranışların sorumluluğunu kabul etme,
- İyi bir muhakeme gösterme,
- Tavsiye isteme,
- Deneyimlerden öğrenme,
- Güvenilir bir yetişkinin tavsiyesine uyma,
- Doğru ve yanlış arasında karar verme yeteneği gösterme,
- Problem çözmek için mevcut kaynakları (insanlar veya nesnelere) kullanma.

Öğrencileri sorumlu birer vatandaş olmaları için hazırlama sosyal duygusal öğrenmenin en genel konusudur. Sorumlu karar verme öğrencilerin ahlaki olarak uygun davranışları göstermelerine ve ahlaki kararlar almalarına yardımcı olan bir yeterliktir (Baron, 2013; Cohen, 2006; Devaney ve diğerleri, 2005; Elias ve Arnold,

2006; Fredericks, 2003; Zins ve Elias, 2007). Böylece sosyal ve duygusal öğrenme öğrencinin problem çözme, çatışmaları giderme, sorumlu karar verme, ilişki becerileri, hedef belirleme ve öz disiplin becerileri gelişimini destekler (Cohen, 1999; Elias, 2003; Kress, Norris, Schoenholz, Elisa ve Siegle, 2004; Merrel ve Gueldner, 2010; Pasi, 2001; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Okul ortamında bu yeterlikler öğrencinin öğrenmeye olan çabasını artırır ve öğrenciyi güvenli, ilgili bir öğrenme ortamı sağlar (Zins ve diğerleri, 2004; CASEL, 2007). Kısacası sorumlu karar verme kişisel ve sosyal davranışlar konusunda ahlaki ve yapıcı seçimler yapma olarak tanımlanabilir (CASEL, 2007).

2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca bir bütün olarak diğer bir deyişle fiziksel (genetik, bedensel ve biyolojik) ve zihinsel (bilgi, beceri, tutum, değer, duygu, inanç ve duyular) olarak sosyal olayları ve olguları tecrübe etme aşamalarının bir kombinasyonu, bilişsel, duygusal ve uygulamalı olarak aktarılan, algılanmış içerik ve kişinin yaşam hikayesinde sürekli değişen (veya daha tecrübeli olan) bir birey olmasıyla neticelenen bir bütündür (Jarvis, 2007; Rempel, 2010).

Yaşam boyu öğrenme milli insan kaynakları, istihdam, girişimcilik ve eğitim reformu süreçlerinde sıklıkla tekrar edilen bir konudur. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme alanında yurt dışında da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ng'nin (2013) yaşam boyu öğrenme taslağının uyarlamasını kullanarak Singapur'un retorik ve girişimlerini sunduğu ve incelediği çalışmasında, ülkede çok sayıda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin olduğu ve uygulama konusunda da belli bir dereceye ulaşıldığı sonucuna varmıştır. Uluslararası yaşam boyu öğrenme ajansları ile özellikle Afrika'daki düşük bütçeli ülkeler için finansal yardım sağlayan kuruluşlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Preece (2013), Avrupa ve Güney Afrika'daki politika yapımcılarının yaşam boyu öğrenme terminolojisinde çok küçük farklılıklar yaptığını ve uluslararası gelişim ajanslarının da yaşam boyu öğrenme kavramını düşük bütçeli ülkeler için bir gelişim reçetesi olarak sunduğunu tespit etmiştir. Jansen-Simmermon'un (2009) iki yıllık bir yüksek okulun yaşam boyu öğrenmeyi nasıl

teşvik ettiğine ilişkin 10 yüksek okul mezunu öğrenci üzerinde yapmış olduğu nitel bir araştırmanın sonucunda, katılımcıların mezun olduğu okuldaki deneyimlerinin onları ileri eğitime teşvik ettiği, yaşamlarında tamamlayıcı bir nitelik taşıması için ileri eğitim fırsatlarını aradıkları ve böylece bir yaşam boyu öğrenci olma değişimi içine girdikleri saptanmıştır. Tremlet (1999) tarafından yapılan bir araştırmada Kanada'nın ortaöğretim sonrası eğitim sistemi, yaşam boyu öğrencilerine sunduğu uygulanabilir hizmetler açısından incelenmiştir. Araştırmacıya göre, yaşam boyu öğrenme hareketi, inançları, teoriyi ve geleneksel eğitim uygulamalarını derinden etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, halihazırda mevcut olan geleneksel eğitimin, geniş kapsamlı sistemsel değişimlere ayak uydurabilmesinin mümkün olmadığı ve yaşam boyu öğrenmenin de bu benzersiz felsefe ve yöntemle sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri, yaşam boyu öğrenme hareketi içinde çok geniş bir yere sahiptir. Getskow'un (1997) Kaliforniya'nın 106 bölge üniversitesinde yetişkin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarında ilişkin çalışmasında üç ana bulguya ulaşmıştır. 1) Son zamanlarda Kaliforniya üniversitelerinin %50'si yetişkin eğitimi için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını sunmaktadır. 2) Yetişkinlere uygun olarak çeşitli programlar mevcuttur. 3) Bütçe sıkıntıları ve finansal kısıtlamalar, bölge üniversiteleri sisteminde yetişkin eğitimi programlarının gelişmesinin önündeki temel engelleri teşkil etmektedir. Son olarak bu çalışmanın bir diğer ürünü de 55 sayfadan oluşan yaşam boyu öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme el kitabıdır. Bu el kitabı araştırmanın bulgularına dayalı olarak yazılmış olup bölge üniversiteleri programcıları için değerli bir araçtır.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda da yaşam boyu öğrenme çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Savuran (2014) İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına ve diğer İngilizce öğretmenlerine kıyasla hayat boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Katılımcıların farklı yeterlik türlerindeki seviyelerini belirlemek için Uzunboylu ve Hursen (2011)'in geliştirdiği ölçek çalışmaya uyarlanmıştır. Çalışmaya üç farklı katılımcı grubu eşlik etmiştir; 1) İngilizce Öğretmeni Adayları (83), 2) Onların mentorları (15), 3) İngilizce Öğretmenleri (30). Modern teknoloji ile ilgili olan pek çok yeterlik türünde İngilizce öğretmen adaylarının diğer katılımcılardan daha yeterli olduğu saptanmıştır. Fakat uzmanlık ve bilgi gerektiren diğer yeterlik alanlarında mentorların diğer katılımcılara oranla daha

yeterli oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerine referansla yapılan karşılaştırmalarda, cinsiyetin ve hizmet süresinin bir fark yaratmadığı ancak yaşın ve mezun olunan bölümün istatistiksel farklar ortaya konduğu kaydedilmiştir. Özçiftçi ve Çakır'ın (2015) 178'i erkek, 159'u kadın olmak üzere toplam 337 sınıf öğretmeninin katıldığı çalışmasındaki amacı sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin öz yeterliklerini saptamak, bazı değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ersoy (2013), ülkemizdeki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme açısından durumlarını ortaya çıkarmak, bazı eksiklikler var ise bunun kütüphanelerden ve üst idari şubelerinden meydana gelen sebeplerini saptamak olan çalışmasında, il halk kütüphanelerinde görev yapan 162 idareci ve kütüphane çalışanından edinilen verilere göre idareci ve çalışanların büyük bir bölümü yaşam boyu öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Ama eğitim süresi içinde yeteri kadar bilgilendirildiğini düşünenlerin oranı düşüktür. Dahası bir takım idareci ve kütüphane çalışanı yaşam boyu öğrenme kavramını, kişisel gelişimleri için ilerletmeleri gereken zayıf yanlarının da bilincindedir. Başka bir neticeye göre il halk kütüphanesi idareci ve çalışanları, halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme yolunda önemli bir kilometre taşı olduğunu desteklerken bu yolda kendilerinin sorumlu olduğu görevlerin bilincinde değildirler. İl halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırma yapmaları için ihtiyaç duyduğu gerekli imkanlara sahip olmadıkları için yaşam boyu öğrenme kapsamında etkili olamamaktadırlar. Coşkun ve Demirel'in (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini saptamak ve bu eğilimlerin ilgili fakülte/yüksek okul, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık durumlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinin değişik fakülte veya yüksek okullarda eğitimlerine devam eden 1545 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiş. Edinilen verilere göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi ile

cinsiyet değişkenleri açısından farklılık bulgulanmıştır. Akkuş (2008) yaptığı çalışmada, 2006 PISA sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerilerini Türkiye açısından değerlendirmesini amaçlamıştır. PISA'nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre fen bilimleri okur-yazarlığı becerisinde Türkiye'de öğrencilerin büyük kısmı 1. ve 2. düzeyde performans sergilemiştir. PISA'nın belirlediği yeterlilik düzeylerine göre matematik okur-yazarlığı becerisinde Türkiye'de öğrencilerin büyük kısmı 1. düzeyde performans sergilemiştir. PISA'nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre okuduğunu anlama becerisinde Türkiye'de öğrencilerin çoğu 2. düzeyde performans sergilemiştir. 1998 ilköğretim programları PISA'da ölçülen becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik değildir, ancak 2004 ilköğretim programları bu yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Arslan ve Akcaalan (2015), Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 590 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmasında, Kirby ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe versiyonunun bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

2.2.2 Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Sosyal-Duygusal Öğrenme, bireylerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşma, diğerlerine empati duyma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu kararlar alma yeterlikleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama sürecidir (CASEL, 2013; Pikul, 2015).

Yurt dışında yapılan çalışmalar içinde sosyal ve duygusal öğrenme kavramı çok defa ele alınmıştır. Yabancı literatür incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme kavramının uzun zamandan beri incelendiğini görmekteyiz. Pikul'un (2015), yaptığı çalışmada amaç, danışma programına katılan lise birinci sınıf öğrencilerinde ne gibi sosyal ve duygusal değişimlerin meydana geldiğini belirlemektir. Nicel verilere göre, danışma programı öğrencilerin sosyal duygusal iyi olma durumlarında anlamlı değişikliklerle sonuçlanmamıştır. Fakat nitel veriler, danışmanların program sonucunda öğrencilerde olumlu değişimler algıladıklarını göstermektedir. Bu çalışma okul programlarında sosyal duygusal öğrenmenin uygulanması konusunda önerilerde bulunmuştur. Buchanan ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi, algı ve uygulamalarının incelemeyi

amaçlamıştır. Sınıflarında sosyal duygusal öğrenme etkililiğinin nasıl arttırılacağı ve uygulamalara engel teşkil eden unsurların nasıl azaltılacağı konusunda 263 öğretmenden görüş alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre birçok öğretmen sosyal duygusal öğrenmenin önemli olduğuna inandığı, bu konuda okulların aktif rol alması, çeşitli uzmanlardan konuyla ilgili eğitim, seminer veya destek alınmasının öğretmenlere yardımcı olacağı ve mevcut akademik taleplerin de sosyal duygusal öğrenme fırsatını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bendelow ve Mayall (2002), yapmış oldukları çalışmada ilkokullardaki sosyal düzenin etkileşimli doğası ve çocukların günlük yaşamlarına ilişkin sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Nitel araştırma verilerine dayanarak yapılan analizlere göre çocuklar, özellikle okul yaşamındaki kurumsal düzenin ve özel/kamu ayrımının korunması olarak görülen arkadaşlığın desteklenmesiyle ilgili olan sosyal duygusal öğrenmenin dengeli ve sağlıklı yaşam tarzını destekleyen bir rolü olduğunu düşünmektedirler. Strum (2001), beşinci sınıf öğrencilerinin şiddet ve saldırgan davranışlarını tanımlamayı ve açıklamayı hedeflediği çalışmasında, bireysel öğrenci mülakatlarında ses kaydı, not tutma, gözlem ve inceleme yollarıyla verilerini toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre, toplum yanlısı öğrenme girişimleri sunulduğunda çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirebildikleri desteklenmektedir. Toplum yanlısı stratejileri öğrenen öğrenciler, öz saygı, empati, akran ilişkileri ve öfke yönetimi açısından olumlu gelişim göstermektedir.

Türkçe alan yazın incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme kavramının ülkemizde son zamanlarda incelenmeye başladığını görmekteyiz. Arslan (2015), sosyal duygusal öğrenme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına 321 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Ölçme aracı olarak sosyal duygusal öğrenme ve eğitim stresi ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre, ders çalışma yükü, not kaygısı, öz beklenti ve ümitsizlikten kaynaklanan eğitim stresi baskının alt boyutları, sosyal duygusal öğrenme ile negatif yönde ilişkilidir. Buna ek olarak, ders çalışma yükü, not kaygısı, öz beklenti ve ümitsizlikten kaynaklanan baskı, sosyal duygusal öğrenmeyi negatif yönde yordamaktadır. Kabakçı ve Korkut'un (2008) yaptığı bir çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumuna ve umuda olan etkisini araştırmak ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, yaşam doyumunun ve umudun cinsiyet ve sınıfa değişkenlerine göre farklılıklarını incelemektir. Çalışmaya bir ortaokulda eğitim gören 368 öğrenci dahil edilmiştir.

Edinilen verilere göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yaşam doyumunun alt boyutlarının birkaçının cinsiyet ve sınıfa değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, umudun sadece sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerileri ve özgüvenin yaşam doyumu ile, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin umut ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Arslan ve Akın (2013), 300 ilköğretim öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada, Coryn ve diğerlerinin (2009) geliştirdiği sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin Türkçe versiyonunun bireylerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Turanlı (2009) çalışmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal destek davranışları ile öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, 1200 öğrencinin 58 öğretmen ile ilgili cevapladığı 3275 formdan edinilmiş ve ihtiyaç duyulan yöntemler ile çözümlenmiştir. Edinilen bulgulara göre öğretmenlerin sosyal ve duygusal davranışları ile ilgili öğrenci algılarının, sınıfta yer almaktan hoşnut olma seviyelerini oldukça yüksek oranda yordadığına ve modelin de istatistiksel verilerin incelenmesi sonucuna dayanarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin söz konusu davranışları sergileme çokluğuyla öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin hoşnutluk seviyeleri arasındaki anlamlı ilişki göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Kabakçı ve Korkut (2008), 431 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre farklılıklarını incelemişlerdir. Buna göre erkek öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve iletişim becerileri, kız öğrencilerden çok daha düşük düzeydedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, altıncı sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeydedir. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri, sekizinci sınıf öğrencilerine göre; altıncı sınıf öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerileri, sekizinci sınıf öğrencilerine göre iyi düzeydedir.

2.3 ALAN YAZIN TARAMASININ SONUCU

Yaşam boyu öğrenme, çok erken yaşlarda başlayıp, yetişkin yıllarında devam eden, sınıf, sertifika, diploma olarak belgelendirilsin veya belgelendirilmesin resmi ve uzaktan eğitimin bütün aşamalarını kapsayan bir döngü olarak kabul edilebilir (Pulman, 2002). Sosyal duygusal öğrenme yapısı ise özellikle bireylerin psikolojik mutluluğunu ve sosyal işlevlerini geliştirmeyi amaçlayan akademik olmayan beceriler veya "insan becerileri" olarak da ifade edilen tanımları da kapsamaktadır (Goleman, 1995; Trina, 1998). Yapılan alan yazın araştırmasından anlaşıldığı gibi yurtiçinde ve yurtdışında bu iki değişken arasındaki ilişki üzerinde doğrudan yapılan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutlarının yaşam boyu öğrenme ile olumlu ilişkiler içerisinde olacağı öngörülmektedir. Regresyon modelinde ise yaşam boyu öğrenmenin bağımlı değişken, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutlarının bağımsız değişken olduğu modelin istatistiksel olarak en güçlü model olacağı öngörülmektedir. Kaynak taramasına göre yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme alt boyutları olan görev tanımı, akran ilişkileri ve öz düzenleme düzeylerinin ayrı ayrı anlamlı ilişkiler göstereceği beklenmektedir.

Alan yazında yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete ilişkin farklılıklar olduğunu tespit eden araştırmalar vardır. Bu araştırmada ise bu sonucun tekrarlanması öngörülmektedir. Yurtiçi ve yurtdışı alan yazında akademik başarı açısından yaşam boyu öğrenme düzeylerindeki farklılaşmayı ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ise akademik başarı açısından yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulgulanacağı beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme açısından sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulgalandığına ilişkin alan yazında bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada da sınıf düzeylerine ilişkin anlamlı farklılıklar tespit edileceği öngörülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme açısından ise cinsiyete göre farklılıkların olduğu araştırmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda yinelenen bir veri olarak kadınlara ilişkin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri erkeklerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinden daha yüksektir. Bu araştırmada da bu bulgunun tekrarlanacağı ve sosyal duygusal öğrenme açısından cinsiyet alt değişkenine ilişkin anlamlı

farklılıklar belirleneceği öngörülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme açısından akademik başarı düzeylerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu çalışmada da sosyal duygusal öğrenme açısından akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık beklenmemektedir. Sosyal duygusal öğrenme açısından sınıf düzeyi değişkeninde farklılaşmalar olduğuna ilişkin alan yazında çalışmalara ulaşılmıştır. Fakat mevcut araştırma grubunda sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstereceği öngörülmemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sunulan bilgiler araştırma deseni, ilgili evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının yapısal ve psikometrik özelliklerini, verilerin toplanma sürecini ve verilerin istatistiksel analiz süreçlerini kapsamaktadır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Nicel araştırma modelinde tarama yöntemiyle yürütülen bu çalışma, birden çok değişken arasındaki ilişkileri irdelemeyi hedefleyen ilişkisel tarama deseni niteliklerin sahip bir araştırmadır. Bu araştırma türlerinde sebep-sonuç ilişkileri ile ilgili kesin çıkarsamalara ulaşılamamasına rağmen muhtemel sebep sonuç ilişkilerine göre yararlı çıkarsamalar belirlenebilmektedir (Karasar, 2009). Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişkiler birtakım istatistiksel yöntemlerle irdelenmektedir. Araştırma bu özelliğiyle korelasyonel ilişkisel tarama deseninin niteliklerine sahiptir. İnceleme deseni, ilgili değişkenler açısından cinsiyet, sınıf, akademik başarı değişkenlerine göre ortaya çıkan farklılıklar incelendiği için karşılaştırmalı ilişkisel tarama deseni niteliklerine de sahiptir.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmanın örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından gereksinim duyulan sayıdaki katılımcıya ulaşmak için iletişim kurulması ve ulaşılması en kolay olan katılımcılardan başlayarak ihtiyaç duyulan örneklemin sayısının ulaşıldığı “uygun

örnekleme” yönteminin niteliklerin sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında lisans programlarında öğrenim gören 200 erkek 390 kadın olmak üzere toplam 590 üniversite öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Yaşları 18 ile 36 arasında değişen katılımcıların çoğunluğu 18-21 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 184’ü birinci sınıf, 240’ı ikinci sınıf, 99’u üçüncü sınıf, 67’si ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Tablo 1’de araştırmaya dahil olan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	200	34.0
Kadın	390	65.9
Yaş		
18-21	472	80.0
22-25	105	17.7
26-36	13	2.2
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	184	31.1
2.sınıf	240	40.6
3.sınıf	99	16.7
4.sınıf	67	11.3
Toplam	590	100

Katılımcılardan elde edilen not aralığı bilgisi, akademik başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgi toplama formu vasıtasıyla edinilmiştir. "Düşük başarı düzeyi" aralığı olarak 0.00-1.00 ve 1.00-2.00 arası genel not ortalaması; "orta başarı düzeyi" olarak 2.00-3.00 arası genel not ortalaması; "yüksek başarı düzeyi" olarak 3.00-4.00 arasındaki genel not ortalaması belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre araştırmaya katılanların 128’ü düşük, 238’u orta; 224’ü ise yüksek başarı seviyelerindedir. Tablo 2’de çalışmaya ilişkin farklılıkları incelenen değişkenlerin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmada farklılıkları incelenen değişkenlerin dağılımları

Akademik Başarı Düzeyi	Sayı	Yüzde
Düşük	128	21.6
Orta	238	40.3
Yüksek	224	37.9
Toplam	590	100

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri edinme araçları olarak, aşağıda genel ve psikometrik özellikleri verilen Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ) ve Sosyal Duygusal Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, sınıf ve akademik başarı düzeyi ile ilgili bilgileri ve diğer demografik bilgileri elde etmek için oluşturulmuş bir formdur. Araştırmaya katılanlardan sırasıyla cinsiyet, sınıf ve mevcut genel akademik not ortalama aralığı verileri bu form ile toplanmıştır.

3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Genel Özellikleri

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Kirby ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği; YBÖÖ; Bkz. EK-3) kullanılmıştır. Katılımcıların kendi yaşam boyu öğrenme durumlarına ilişkin betimlemelerin yapıldığı bir öz değerlendirme ölçeği olan bu araç, bir kâğıt-kalem testi şeklinde yapılmaktadır. Anketi cevaplayan katılımcılara sunulan maddeler 5’li Likert derecelendirme ile derecelendirilmiş olup, katılımcılardan 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretlemeleri istenmiştir. Her bir maddede katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3)

Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum anlamlarını taşımaktadır. Ölçeğin orijinalinde 14 madde tek boyutta toplanmıştır. Türkçe versiyonunda da Ölçeği oluşturan 14 madde tek boyutta toplanmakta ve ölçek ayrıca genel bir yaşam boyu öğrenme puanı da sunmaktadır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme puanının yüksek olması onların yaşam boyu öğrenme seviyesinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Psikometrik Özellikleri

Orijinal Form - Güvenirlilik

Orijinal yaşam boyu öğrenme anketi için yapılan betimleyici analizler sonucunda madde ortalamaları 0.06 ile 1.23 (5'li Likert) ve standart sapmalar da 0.69 ile 1.12 arasında değişmektedir. İç tutarlılık (Cronbach alpha) 0.71'dir. Bu da birçok açıdan düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenme gibi bir yapı için uygun seviyeli güvenilirlik ve kabul edilebilir bir değerdir. Herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılması alfa katsayısını düşüreceğinden bütün sorular muhafaza edilmiştir. Yapı çarpanı incelemesi yapmak için, maddeler eksen faktör analizine tabi tutulmuşlardır. İlk faktör (özgün değer = 3.13) varyansı %22.4 oranında açıklamaktadır. Buna rağmen, alt faktörlerin 1.0'ın üstünde öz değere sahiptir (ikinci faktör için 1.51, üçüncü faktör için 1.20 ve dördüncü faktör için de 1.10) ve buna ek olarak varyansı %27.2 oranında açıklamaktadır. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenmeyi tek faktörlü olarak muhafaza etmeye karar verdik.

Türkçe Formu

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde, orijinal yaşam boyu öğrenme ölçeği şu aşamalarla Türkçeye çevrilmiştir. İlk olarak altı uzman ölçeğin İngilizce versiyonunu Türkçeye çevirmiştir. Daha sonra İngilizce versiyonu kendilerine uygulanmak üzere 20 İngilizce öğretmenine e-posta ile gönderilmiştir. Bir hafta sonra yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe versiyonu da çeviri geçerliliği tespiti için daha önceki 20 İngilizce öğretmenine kendilerine uygulanmak üzere gönderilmiştir. Son olarak bu çalışmada kullanılan ölçeğin Türkçe versiyonu bir grup orijinal uzman eleştirmen tarafından tekrar değerlendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formuna ilişkin gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlik analizinde yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve 14 maddeden oluşan tek boyutlu modelin uyumunu incelemek için yapılan doğrulayıcı faktör

analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2=206.39$, $df= 53$, $RMSEA=.070$, $GFI=.94$, $CFI=.89$, $IFI=.89$, $AGFI= 0.92$ ve $SRMR=.059$ olarak belirlenmiştir.

Türkçe Formu - Güvenirlilik

YBÖ Türkçeye çevrilmiş formuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının ölçeğin toplam puanı için .67 olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu .18 ile .49 arasında değişmektedir. 0 ile 0.19 arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri sorunun iyi bir ayırt edici olmadığını, 0.2 ile 0.39 arasındaki değerler sorunun iyi bir ayırt edici olduğunu ve 0.4 ile üzerindeki değerleri sorunun çok iyi bir ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

3.3.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)

Genel Özellikleri

Bu çalışmada katılan üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek için Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ; Bkz. EK-4) uygulanmıştır. Katılımcıların kendi sosyal duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin durumlarını betimlediği bir öz değerlendirme ölçeği olan bu araç, bir kâğıt-kalem testi şeklinde yapılmaktadır. Katılımcılar ölçekte verilen cümlelere 5'li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan sadece birini seçerek cevaplamaktadırlar. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin katılımcıların işaretledikleri rakamlar, (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum anlamlarını taşımaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği. bu ölçme aracı Coryn (2009) tarafından geliştirilmiş ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz-düzenleme olarak 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. SDÖÖ'nün faktör yükleri .41 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları alt boyutlar için .76 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenirlilik katsayıları ise .72 ile .82 arasında sıralanmaktadır. Her alt boyuttan elde edilen puanların yüksek düzeyde olması bireyin ilgili alt boyuta ilişkin sosyal duygusal öğrenme niteliğini taşıdığına işaret etmektedir. Ayrıca bu ölçek toplam bir sosyal duygusal öğrenme puanı da sunmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar sosyal duygusal öğrenme

seviyesinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Ölçekte ters puanlanan madde mevcut değildir.

Psikometrik Özellikleri

Orijinal Form - Geçerlik

Sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin orijinal formuna ilişkin uygulanan güvenilirlik ve geçerlik araştırmalarında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Bütünsel ve kabul edilebilir bir sonuca ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde, 20 madde ve 3 alt ölçekten oluşan modelin uyum indeksi değerleri için: $X^2= 520$, GFI= .92, AGFI= .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin uyum geçerliği incelemesine ilişkin yapılan ilişkili yapıları ölçen çeşitli ölçekler ile SDÖÖ alt boyutları arasında anlamlı korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

Orijinal Form - Güvenirlik

Orijinal SDÖÖ'nin üç alt boyutlu çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları; altı maddelik görev tanımlama alt boyutu için .69, yedi maddelik ekran ilişkileri alt boyutu için .80 ve yedi maddelik öz düzenleme alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur.

Türkçe Formu

Sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin uyarılama çalışmasından önce orijinal ölçeği geliştiren Chris Coryn ile e-posta vasıtasıyla irtibat kurulmuş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanabilirliği ile ilgili ihtiyaç duyulan izin alınmıştır. Ölçek ilk olarak İngilizce Öğretmenliği lisans programında görev yapan dört öğretim görevlisinin yardımıyla Türkçeye tercüme edilmiş ve maddeler gözden geçirilerek ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Akabinde aynı ekip Türkçe maddeleri tekrar orijinal dil olan İngilizce'ye tercüme etmiş, her iki form arasındaki tutarlılığı araştırmış ve Türkçe maddeler ile ilgili tartışarak son Türkçe form elde edilmiştir. Sonrasında Türkçeye çevrilen form anlam ve dil bilgisi kapsamında irdelenerek gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve deneme amaçlı Türkçe form elde edilmiştir. Denemelik olarak elde edilen Türkçe form ölçme ve değerlendirme konusunda uzman olan 3 öğretim görevlisinin fikirlerine dayanarak bir kısım düzeltme ve değişiklikler uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik incelemelerinden önce SDÖÖ'nün Türkçe formu ile İngilizce formu arasındaki tutarlılığı tespit etmek amacıyla dilsel eşdeğerlik incelemesi

uygulanmış ve dilsel eşdeğerliğe ulaşıldığı belirlendikten sonra geçerlik ve güvenilirlik analizlerini uygulanmıştır.

Türkçe Formu - Geçerlik

Ölçeğin Türkçe olarak üç boyutlu model için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri $\chi^2 = 264.67$, $sd = 153$, $RMSEA = .04$, $NFI = .96$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .95$, $GFI = .92$, $SRMR = .095$ olarak bulunmuştur.

Türkçe Formu - Güvenirlilik

SDÖÖ'nün maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .65 arasında sıralandığı görülmüştür.

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Anketlerin uygulanması sürecinde derslerin öncesi ya da sonrası için ilgili öğretim görevlilerinden önceden randevu alınmış ve daha sonra öğrencilere anket uygulanacağı duyurulmuştur. Ölçeklerin tümü standart sınıf ortamlarında gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek paketinin katılımcılara dağıtılmasından önce kapak mektubundaki talimatlar okunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden kimlik bilgileri talep edilmemiş ve gerekli gizlilik muhafaza edilmiştir. Bir sonraki aşama, yanıtlanan paketlerin ön incelemeden geçirilmesi ve rastgele yanıtlanmış, bazı maddelerin yanıtlanmamış veya boş bırakılmış olan paketlerin değerlendirmeye alınmaması ve istatistiksel çalışmalara dahil edilmemesi olmuştur.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu ilişkilerin araştırılmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon istatistiksel yöntemler işe koşulmuştur. Yaşam boyu öğrenme, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet, sınıf ve akademik başarı

değişkenlerine göre oluşturulan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemleri uygulanarak belirlenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklardan oluştuğunu tespit etmek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi yöntemi işe koşulmuştur. Ayrıca değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdeler gibi değerler incelenerek hesaplanmıştır. Verilerin analizine ilişkin tüm aşamalarda SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırmanın sorularına ilişkin olarak uygulanan istatistiksel analizlerin ayrıntılı bulguları ve yorumları yer almaktadır. Her araştırma sorusu ile ilgili veriler sırasıyla ele alınacaktır.

4.1 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLIL İLİŞKİLER OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 3'te araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin büyüklük ve yönlerini tespit etmek için uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkilere ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	YBÖ	GT	Aİ	ÖD
1. YBÖ	1			
2. GT	.49**	1		
3. Aİ	.42**	.54**	1	
4. ÖD	.46**	.60**	.56**	1
Ortalama	43.53	22.78	27.98	27.66
Standart sapma	5.62	3.64	4.47	4.01

Not: YBÖ= Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyini, GT= Görev Tanımlama Düzeyini, Aİ= Akran İlişkileri Düzeyini ve ÖD= Öz Düzenleme Düzeyini simgelemektedir.
** $p < .001$

Yukarıda Tablo 3'te görülmektedir ki üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Tablo'ya göre yaşam boyu öğrenmenin; görev tanımlama düzeyi ile pozitif yönde ($r = .49, p < .001$), akran ilişkileri düzeyi ile pozitif yönde ($r = .42, p < .001$) ve öz düzenleme düzeyi ile pozitif yönde ($r = .46, p < .001$) ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kadın Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen t testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından farklarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	S_d	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Erkek	200	42.67	6.4	2.669	588	.008
	Kadın	390	43.97	5.1			

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilgili puan ortalamaları, standart sapmaları Tablo 4'te görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre erkek ve kadın katılımcılar arasında Tablo'ya göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p = .008; p < .05$). Tablo'ya göre kadınların ($\bar{x} = 43,97$) yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları erkeklerin ($\bar{x} = 42,67$) yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarından daha yüksektir. ($t(588) = 2,669, p < .05$).

4.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Akademik başarı ortalaması seviyeleri farklı olduğunu bildiren üniversite öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA (One-Way Analysis of Variance) varyans analizi uygulanmıştır. Akademik not ortalaması 0.00-1.00 ve 1.00-2.00 aralığında olan katılımcılar “düşük başarı düzeyi”, 2.00-3.00 aralığında olan katılımcılar “orta başarı düzeyi” ve 3.00 ile 4.00 aralığında olan katılımcılar ise “yüksek başarı düzeyi” olarak betimlenmiştir. Tablo 5’te ilgili analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 5. Yaşam boyu öğrenme açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü anova varyans analizi sonuçları ve betimsel istatistik değerler. Yaşam boyu öğrenme açısından akademik başarı düzeyleri

Akademik Başarı	<i>N</i>	\bar{X}	Std. Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
Düşük	127	42.9	6.98		
Orta	239	43.3	5.21	5.49	.001
Yüksek	224	44.5	5.01		
Toplam	590	43.5	5.62		

Tablo 5’te yüksek, orta ve düşük genel not ortalaması başarı düzeyindeki üniversite öğrencilerinin sayıları, yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA sonuçları verilmiştir. Farklı genel not ortalaması düzeylerindeki öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=5.49$, $p < .05$). Belirlenen bu farklılıkların hangi akademik başarı düzeyleri arasındaki farktan oluştuğunu tespit etmek için kullanılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları incelenecek olursa, tespit edilen anlamlı farklılığın düşük ($\bar{X}=42.9$) ve yüksek ($\bar{X}=44.5$) genel not ortalaması başarı düzeylerindeki öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 5’te akademik başarı düzeyi gruplarına ilişkin yaşam boyu öğrenme düzeyleri verilmiştir.

4.2.3 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Farklı sınıf düzeyindeki üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Std. Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
Bir	185	43,41	5,78		
İki	240	43,90	5,62	1,19	,312
Üç	99	42,67	5,51		
Dört	66	43,78	5,32		
Toplam	590	43,53	5,62		

Bir, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyindeki üniversite öğrencilerinin sayıları, yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA analiz sonuçları Şekil 6’da gösterilmiştir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur ($F(1,19, p < .05)$).

4.3 SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Açısından Erkek ve Kadın Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında sosyal duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla erkek ve kadın katılımcıların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçen *t* testi uygulanmıştır.

Tablo 7. Sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından farklarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	S d	p
Sosyal	Erkek	200	76,26	12,01	3,704	590	.000
Duygusal	Kadın	390	79,53	9,02			
Öğrenme							

Cinsiyet alt değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerine göre puan ortalamaları, standart sapmaları Tablo 7’de gösterilmektedir. Sosyal duygusal öğrenme düzeylerine göre erkek ve kadın katılımcılar arasında Tablo’ya göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($t(590)= 3,704, p < .05$). Cinsiyet alt boyutuna ilişkin farklılık, kadın katılımcıların sosyal duygusal öğrenme puanları ortalamasının ($\bar{x}=79,53$) erkek katılımcılarınkinden ($\bar{x}=76,26$) daha yüksek çıkması sonucu ortaya çıkmıştır.

4.3.2 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencileri arasında akademik başarı not ortalaması düzeyleri farklı olan katılımcılar arasında Sosyal Duygusal Öğrenme düzeylerine ilişkin anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA varyans analizi uygulanmıştır. Akademik başarı not ortalaması 0.00-1.00 ve 1.00 -2.00 arasındaki katılımcılar “düşük başarı düzeyi”, 2.00-3.00 arasındaki katılımcılar “orta başarı düzeyi” ve 3.00 ile 4.00 arasındaki katılımcılar “yüksek başarı düzeyi” olarak betimlenmiştir. Tablo 7’de akademik başarı not ortalamasına ilişkin farklılığın tespiti için yapılan analiz bulguları gösterilmektedir.

Tablo 8. Sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından akademik başarı düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü anova varyans analizi sonuçları ve betimsel istatistik değerler

Akademik Başarı	<i>N</i>	\bar{X}	Std. Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
Düşük	127	76,73	13,14		
Orta	239	78,34	8,94	2,882	,057
Yüksek	224	79,45	9,58		

Düşük, orta ve yüksek akademik başarı seviyesindeki katılımcıların sayıları, sosyal duygusal öğrenme puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Farklı genel not ortalaması başarı seviyelerindeki üniversite öğrencileri arasında sosyal duygusal öğrenme puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($F= 2,882, p < .05$).

4.3.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üniversite Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından sınıf düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü anova varyans analizi sonuçları ve betimsel istatistik değerleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Std. Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
Bir	185	78,05	10,09		
İki	240	78,70	10,81		
Üç	99	76,41	9,34	3,351	,019
Dört	66	81,43	9,24		
Toplam	590	78,42	10,24		

Bir, iki, üç ve dördüncü sınıf seviyesindeki katılımcıların sayıları, sosyal duygusal öğrenme puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir. Farklı sınıf seviyelerindeki üniversite öğrencileri arasında sosyal duygusal öğrenme puan ortalamalarına ilişkin anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine ilişkin bu anlamlı farklılık 1. 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme puanları arasındadır ($F= 3,351, p< .05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın giriş bölümünde de ifade edildiği üzere çalışmanın başlıca problemi, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu ana problem, çeşitli alt problemler dahilinde ele alınmıştır. Problem soruları, araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmiştir.

5.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Sosyal Duygusal Öğrenme

Çalışmanın problemlerinden ilk olarak, bireylerin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo 3'te de gösterildiği üzere üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin; görev tanımlama düzeyi ile pozitif yönde, akran ilişkileri düzeyi ile pozitif yönde ve öz düzenleme düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

5.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi ile cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf, akademik başarı düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme düzeyi ölçeğinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyleri alt boyutlarının ortalamalarının yüksek olması da üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Yaşam boyu öğrenme alanında yapılan araştırmalara bakıldığında ise alan yazında araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçların çıktığı söylenebilir.

Yurtdışı alan yazın taramasında da çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Ng'nin (2013) yaşam boyu öğrenme ölçeği kullanarak girişimlerini sunduğu ve incelediği çalışmasında, ülkede çok sayıda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin olduğu ve uygulama konusunda da belli bir dereceye ulaşıldığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada konu yaşam boyu öğrenme olmasına rağmen, yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ile benzer parametreleri incelememektedir. Diğer bir çalışmada Preece (2013), Avrupa ve Güney Afrika'daki politika yapıcılarının yaşam boyu öğrenme terminolojisinde çok küçük farklılıklar yaptığını ve uluslararası gelişim ajanslarının da yaşam boyu öğrenme kavramını düşük bütçeli ülkeler için bir gelişim reçetesi olarak sunduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada incelenen parametreler yaşam boyu öğrenme ile ilgili olduğu halde, çalışmada benzer değişkenleri ele almamıştır fakat çalışmaya alan yazın taramasında kaynak sağlamıştır. Jansen-Simmermon'un (2009) iki yıllık bir yüksek okulun yaşam boyu öğrenmeyi nasıl teşvik ettiğine ilişkin bir araştırmanın sonucunda, katılımcıların başarılı bir şekilde mezun olduğu okuldaki deneyimlerinin onları ileri eğitime teşvik ettiği, yaşamlarında tamamlayıcı bir nitelik taşıması için ileri eğitim fırsatlarını aradıkları ve böylece bir yaşam boyu öğrenci olma değişimi içine girdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada farklı akademik başarı düzeylerindeki katılımcılar arasında yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık vardır. Bu bağlamda değerlendirilecek olursa çalışmamıza dahil olan yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin de Jansen-Simmermon'un (2009) araştırmasındaki başarılı bir şekilde mezun olan öğrenciler gibi yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olması sonuçları aynı doğrultudadır. Fakat diğer bir

çalışmada Tremlet (1999) ortaöğretim sonrası eğitim sistemini, yaşam boyu öğrencilerine sunduğu uygulanabilir hizmetler açısından incelenmiş ve yaşam boyu öğrenme hareketi, inançları, teoriyi ve geleneksel eğitim uygulamalarını derinden etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir sonuca göre ise, halihazırda mevcut olan geleneksel eğitimin, geniş kapsamlı sistemsel değişimlere ayak uydurabilmesinin mümkün olmadığı ve yaşam boyu öğrenmenin de bu benzersiz felsefe ve yöntemle sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çeşitli parametrelerin incelendiği bu çalışma, ilişkisel olarak yürütülen çalışmanın değişkenleriyle benzerlik göstermemektedir. Bir diğer yurt dışı araştırması olan Getskow'un (1997) yetişkin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarında ilişkin çalışmasında Kaliforniya üniversitelerinin %50'si yetişkin eğitimi için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını sunduğu, yetişkinlere uygun çeşitli programların mevcut olduğu ve bütçe sıkıntıları ve finansal kısıtlamalar, üniversite sisteminde yetişkin eğitimi programlarının gelişmesinin önündeki temel engel olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada da örneklem olarak üniversite öğrencileri seçilmiş ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırma yapılmıştır. Fakat diğer değişkenler açısından benzerlik gösteren unsurlara sahip değildir. Bununla beraber bu çalışma, yapmış olduğumuz araştırmaya alan yazın taramasında önemli bir kaynak unsuru olmuştur.

Yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda oldukları söylenebilir. Savuran (2014) İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına ve diğer İngilizce öğretmenlerine kıyasla hayat boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye çalıştığı çalışmasında katılımcıların kişisel bilgilerine referansla yapılan karşılaştırmalarda, cinsiyetin bir fark yaratmadığı kaydedilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Savuran'ın (2014) yapmış olduğu çalışma ile bu çalışmanın sonuçları cinsiyet ilişkisi açısından paralellik göstermemektedir. Özçiftçi'nin (2014), sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamadığını tespit etmiştir. Yapılan bu tez çalışmasında da yaşam boyu öğrenme

ile cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda Özçiftçi'nin (2014) çalışması ile yapılan mevcut araştırma arasında cinsiyet alt değişkeni açısından anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde bulunması, yapılan mevcut çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek bulunması sonucuyla paralellik göstermektedir. Bir diğer çalışmada Ersoy (2013), ülkemizdeki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme açısından durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında idareci ve çalışanlarının yaşam boyu öğrenme hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşündüğü sonucuna varmıştır. İl halk kütüphaneleri yaşam boyu öğrenme kapsamında çalışmalarda bulunmaları için gereksinim olanaklara sahip olmadıkları için yaşam boyu öğrenme alanında verimli olamadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Mevcut araştırma yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir araştırma olduğundan, bu araştırma ile aynı doğrultuda değildir.

Coşkun ve Demirel'in (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini saptamak ve bu düzeylerin ilgili üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyete ilişkin farklılığını belirlemek için yaptıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Edinilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri, ilgili üniversite ve sınıf ile cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri yüksek çıktığından, iki çalışma arasında yaşam boyu öğrenme düzeyi sonuçları birbiriyle uyuşmamaktadır. Fakat mevcut çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet alt değişkeni açısından anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte Coşkun ve Demirel'in (2012) çalışmasında da yaşam boyu öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında pozitif yönde ilişki vardır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise mevcut araştırmada farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılar arasında yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur. Sınıf düzeyi değişkeni açısından araştırma, Coşkun ve Demirel'in (2012) çalışması ile aynı doğrultuda sonuçlanmamıştır. Akkuş (2008), 2006 PISA sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerilerini Türkiye açısından değerlendirmesini hedeflediği çalışmada, PISA'nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre Türkiye'de öğrencilerin çoğu 2. seviyede performans gösterdiği sonucuna varmıştır. 1998 ilköğretim programları PISA'da

ölçülen becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik değildir, ancak 2004 ilköğretim programları bu yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Çalışmamız ilişkisel yönde bir araştırma olduğundan bu araştırma ile benzer değişkenleri incelememektedir. Aynı şekilde Arslan ve Akcaalan (2015), üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen çalışmasında, Kirby ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe versiyonunun bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, araştırmamızın yapılabilmesi için kullanılan yaşam boyu öğrenme ölçeğini sağladığından dolayı çalışmamıza olumlu yönde katkıda bulunmuştur.

Ülkemizin öğretmen yetiştiren fakültelerde öğrenim gören adayların yaşam boyu öğrenme konusunda duyarlı olmaları, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterliklerinin ve becerilerinin üst seviyede olması toplumun değişerek gelişen teknoloji çağına ayak uydurabilmesi için önemli bir atılımdır. Toplumun parçası olan her bireyin yaşam boyu öğrenme konusunda kabul edilebilir derecede ihtiyatlı olması, bu konunun bir hayat biçimi haline getirilmesi ve toplumda bu alışkanlığın yayılması için önemlidir. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin temel bilgi ve becerileri öğrencilerin kazanmalarını sağlayacak olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili seviyelerinin farkında olmaları öğrencilerle geçirilecek bu dönemde önem arz etmektedir. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süreç içinde kendilerini hem mesleki hem de kişisel olarak ileriye götürmeyi sürdürdükleri ve hayatları süresince yeni bilgiler öğrenmeye yatkın oldukları söylenebilir. Okul öncesi dönemde başlayan, ilkökulu ve ortaöğretimi de kapsayan eğitim sürecinde, yaşam boyu öğrenme eğilimi edinmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, önemli görevler üstlenen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde çıkmasının bu sürecin daha iyi geçirilmesine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.1.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan, üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme düzeyi ölçeği puanlarının ortalaması incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme düzeyi ölçeğinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyleri alt boyutlarının ortalamalarının yüksek olması da üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme seviyelerinin yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Sosyal duygusal öğrenme alanında yapılan araştırmalara bakıldığında ise alan yazında araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçların çıktığı söylenebilir.

Yurt dışı alan yazın taramasına göre Pikul (2015), danışma programına katılan lise öğrencilerinde ne gibi sosyal ve duygusal değişimlerin meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sosyal duygusal iyi olma durumlarında anlamlı değişikliklerle sonuçlanmamıştır. Fakat nitel verilerin sonuçları, danışmanların program sonucunda öğrencilerde olumlu değişimler algıladıklarını göstermektedir. Bu çalışma, ilişkisel parametreleri inceleyen tez araştırmamızla aynı doğrultuda değildir fakat alan yazın taramasında araştırmamıza önemli oranda katkıda bulunmuştur. Buchanan ve diğerlerinin (2009), öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi, algı ve uygulamalarının incelemeyi amaçladığı çalışmanın sonucuna göre birçok öğretmenin, sosyal duygusal öğrenmenin önemli olduğuna inandığı, bu konuda okulların aktif rol alması, çeşitli uzmanlardan konuyla ilgili eğitim, seminer veya destek alınmasının öğretmenlere yardımcı olacağı ve mevcut akademik taleplerin de sosyal duygusal öğrenme fırsatını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin önemli olduğuna inandığı sonucu, bizim çalışmamızın birer öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin de sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin yüksek çıkması sonucuyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışma, tez çalışmamızı olumlu yönde destekleyen sonuçlar ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Bendelow ve Mayall (2002), yaptıkları nitel araştırma verilerine dayanarak yapılan analizlere göre çocuklar, özellikle okul yaşamındaki kurumsal düzenin ve özel/kamu ayrımının korunması olarak görülen arkadaşlığın

desteklenmesiyle ilgili olan sosyal duygusal öğrenmenin dengeli ve sağlıklı yaşam tarzını destekleyen bir rolü olduğunu düşünmektedirler. Yaptığımız çalışmada da yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup, Bendelow ve Mayall'ın (2002) sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin tespit ettiği olumlu ilişkiye benzer ilişkiler tez çalışmamızda da mevcuttur. Strum (2001), beşinci sınıf öğrencilerinin şiddet ve saldırgan davranışlarını tanımlamayı ve açıklamayı hedeflediği çalışmasından elde edilen bulgulara göre, toplum yanlısı öğrenme girişimleri sunulduğunda çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirebildikleri desteklenmektedir. Toplum yanlısı stratejileri öğrenen öğrenciler, öz saygı, empati, akran ilişkileri ve öfke yönetimi açısından olumlu gelişim göstermektedir. Bu araştırmanın ve tez çalışmamızın incelediği parametreler benzerlik göstermese de her ikisinde de sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin olumlu ilişkiler saptanmıştır. Bunun dışında bu araştırma bizim çalışmamıza alan yazın taramasında kaynak katkısında bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan sosyal duygusal öğrenme araştırmaları da tez çalışmamızı destekler niteliktedir. Arslan'ın (2015), sosyal duygusal öğrenme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına göre ders çalışma yükü, not kaygısı, öz beklenti ve ümitsizlikten kaynaklanan eğitim stresi baskının alt boyutları, sosyal duygusal öğrenme ile negatif yönde ilişkilidir. Ayrıca, ders çalışma yükü, not kaygısı, öz beklenti ve ümitsizlikten kaynaklanan baskı, sosyal duygusal öğrenmeyi negatif yönde yordamaktadır. Araştırmamızda yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Fakat Kabakçı ve Korkut (2008), yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre, sosyal ve duygusal öğrenme ile yaşam doyumunun cinsiyete ve sınıfa göre farklılaştığı, umudun yalnızca sınıfa göre farklılaştığını belirlemiştir. Yapılan analizlere göre sosyal ve duygusal öğrenme ile özgüvenin yaşam doyumunu, sosyal ve duygusal öğrenme ise umudu pozitif yönde öngördüğü tespit edilmiştir. Araştırmamızda da sosyal duygusal öğrenme düzeylerine göre erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılar arasında sosyal duygusal öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Kabakçı ve Korkut'un (2008) yapmış olduğu çalışmanın, mevcut çalışmamızı cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından desteklediğini görmekteyiz. Bir diğer çalışmada Arslan ve Akın (2013), Coryn ve diğerlerinin (2009) geliştirdiği sosyal duygusal öğrenme

ölçeğinin Türkçe versiyonunun bireylerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, incelediği değişkenler açısından yapılan tez çalışmasının incelediği parametreler ile benzerlik göstermemektedir. Fakat öğrencilerin sosyal duygusal düzeylerini ölçmek için kullandığımız ölçme aracını bize sağlayan bir uyarlama çalışmasıdır. Bir başka çalışmada Turanlı (2009), öğretmenlerin sosyal duygusal davranışları ile öğrencilerin eğitim ortamı açısından algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sosyal duygusal davranışları açısından öğrenci algılarının, sınıfta bulunmaktan hoşnut olma seviyelerini yüksek oranda yordadığına ve modelin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin söz konusu davranışları sergileme çokluğuyla öğrencilerin eğitim ortamına ilişkin hoşnutluk seviyeleri arasındaki anlamlı çok önemli bir noktadır. Sosyal duygusal davranışlara ilişkin değerlendirilen ilgili değişken ile anlamlı şekilde ilişkili çıkması, yapmış olduğumuz araştırmayla paralellik göstermektedir. Zira, yapılan bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kabakçı ve Korkut (2008), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme yeterliklerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılık durumunu araştırmışlardır. Buna göre erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri ve iletişim becerileri, kız öğrencilere göre düşük düzeydedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, altıncı sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeydedir. Bizim çalışmamızda da üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde çalışmamızda, farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılar arasında sosyal duygusal öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre Kabakçı ve Korkut'un (2008) yaptığı çalışma bizim çalışmamızı cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından desteklemektedir.

Ülkemizin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal öğrenme alanında duyarlı olmaları, sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin becerilerinin ve yeterliklerinin üst seviyede olması öğrencilerin öğrenmeyi daha kolay gerçekleştirebilmeleri ve olumlu insan ilişkileri yürütmeleri açısından önemlidir. Toplumdaki her bireyin sosyal duygusal öğrenme alanında makul derecede bilgi sahibi, bu konunun bir yaşam tarzı olması ve toplumda yeterliğin

gelişmesi için önemlidir. Sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin temel bilgi ve becerileri öğrencilerin kazanmalarını sağlayacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ile ilgili düzeylerinin bilincinde olmaları öğrencilerle geçirilecek bu süreçte çok önemlidir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak söylenebilir ki, eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim süreleri içinde kendilerini sosyal ve duygusal olarak ileriye götürmeyi sürdürmeye yatkın oldukları ifade edilebilir. Mutlu çocuk öğrenir anlayışıyla düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal düzeylerinin yüksek olması, ülkemizin eğitim öğretim ilke ve hedeflerine daha hızlı ve sağlam adımlarla ilerlemesini sağlayacaktır.

5.2 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1 Genel Sonuç

Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve sosyal duygusal öğrenme alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme düzeylerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini olumlu yönde yordadığı bulgulanmıştır. Bu bulgulara dayanarak bireyin hayatının tümünü kapsayan formal veya informal öğrenme olarak ele aldığımız yaşam boyu öğrenmenin, sosyal duygusal öğrenme ile teorik açıdan da anlaşılması mümkün ilişkiler içinde olduğu ifade edilebilir. Görev tanımlama alt boyutunun etkisinin diğer boyutlar ile karşılaştırıldığında epeyce yüksek seviyelerde ve olumlu olarak belirlenmesi de sosyal duygusal öğrenme ile ilgili aşamaların yaşam boyu öğrenme düzeyine katkı sağlayabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada alan yazındaki birçok çalışmada olduğu gibi hem yaşam boyu öğrenme hem de sosyal duygusal öğrenme açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeylere sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri açısından bakıldığında sadece yaşam boyu öğrenme yapısına ilişkin düzeyde anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin akademik başarıdaki anlamlı farklılığın düşük ve yüksek akademik başarı seviyesindeki üniversite öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Fakat sosyal duygusal öğrenme düzeyine ilişkin öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Sınıf düzeyi grupları arasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin

farklılaşma tespit edilmemesine rağmen sosyal duygusal öğrenme yapısında anlamlı farklılaşmalar bulgulanmıştır. Araştırma bulgularının yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme alanındaki literatürle ciddi anlamda uyum gösterdiği düşünülmektedir. Tablo 10'da yaşam boyu öğrenme, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutlarına ilişkin değişkenlerde cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi grupları arasındaki farklarla ilgili bilgiler özet halinde sunulmuştur.

5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Yapılan araştırmanın bulgularına göre düşük akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri, yüksek akademik başarı düzeyindeki öğrencilere göre daha düşük düzeylerde dir. Düşük akademik başarı düzeyindeki öğrencilerden oluşan gruplara yönelik yaşam boyu öğrenme düzeyini arttırmaya dönük çalışmalar yapılabilir. Ayrıca erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri kız öğrencilere göre daha düşük düzeylerde dir. Erkek öğrencilerden oluşan gruplara yönelik sosyal duygusal öğrenme düzeyini arttırmaya dönük çalışmalar yapılabilir. Son olarak sosyal duygusal öğrenme düzeyini yansıtan sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarının düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme düzeyi artmaktadır. Bu açıdan sosyal duygusal öğrenme açısından dezavantajlı öğrencilerin durumlarının iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılması yaşam boyu öğrenme açısından olumlu etkide bulunabilir.

5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan lisans düzeyindeki öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların daha genellenebilir olması için sonraki araştırmaların farklı gelişim süreçlerindeki kişileri de içine alan yüksek temsil etkisine sahip örneklemeler ile gerçekleştirilmesi yararlı olabilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme yapıları arasındaki ilişkiler daha farklı değişkenleri de kapsayacak biçimde araştırılabilir. Yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarından biri olan sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme ile olan ilişkisi anlamsız olup, sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile ilişkisi anlamlı boyuttadır. Bu değişkenin yaşam boyu öğrenme değişkeni ile olan ilişkisi ileri düzey istatistiksel yöntemlerle muhtemel aracılık etkisi gibi durumların

araştırılması bu yapılar arasındaki olası ilişkilerin bulunması için yararlı olabilir. Bununla beraber yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme kavramlarıyla farklı demografik değişken ve yapıların ilişkisini araştırmaya yönelik araştırmalar gerçekleştirilmesi yararlı olabilir. Yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme yapılarını ilişkisel olarak ele alan her hangi bir araştırmaya ulaşılammıştır. Bu duruma ilişkin kavramların incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Araştırmada sosyal duygusal öğrenme kavramının yaşam boyu öğrenme ile ilişkisi araştırılmıştır. Gelecek yıllarda yürütülecek araştırmalara her iki kavram üzerinde etkili olabileceği düşünülen diğer çeşitli değişkenler de ele alınarak bu olgulara dair bilgi birikimi arttırılabilir. Bu araştırmada cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi öğrencilerin hissettikleri biçimde birer madde ile edinilmiş ve bu olguların hissedilen boyutları incelenmiştir. Gelecek yıllarda yürütülecek araştırmalarda demografik özellikleri daha detaylı ve objektif şekilde ölçen formlar geliştirilerek uygulanabilir. Son olarak çalışmanın modeli sebep sonuç ilişkisi oluşturmak amacıyla nispeten yetersiz kabul edilen ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. Yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme olgularıyla ilgili gerçekleştirilecek deneysel ve nitel araştırmalar bu kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abukari, A. (2005). Conceptualizing Lifelong Learning: A Reflection On Lifelong Learning At Lund University (Sweden) And Middlesex University (Uk). *European Journal Of Education*, 40(2), 143-154.
- Achenbach, T. M., And Howell, C. T. (1993). Are American Children's Problems Getting Worse? A 13-Year Comparison. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1145-1154.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pisa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Albee, G. W. (1982). Preventing Psychopathology And Promoting Human Potential. *American Psychologist*, 37(9), 1043.
- Antikainen, A. (2001). Is Lifelong Learning Becoming A Reality? The Case Of Finland From A Comparative Perspective. *European Journal Of Education*, 36(3), 379-394.
- Apps, J. W. (1979). *Problems In Continuing Education*. McGraw-Hill. New York.
- Arslan, S. (2015). Social Emotional Learning And Educational Stress: A Predictive Model. *Educational Research And Reviews*, 10(2), 184-190.
- Arslan, S. And Akın, A. (2013). Social Emotional Learning Scale: The Study Of Validity And Reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25).
- Arslan, S., Akcaalan, M. (2015). The Adaptation And Validation Of The Turkish Version Of The Lifelong Learning Scale (Lls). *The Journal Of International Educational Science*, Issue:4, 449-455.
- Aspin, D. N. And Chapman, J. D. (2000). Lifelong Learning: Concepts And Conceptions. *International Journal Of Lifelong Education*, 19(1), 2 – 19.

- Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K. And Bagnall, R. (Eds.). (2012). *Second International Handbook Of Lifelong Learning* (Vol. 26). Springer Science And Business Media.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M., And Sawano, Y. (2001). Introduction And Overview. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, And Y. Sawano (Eds.), *International Handbook Of Lifelong Learning* (Vol. 1, Pp. Xvii–Xlv). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ayhan, S. (2005). Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme. *F. Sayılan Ve A. Yıldız (Yay. Haz.)*, “Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri Ve Tartışmalar”: *I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu*, 9-10.
- Bagnall, R. (2004). *Cautionary Tales In The Ethics Of Lifelong Learning Policy And Management*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bagnall, R. G. (1990). Lifelong Education: The Institutionalisation Of An Illiberal And Regressive Ideology?. *Educational Philosophy And Theory*, 22(1), 1-7.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- Bağcı, Ş. E. (2012). Neoliberalizm Ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler. *Eğitim Bilim Toplum*, 8(30), 53-76.
- Bağcı, Ş. E. (2015). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı Ve Muhafazakâr. *Mülkiye Dergisi*, 39(3), 211-244.
- Barnes, C. A. (2015). *The Influence Of Emotional Intelligence On The Leadership Of Effective Principals In High Performing Title I Secondary Schools*, Doctoral Dissertation, Lamar University-Beaumont.
- Baron, D. M. (2013). *Social And Emotional Learning: An Argument For Religious Pluralism*, Loyola University Chicago.
- Bar-On., Jacobus G., Maree, And Maurice J., Elias. (2007). *Educating People To Be Emotionally Intelligent*. Westport, Ct: Praeger.

- Barth, R. S. (2001). *Learning By Heart*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateman, P. L. (2006). *Contemporary Career Self-Management Through Portfolio Development*. Proquest.
- Bearinger, L., And Blum, R. W. (1987). *Adolescent Medicine And Psychiatry: Trends, Issues And Needs*. Psychiatric Annals.
- Bendelow, G., And Mayall, B. (2002). Children's Emotional Learning In Primary Schools. *The European Journal Of Psychotherapy, Counselling And Health* 5(3), 291-304.
- Bengtsson, J. (2013). National Strategies For Implementing Lifelong Learning (Lll)–The Gap Between Policy And Reality: An International Perspective. *International Review Of Education*, 59(3), 343-352.
- Birzer, M. L. (2004). Andragogy: Student Centered Classrooms In Criminal Justice Programs. *Journal Of Criminal Justice Education*, 15(2), 393-411.
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching For Self-Directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning And Instruction*, 13, 327-347.
- Bosco, R. (2007) Religion And Globalization. *International Studies Review* 9(3), 528 - 530.
- Boshier, R. W. (1998). The Faure Report: Down But Not Out. *Lifelong Learning In The Learning Society*, 3-20.
- Bowen, H. R. (1977). Goals: The Intended Outcomes Of Higher Education. *Foundations Of American Higher Education*, 2, 23-37.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies As A Behavioral Approach To Emotional Intelligence. *Journal Of Management Development*, 28(9), 749-770. Doi:10.1108/02621710910987647.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., And Rhee, K. (2000). Clustering Competence In Emotional Intelligence: Insights From The Emotional Competence Inventory (Eci). *Handbook Of Emotional Intelligence*, 343-362.

- Brady, C.E., Evans, S.W., Berlin, K.S., Bunford, N., And Kern, L. (2012). Evaluating School Impairment With Adolescents Using The Classroom Performance Survey. *School Psychology Review*, 41, 429-446.
- Brian H. Smith And Sabina Low (2013) The Role Of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts, *Theory Into Practice*, 52:4, 280-287, Doi: 10.1080/00405841.2013.829731
- Briesch, A. M., And Daniels, B. (2013). Using Self-Management Interventions To Address General Education Behavioral Needs: Assessment Of Effectiveness And Feasibility. *Psychology In The Schools*, 50(4), 366-381.
- Bruno, L. Q. (2009). *Lifelong Learning Characteristics And Academic Achievement Of Eighth-Grade Students: Lessons For Educators In Preparing Students For Global Citizenship*, Doctoral Dissertation, Walden University.
- Bryce, J. (2004). Different Ways That Secondary Schools Orient To Lifelong Learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-64.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., And Merrell, K. W. (2009). Social And Emotional Learning In Classrooms: A Survey Of Teachers' Knowledge, Perceptions, And Practices. *Journal Of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction For Lifelong Learning*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Candy, P. C. (2000). Reaffirming A Proud Tradition: Universities And Lifelong Learning. *Active Learning In Higher Education*, 1(2), 101-125.
- Candy, P. C. (2000). Reaffirming A Proud Tradition: Universities And Lifelong Learning. *Active Learning In Higher Education*, 1(2), 101-125.
- Candy, P. C., Crebert, R. G., And O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. Canberra: Australian Government Printing Services.

- Capstick, A. L., (2013). *The Development Of Youth Soccer Coaches: An Examination Within The Unique Coaching Context Of Recreational Youth Sport*. Diss. University Of Ottawa. Cares: Action For Drug Abuse Prevention. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., And Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does The Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Chickering, A. W., And Reisser, L. (1993). *Education And Identity. The Jossey-Bass Higher And Adult Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, Ca 94104.
- Christie, A., Jordan, P., Troth, A., And Lawrence, S. (2007). Testing The Links Between Emotional Intelligence And Motivation. *Journal Of Management And Organization*, 13, 212-226. Doi:10.5172/Jmo.2007.13.3.212.
- Clarke, N. W. (1998). *Adult Development And Lifelong Learning: A Woman's Perspective* (Doctoral Dissertation, Research Directed By Dept. Of Education Policy, Planning, And Administration. University Of Maryland, College Park, Md.).
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, And Academic Education: Creating A Climate For Learning, Participation In Democracy, And Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, R., Boud, D., And Sampson, J. (1999). Peer Learning And Assessment. *Assessment And Evaluation In Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Cole, C. L., And Bambara, L. M. (1992). Issues Surrounding The Use Of Self-Management Interventions In The Schools. *School Psychology Review*.
- Collaborative For The Advancement Of Social Emotional Learning (1996). The Newsletter Of Social And Emotional Learning.

- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2003). *Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning (Sel) Programs*. Chicago, Il.
- Collaborative For Academic Social And Emotional Learning. (2005). What Is Social And Emotional Learning? Retrieved From [Http://Www.Casel.Org/Social-And-Emotionallearning/](http://www.casel.org/social-and-emotionallearning/).
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2007). *Youth And Schools Today: Why Sel Is Needed*. Chicago, Il.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (Casel, 2008). *Leading An "Sel" School* (2011th Ed.). Newton, Ma: National Center For Mental Health Promotion And Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2012). *Guidelines For Promising Practice In Social And Emotional Learning (Sel)*. Chicago, Il.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (Casel, 2012). *2013 Casel Guide: Effective Social And Emotional Learning Programs: Preschool And Elementary School Edition*. Retrieved March 29, 2013, From [Http://Casel.Org/Wpcontent/Uploads/Casel_Guide.Pdf](http://casel.org/wpcontent/uploads/Casel_Guide.Pdf).
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2013). *Casel Guide: Effective Social And Emotional Learning Programs*. Chicago, Il.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2013). *Guidelines For Social And Emotional Learning: Quality Programs For School And Life Success*. Chicago: Casel Publications.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. And Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis. (2nd Ed)*. Upper Saddle River, Nj: Merrill.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., And Blinkiewicz, M. (2009). Development And Evaluation Of The Social-Emotional Learning Scale. *Journal Of Psychoeducational Assessment*.

- Coşkun, Y. D., And Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Crick, N.R. And Dodge, K.A. (1994). A Review And Reformulation Of Social Information Processing Mechanisms In Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 775(1), 74-101.
- Cropley, A. J. (1989). Lifelong Education: Research Strategies. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education For Adults: An International Handbook*. Elmsford, Ny: Pergamon.
- Cross, J. (2014). *Motives And Barriers Affecting Participation In Lifelong Learning Activities By Older Adults*. California State University, Fullerton.
- Cross, K. P. (1981). *Adults As Learners: Increasing Participation And Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., And Claxton, G. (2004). Developing An Effective Lifelong Learning Inventory: The Elli Project. *Assessment In Education*, 11(3), 247-272.
- Dearborn, K. (2002). Studies In Emotional Intelligence Redefine Our Approach To Leadership Development. *Public Personnel Management*, 31(4), 523-530.
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within Report To Unesco Of The International Commission On Education For The Twenty-First Century. Unesco.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim Programlarına Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-25.
- Denham, S.A., Blair, K.A., Demulder, E., Levitas, J. Ve Diğerleri. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway To Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

- Denham, S.A., And Weissberg, R.P. (2004). Social-Emotional Learning In Early Childhood: What We Know And Where To Go From Here. In E. Chesebrough, P. King, T.P. Gullota, And M. Bloom (Eds.), *A Blueprint For The Promotion Of Prosocial Behavior In Early Childhood* (Pp. 13-50). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Devaney, E., O'brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., And Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable Schoolwide Social And Emotional Learning (Sel)*. Chicago:
- Devaney, E., O'brien, M. U., Tavegia, M., And Resnik, H. (2005). Promoting Children's Ethical Development Through Social And Emotional Learning. *New Directions For Youth Development*, 2005(108), 107-116.
- Dewey, M. (2007). English As A Lingua Franca And Globalization: An Interconnected Perspective, *Blackwell Publishing Ltd. International Journal Of Applied Linguistics. Vol. 17. No: 3. Pp. 332- 54.*
- Diker C, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dollar, C. A. (2013). What Is The Impact Of Self-Management On Daily Net Calories Consumed By Women Who Are Overweight?
- Dollar, C. A. (2013). *What Is The Impact Of Self-Management On Daily Net Calories Consumed By Women Who Are Overweight?*. Dissertation, Georgia State University.
- Douglass, J. P. (2006). *Psychometric Properties Of The Social, Emotional, And Academic Learning Survey Version 1.0 (Seals VI. 0)* Doctoral Dissertation, University Of Virginia.
- Dpt. (2005). Orta Vadeli Program.
- Drew, N. (1987). Learning The Skills Of Peacemaking.
- Drucker, P. F. (2008). *Managing Oneself*. Harvard Business Review Press.
- Dubois, N. A. (2006). *Effects Of Self-Management On Elementary Students Attending Summer School*. Proquest.

- Dunlap, J. C. (1996). *The Relationship Of Problem-Based Learning To Life-Long Learning*. University of Colorado Denver
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., And Schellinger, K. B. (2011). The Impact Of Enhancing Students' Social And Emotional Learning: A Meta-Analysis Of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Edwards, R., And Usher, R. (2007). *Lifelong Learning: Signs, Discourses, Practices*.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting Social And Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Ascd.
- Elias, M. J., And Arnold, H. (Eds.). (2006). *The Educator's Guide To Emotional Intelligence And Academic Achievement: Social-Emotional Learning In The Classroom*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Elias, M. J., And Moceris, D. C. (2012). Developing Social And Emotional Aspects Of Learning: The American Experience. *Research Papers In Education*, 27(4), 423-434.
- Elias, M. J., And Tobias, S. E. (1996). *Social Problem Solving: Interventions In The Schools*. Guilford Press.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., And O'brien, M. U. (2008). Social And Emotional Learning, Moral Education, And Character Education: A Comparative Analysis And A View Toward Convergence. In L. P. Nucci, And D. Narvaez (Eds.), *Handbook Of Moral And Character Education* (Pp. 134-157). New York: Routledge.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., And Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, And Scaling Up Of Social-Emotional And Academic Innovations In Public Schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Elias, Maurice J., Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris M. H., Rachael K., Mary E., Schwab S., And Timothy P. S., (1997). *Promoting Social And Emotional Learning: Guidelines For*

- Educators*. Alexandria, Va: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Ersoy, A. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- European Commission. (2002). *European Report On Quality Indicators Of Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2004). *Progress Towards The Common Objectives In Education And Training. Indicators And Benchmarks* (Brussels, Staff Working Paper).
- European Commission. (2007). *Comenius: Success Stories – Europe Creates Opportunities*. (Online). Luxembourg: Office For Official Publications Of The European Communities. Retrieved On September 18, 2013 From: [Http://Ec.Europa.Eu/Dgs/Education_Culture/Publ/Pdf/Comenius/Success-Stories_En.Pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/comenius/success-stories_en.pdf)
- Fabes, R.A., Eisenbergn., Hanish, L.D. and Spinrad, T.L. (2001). Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations To Likeability. *Early Education And Development*, 12(1), 11-27.
- Faure, E. (1972). *Learning To Be: The World Of Education Today And Tomorrow*. Unesco.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal Of Lifelong Education*, 20 (1 2), 3-15.
- Fredericks, L. (2003). *Making The Case For Social And Emotional Learning And Service Learning. Ecs Issue Brief*. Denver, Co: Education Commission Of The States With Casel And Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory For Student Success.
- Freedman, L. (1987). *Quality In Continuing Education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Friesen, N., And Anderson, T. (2004). Interaction For Lifelong Learning. *British Journal Of Educational Technology*, 35(6), 679-687.
- Galbraith, M. W., And Zelenak, B. S. (1989). The Education Of Adult And Continuing Education Practitioners. In S. B. Merriam And P. M.

- Cunningham (Eds.), *Handbook Of Adult And Continuing Education* (Pp. 124-133). San Francisco: Jossey-Bass.
- Galbraith, M. W., Sisco, B. R., And Guglielmino, L. M. (1997). *Administering Successful Programs For Adults*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. Basic Books. Published By Basicbooks, New York.
- Gardner, H. (2004). How Education Changes: Considerations Of History, Science, And Values. In M.M. Suárez-Orozco And D. B. Qin-Hillard (Eds.), *Globalization: Culture And Education In The New Millennium* (Pp. 235-258). Los Angeles: University Of California Press.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Education*, 38(170), S. 237-252.
- Getskow, V. (1997). *Lifelong Learning Opportunities For Older Adults At California Community Colleges*.
- Glastra, F. J., Hake, B. J., And Schedler, P. E. (2004). Lifelong Learning As Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*. 54 (4), Pp. 291-307. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than Iq. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (2001). An Ei-Based Theory Of Performance. *The Emotionally Intelligent Workplace: How To Select For, Measure, And Improve Emotional Intelligence In Individuals, Groups, And Organizations*, 1, 27-44.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science Of Social Relationships*. New York: Bantam.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., And Mckee, A. (2002). *Learning To Lead With Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Elias, M. J., And Zins, J. E. (2000). The Role Of The Collaborative To Advance Social

- And Emotional Learning (Casel) In Supporting The Implementation Of Quality School-Based Prevention Programs. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 11(1), 3.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'brient, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. and others (2003). Enhancing School-Based Prevention And Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, And Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gresham, F. M. (1988). Social Skills. In *Handbook Of Behavior Therapy In Education* (Pp. 523-546). Springer Us.
- Griffin, C. (1999). Lifelong Learning And Social Democracy. *International Journal Of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Gross, A. L., And Ballif, B. (1991). Children's Understanding Of Emotion From Facial Expressions And Situations: A Review. *Developmental Review*, 11(4), 368-398.
- Guerra, N. G., And Bradshaw, C. P. (2008). Linking The Prevention Of Problem Behaviors And Positive Youth Development: Core Competencies For Positive Youth Development And Risk Prevention. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 2008(122), 1-17.
- Gustavsson, B. (1997). Lifelong Learning Reconsidered. In S. Walters(Ed.), *Globalization, Adult Education And Training: Impacts And Issues* (Pp. 220-261). London: Zed Books.
- Hager, P. (2004). Lifelong Learning In The Workplace? Challenges And Issues. *Journal Of Workplace Learning*, 16(1/2), 22-32.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N., And Rutter, M. (1994). *Stress, Risk, And Resilience In Children And Adolescents: Processes, Mechanisms, And Interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., And Snyder, S. (2007). Effectiveness Of Universal School-Based Programs

- To Prevent Violent And Aggressive Behavior: A Systematic Review. *American Journal Of Preventive Medicine*, 33(2), S114-S129.
- Haller, M., Handley, E., Chassin, L., And Bountress, K. (2010). Developmental Cascades: Linking Adolescent Substance Use, Affiliation With Substance Use Promoting Peers, And Academic Achievement To Adult Substance Use Disorders. *Development And Psychopathology*, 22(04), 899-916.
- Hamil-Luker, J. (2009). *Lifelong Learning*. In, *The Encyclopedia Of The Life Course And Human Development*. Deborah Carr, Robert Crosnoe, And Mary Elizabeth Hughes, Eds. Pp. 224-229. New York: Macmillan Reference Usa Press.
- Haswell, R. H. (1993). Student Self-Evaluations And Developmental Change. *New Directions For Teaching And Learning*, 1993(56), 83-99.
- Hawkins, J. D., And Catalano Jr, R. F. (1992). *Communities That Care: Action For Drug Abuse Prevention*. Jossey-Bass, PsycINFO, Book; Authored Book.
- Hede, A. (2010). The Dynamics Of Mindfulness In Managing Emotions And Stress. *Journal Of Management Development*, 29(1), 94-110.
- Heo, M. (2005). *Social Information Visualization In Online Learning. Proceedings Of Learning (Sel) Programs (Illinois Ed.)*. Chicago: Author.
- Hernandez, J. R. (2015). *How Do Managers Handle Organizational Rumors Effectively, And Does Emotional Intelligence Help? A Qualitative Inquiry*, Doctoral Dissertation, Capella University.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self And Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319.
- Himmelstrup, P., Robinson, J., And Fielden, D. (1981). *Strategies For Lifelong Learning 1: A Symposium Of Views From Europe And The Usa*. Syracuse Univ Printing.
- Hott, B. L., And Walker, J. D. (2012). Five Tips To Increase Student Participation In The Secondary Classroom. In *Learning Disabilities Forum* (Pp. 7-11).

- Hung, Y. M. (2000). *A Study Of Continuing Education At Higher Education Institutions In Taiwan*.
- Hur, E. H. (2014). *Risk Factors For Children's Socio-Emotional Development In Different Family Structures*, Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Imel, S. (2001). *Adult Learners In Postsecondary Education*. Eric Clearinghouse On Adult, Career, And Vocational Education, Center On Education And Training For Employment, College Of Education, The Ohio State University.
- Indabawa, S. A., And Mpofu, S. (2006). *The Social Context Of Adult Learning In Africa*. Pearson: South Africa.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., Mostow, A. J., And Fine, S. E. (2006). Children's Emotional Competence And Attentional Competence In Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170.
- Jansen-Simmermon, W. (2009). *A Study Of A Two-Year College And How It Fosters Lifelong Learning And Empowerment*. Proquest Llc. 789 East Eisenhower Parkway, Po Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education And Lifelong Learning: Theory And Practice*. Routledge, RoutledgeFalmer, New York.
- Jarvis, P. (2006). *Towards A Comprehensive Theory Of Human Learning: Lifelong Learning And The Learning Society. Vol. 1*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning And The Learning Society – Sociological Perspectives: Lifelong Learning And The Learning Society. Vol. 2*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2010). Inquiry Into The Future Of Lifelong Learning. *International Journal Of Lifelong Education*, 29(4), 397-400.
- Joseph, G.E., And Strain, P.S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula For Young Children: An Analysis Of Efficacious Adoption Potential. *Topics In Early Childhood Special Education*, 23 (2), 65-76.

- Kabakçı, Ö. F., And Korkut, F. (2008). The Study Of Students' Social-Emotional Learning Skills In Terms Of Some Variables At 6-8 Grade Level. *Egitim Ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kahlert, M. (2000). Lifelong Learning-A Public Library Perspective Alia. *Capitalising On Knowledge: The Information Profession In The 21st Century (Canberra, Australia, October 23-26, 2000)*.
- Kapil, D. R. (2015). Lifelong Learning And Post-2015 Educational Goals: Challenges For The Least Developed Countries. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 45(2), 317-322.
- Kara, A., ve Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükladikleri Anlam. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*, 16, 1-13.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior Modification In Applied Settings, (6th Ed)*. Long Grove, Il: Waveland Press, Inc.
- Kelder, S. H., And Perry, C. H. (1993). Prevention Of Substance Abuse. In Promoting Health And Mental Health In Children, Youth. And Families D. S. Glenwick And L. A. Jason (Eds.), (Pp. 75-98). New York: Springer.
- Kerr, C., Dunlop, J., Harbinson, F. And Myers, C. (1973) *Industrialism And Industrial Man (2nd Edn)*, Harmondsworth: Penguin.
- Khalili, A. (2012). The Role Of Emotional Intelligence In The Workplace: A Literature Review. *International Journal Of Management*, 29(3), 355-370.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., And Egnatoff, W. J. (2010). Development Of A Scale To Measure Lifelong Learning. *International Journal Of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.
- Klees, S. J., Samoff, J., And Stromquist, N. P. (2012). *The World Bank And Education: Critiques And Alternatives*. Springer Science And Business Media.

- Knapper, C., And Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning In Higher Education*. Psychology Press, Kogan Page Limited, London.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, Not Pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice Of Adult Education* (Vol. 41). New York: New York Association Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice Of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. Chicago: Follett.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., And Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic In Adult Education And Human Resource Development*. San Diego, Ca.Elsevier.
- Knox, A. B. (1980). *Developing, Administering, And Evaluating Adult Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Knox, A. B. (1987). Leadership Challenges To Continuing Higher Education. *Journal Of Higher Education Management*, 2(2), 1-14.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H., & Yılmaz, E. (2009). *Türkiye’de Yetişkin Ve Yaşam Boyu Eğitime Yönelik Lisans Programı Önerisi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Kosir, S., And Breznik, K. (2011). Some Aspects Of Networking Of Lifelong Learning. In *Knowledge As Business Opportunity: Proceedings Of The Management, Knowledge And Learning International Conference 2011* (Pp. 539-548). International School For Social And Business Studies, Celje, Slovenia.
- Kraus, N., Cunningham, J., Nicol, T., Zecker, S. G. And Bradlow, A., (2001). Neurobiologic Responses To Speech In Noise In Children With Learning Problems: Deficits And Strategies For Improvement. *Clinical Neurophysiology*, 112(5), 758-767.
- Kress, J. S., Norris, J. A., Schoenholz, D. A., Elias, M. J., And Seigle, P. (2004). Bringing Together Educational Standards And Social And Emotional

- Learning: Making The Case For Educators. *American Journal Of Education*, 111(1), 68-89.
- Kulich, J. (1982) Lifelong Education And The Universities: A Canadian Perspective, *International Journal Of Lifelong Education*, 1(2), 123–142.
- Kunnanatt, J. T. (2008). Emotional Intelligence: Theory And Description: A Competency Model For Interpersonal Effectiveness. *Career Development International*, 13(7), 614-629.
- Kusnic, E., And Finley, M. L. (1993). Student Self-Evaluation: An Introduction And Rationale. *New Directions For Teaching And Learning*, 1993(56), 5-14.
- Lachman, M. E. (1983). Perceptions Of Intellectual Aging: Antecedent Or Consequence Of Intellectual Functioning?. *Developmental Psychology*, 19(4), 482.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., And Kochel, K. P. (2006). School Readiness: Are There Social Prerequisites? *Early Education And Development*, 17(1), 115-150. Doi: 10.1207/S15566935eed1701_6.
- Lebuffe, P. A., Shapiro, V. B., And Naglieri, J. A. (2009). *Devereux Student Strengths Assessment: K-8th Grade*. Lewisville, Nc: Kaplan Press.
- Leney, T., Qca, L., And Uk Bİbb, B. (2004). *Achieving The Lisbon Goal: The Contribution Of Vet*. London, QCA.
- Lengrand, P. (1979) Prospects Of Lifelong Education. In: *Lifelong Education: A Stocktaking*. Cropley, A.J. (Ed) Hamburg: Vie Monograph, No 8.
- Leone, S. (2013). *Characterisation Of A Personal Learning Environment As A Lifelong Learning Tool*. Springer Science And Business Media.
- Lilley, D. L. (2012). *Applying Positive Leadership Principles To An Investigation Of Organizational Stress In Military Units And The Benefits Associated With Providing Leaders With Emotional Intelligence Social Awareness*, Doctoral Dissertation, Lindenwood University.

- Lindeman, E. C. (1989). *The Meaning Of Adult Education. A Classic North American Statement On Adult Education*. Oklahoma Research Center For Continuing Professional And Higher Education, University Of Oklahoma, Norman.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, And Future Research*. Ontario Inst. For Studies In Education, Toronto.
- Long, K., Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L., And Yates, B. T., 2015 Cost Analysis Of A School-Based Social And Emotional Learning And Literacy Intervention. *Journal Of Benefit-Cost Analysis*, 1-27.
- Mabe, P. A., And West, S. G. (1982). Validity Of Self-Evaluation Of Ability: A Review And Meta-Analysis. *Journal Of Applied Psychology*, 67(3), 280.
- Macgregor, J. (1993). *Student Self-Evaluation: Fostering Reflective Learning* (No. 56). San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Maehl, W. H. (2000). *Lifelong Learning At Its Best. Innovative Practices In Adult Credit Programs. Jossey-Bass Higher And Adult Education Series*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Maehl, W. H. (2002). *Lifelong Learning. The Encyclopedia Of Education*. [Http://Www.encyclopedia.com/doc/Lg2-3403200375.html](http://www.encyclopedia.com/doc/Lg2-3403200375.html), Accessed June 8, 2014.
- Mariano, D.G. (2012). *The Effectiveness Of Creating A Sense Of Community In Online Learning With Social Awareness Information*. Ph.D. Thesis, Duquesne University.
- Marienau, C. (1999). Self-Assessment At Work: Outcomes Of Adult Learners' Reflections On Practice. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 135-146.
- Maurice J. Elias And Dominic C. Mocerri (2012) Developing Social And Emotional Aspects Of Learning: *The American Experience, Research Papers In Education*, 27:4, 423-434, Doi: 10.1080/02671522.2012.690243.

- May, A. Y. C., And Carter, S. (2012). From " Learning" To " Employability": Informing Successful Teamwork Through Social And Emotional Competencies. *Economics, Management And Financial Markets*, 7(3), 11.
- Mayer, J. D., And Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing, Inc. Retrieved From <http://www.eiconsortium.Org>
- Merrell, K. W., And Gueldner, B. A. (2010). *Social And Emotional Learning In The Classroom: Promoting Mental Health And Academic Success*. New York: Guilford Press.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy And Self-Directed Learning: Pillars Of Adult Learning Theory. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 2001(89), 3-14.
- Merriam, S. B., And Brockett, R. G., (1997). *The Profession And Practice Of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mocker, D. W., And Spear, G. E. (1982). Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, And Self-Directed. Information Series No. 241. Ohio, ERIC Clearinghouse On Adult, Career And Vocational Education,.
- Moran, J. J. (2001). Promoting Cognitive Development Through Adult Education. *Education*, 112(2), 186-194.
- Murphy, T. F. M., (1999). *Power And Knowledge In Education: A Critical Exploration Of Lifelong Learning*. Doctoral Dissertation. Northern Illinois University, Illinois.
- National Association Of State Boards Of Education. (2013). *Policy Update 1: The Next Generation Science Standards (Policy Brief)*. Arlington, Va: Nasbe.
- Nelson, L., Cushion, C., And Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal And Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal Of Sports Science And Coaching*, 1(3), 247- 258.
- Ng, P. T. (2013). An Examination Of Lifelong Learning Policy Rhetoric And Practice In Singapore. *International Journal Of Lifelong Education*, 32(3), 318-334.

- O'Brien, M., And Resnik, H. (2009). The Illinois Social And Emotional Learning (Sel) Standards: Leading The Way For School And Student Success. *Illinois Principals Association: Building Leadership*, 16(7).
- O'Brien, M. U. and Resnik, H. (2009). The Illinois Social And Emotional Learning Standards: Leading The Way For School And Student Success. *Building Leadership*, 16(7), 1-5.
- Oecd. (1995). *Learning Beyond Schooling: New Forms Of Supply And New Demands*. Paris: Oecd Center For Educational Research And Innovation.
- Ostiguy, L., Hopp, R., And Macneil, R. (1997). Participation In Lifelong Learning Programs By Older Adults. *Ageing International*, 24(2-3), 10-23.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme Ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçiftçi, M., And Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 5(1). 1-19.
- Page, M. And Beshiri, R. (2003). Rural Economic Diversification—A Community And Regional Approach. *Rural And Small Town Canada Analysis Bulletin*, 4(7), 1-7.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher Expectations: Promoting Social Emotional Learning And Academic Achievement In Your School*. New York: Teachers College Press.
- Peña-Borrero, M. (1984) Lifelong Educational And Social Change, *International Journal Of Lifelong Education*, 3(1), 1–15.
- Perry, C. L., And Jessor, R. (1985). The Concept Of Health Promotion And The Prevention Of Adolescent Drug Abuse. *Health Education And Behavior*, 12(2), 169-184.
- Peters, R. S., Bernstein, B. And Elvin, H. L., (1966). Ritual In Education. *Philosophical Transactions Of The Royal Society Of London. Series B, Biological Sciences*, 251(772), 429-436.

- Pikul, M. A. (2015). *Changes In The Social And Emotional Wellness Of Students After Participation In A Mentoring Program*, Doctoral Dissertation, Concordia University.
- Pillary, H., Wills, L. And Boulton-Lewis G. (2008) *Work And Learning: Implication For Lifelong Learning In Workplace*. Lifelong Learning: Concept And Context, P. Sutherland, J. Crowther (Eds), (P.219-229). London: Routledge
- Polychroniou, P. V. (2009). Relationship Between Emotional Intelligence And Transformational Leadership Of Supervisors: The Impact On Team Effectiveness. *Team Performance Management: An International Journal*, 15(7/8), 343-356
- Preece, J. (2013). Africa And International Policy Making For Lifelong Learning: Textual Revelations. *International Journal Of Educational Development*, 33(1), 98-105.
- Project Fiche (2010). Union Programs And Agencies, Retrieved On September 23,2013from:http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/turkey/ipa/2010/140_tr_2010.0465.01unionprogrammesandagencies.pdf
- Pulman. (2002). *Public Libraries Mobilising Advanced Networks*. Handbook Retrieved On September 18, 2013 From: <http://www.kutuphaneci.org.tr/genel/pilkeler.pdf>
- Purcell, R. (2008). *Lifelong Learning In The Community; Social Action*. Lifelong Learning; Concepts And Contexts, P. Sutherland J. Crowther (Eds), (P. 207-217), London: Routledge.
- Queeney, D. S. (1995). *Assessing Needs In Continuing Education. An Essential Tool For Quality Improvement. Higher And Adult Education Series*. San Francisco: *The Jossey-Bass*.
- Queeney, D. S., And Smutz, W. D. (1990). *Enhancing The Performance Of Professionals: The Practice Audit Model*. Maintaining Professional Competency, S. L. Willis And S. S. Dubin (Eds.), (Pp. 162-187). San Francisco: Jossey-Bass.

- Raggatt, P., Edwards, R. And Small, N. (Eds.) (1996). *The Learning Society: Challenges And Trends*. London: Routledge.
- Ragozzino, K. and O'Brien, M. U. (2009). *Social And Emotional Learning And Bullying Prevention. Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning*, Chicago, IL.
- Rautopuro, J., And Vaisanen, P. (2001). *Non-Traditional Students At University. A Follow-Up Study Of Young And Adult Students' Orientations, Satisfaction, And Learning Outcomes*. European Conference on Educational Research, Lille.
- Regmi, K. D. (2015). Can Lifelong Learning Be The Post-2015 Agenda For The Least Developed Countries?. *International Journal Of Lifelong Education*, 34(5), 551-568.
- Reid, R. (1996). Research In Self-Monitoring With Students With Learning Disabilities: The Present, The Prospects, The Pitfalls. *Journal Of Learning Disabilities*, 29(3), 317-331.
- Rempel, K. A. (2010). *The Reality Of Lifelong Learning In A Rural Community: A Thesis Submitted To The Faculty Of Graduate Studies In Partial Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy*.
- Rogers, A. (2006). Learning: Concepts And Contexts In *International Journal Of Educational Development*, *Science Direct* 28 (1) 110-111.
- Ryle, G. (1949). Meaning And Necessity. *Philosophy*, 24(88), 69-76.
- Saarni, C. (2007). The Development Of Emotional Competence: Pathways For Helping Children To Become Emotionally Intelligent. *Educating People To Be Emotionally Intelligent*, 15-35. Usa :Heimann Publishers.
- Savuran, Y. (2014). *Life-Long Learning Competencies Of Prospective English Language Teachers In Comparison With Their Mentors*. Master Thesis, Hacettepe University Graduate School Of Educational Sciences, Ankara

- Scheier, M. F., And Carver, C. S. (1977). Self-Focused Attention And The Experience Of Emotion: Attraction, Repulsion, Elation, And Depression. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 35(9), 625-636.
- Schoiack, V. L. (2000). *Promoting Social-Emotional Competence: Effects Of A Social-Emotional Learning Program And Corresponding Teaching Practices In The Schools*. Thesis Ph. D., University of Washington
- Schuetze, H. G. (2006). International Concepts And Agendas Of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 289-306.
- Schuetze, H. G., And Slowey, M. (2000). *Higher Education And Lifelong Learners: International Perspectives On Change*. London: Psychology Press.
- Scott, S. M., Spencer, B. And Thomas, A. M. (1998). Learning For Life: *Canadian Readings In Adult Education*. Pennsylvania: Thompson Educational Pub
- Shimabukuro, S. M., Prater, M. A., Jenkins, A., And Edelen-Smith, P. (1999). The Effects Of Self-Monitoring Of Academic Performance On Students With Learning Disabilities And Add/Adhd. *Education And Treatment Of Children*, Vol. 22, 397-414.
- Shure, M. B., And Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving In Young Children: A Cognitive Approach To Prevention. *American Journal Of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York, Ny: Random House, Inc.
- Slye, R. (2015). *The Effects Of A Visual Self-Management Strategy On The Academic And Behavioral Performance Of Elementary Students With Autism Spectrum Disorders*. Doctoral Dissertation, Texas A And M University-Commerce, Texas.
- Smith, B. H., And Low, S. (2013). The Role Of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Smith, J., And Spurling, A. (2001). *Understanding Motivation For Lifelong Learning*. National Institute Of Adult Continuing Education, Renaissance House.

- Sonnert, G., And Holton, G. J. (1995). *Who Succeeds In Science?: The Gender Dimension*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Spo. (2013). Ninth Progress Plan 2007-2013. Vision Of Turkey In Ninth Progress Plan. <https://www.maliye.gov.tr/Lists/TabMenuIcerik/Attachments/106/9developmentplan.pdf>
- Strum, J. R. (2001). *An Action Research Study Of A Social-Emotional Learning Program And Its Effect On The Behavior And Academic Success Of Fifth Grade Students*. Thesis, University Of California.
- Sweeting, A. (2000). The Introduction Of The Book “Lifelong Learning: Policies, Practices And Programs” *International Journal Of Educational Development*, 20 (3) 261-263
- Thomas, J., Takamichi, U. And Shuichi, S. (1997). New Lifelong Learning Law In Japan: Promise Or Threat? *International Journal Of Lifelong Education*, 16, (2) 132-140.
- Thompson, V. And Withnall, A., (2003). *Older People And Lifelong Learning: Choices And Experiences*. Esrc Growing Older Programme.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach To Theory And Practice In Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute For Studies In Education.
- Tremlett, L. (1999). *An Investigation Of Lifelong Learning In The Context Of Traditional Educational Policy And Practice*. University Of Toronto.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., And Fine, S. E. (2006). Children's Emotional Competence And Attentional Competence In Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170.
- Trevino, J. O. (2014). *Emotional And Social Intelligence: A Study Of Interpersonal, Intrapersonal, Social Awareness, And Social Facility Skills Of Information Technology Professionals In Higher Education*, Doctoral Dissertation, Texas A And M University-Corpus Christi, Texas.

- Trilling, B. And Fadel, C. (2009). *Twenty-First Century Skills: Learning For Life In Our Times*. San Fransisco, Ca: Jossey-Bass.
- Trina, E. (1998). *Social-Emotional Learning In The Elementary Classroom: An Inquiry Into The Needs Of Teachers And Subsequent Training Program Development*. Doctor Of Psychology. *The State University Of New Jersey*.
- Trudel, P., Callary, B., And Werthner, P., (2011). Shaping The Way Five Women Coaches Develop: Their Primary And Secondary Socialization. *Journal Of Coaching Education*, 4(3), 76-125.
- Tuijnman, A. C., And Kamp, M. (1992). *Learning Across The Lifespan: Theories, Research, Policies*. Ny: Pergamon Press, Inc.
- Tuijnman, A., And Boström, A. K. (2002). Changing Notions Of Lifelong Education And Lifelong Learning. *International Review Of Education*, 48(1-2), 93- 110.
- Tuijnman, A. (2003). Measuring Lifelong Learning For The New Economy. *Compare*, 33(4), 471-482.
- Tuma, J. M. (1989). Mental Health Services For Children: The State Of The Art. *American Psychologist*, 44 (2), 188-199.
- Turanlı, A. S. (2009). Students' Perceptions of Teachers' Behaviors of Social-Emotional Support and Students' Satisfaction with the Classroom Atmosphere. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 129-146.
- Tuschling, A., And Engemann, C. (2006). From Education To Lifelong Learning: The Emerging Regime Of Learning In The European Union. *Educational Philosophy And Theory*, 38(4), 451-469.
- Unesco. (1973). Occasional Paper No. 9. Learning To Be . *Summary Of The Faure Report International Commission On The Development Of Education*. Ottawa: Canadian Commission For Unesco,
- Unesco. (1999). *The World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And Action* . Paris: Unesco.

- Uysal, M. (2009). Adult Education In Developed Countries. *International Journal Of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Uzunboylu, H. And Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (Illcs): The Study Of Validity And Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Wain, K. (2000). The Learning Society: Postmodern Politics. *International Journal Of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53.
- Whitcomb, S. A. (2009). *Strong Start: Impact Of Direct Teaching Of A Social-Emotional Learning Curriculum And Infusion Of Skills On Emotion Knowledge Of First Grade Students*. Doctoral Dissertation, University Of Oregon, Oregon.
- White, J.P. (1982) *The Aims Of Education Re-Stated*. London: Routledge And Kegan Paul.
- Willis, S. L. and Dubin, S. S. (1990). *Maintaining professional competence: Approaches to career enhancement, vitality, and success throughout a work life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wlodkowski, R. J. (1993). *Enhancing Adult Motivation To Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- World Bank. (2011). *Learning For All: Investing In People's Knowledge And Skills To Promote Development*. Washington, Dc: World Bank.
- Young, J. L. (2014). *Evaluating The Effectiveness Of Positive Life Changes Social-Emotional Learning Curriculum*. Doctoral Dissertation, University Of Minnesota, Minnesota.
- Zhang, Z. (2009). Lifelong Education (Learning) In China: Present Situation And Development Trends. *Convergence*, 42(1), 49-63.
- Zins, J. E., And Elias, M. J. (2007). Social And Emotional Learning: Promoting The Development Of All Students. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 17(2), 233-255.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., And Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success On Social And Emotional Learning: What Does The Research Say? New York: Teachers College Press.*

Zuber-Skerritt, O. And Richard T. (2013). *Lifelong Action Learning For Community Development: Learning And Development For A Better World.* California: Springer Science And Business Media.

EKLER

EK 1- YÖNERGE

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesinde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Yanıtlarınız gizli tutulacak ve isim-soyad bilgisi talep edilmeyecektir. Sizden istenen, her madde için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtacak şekilde yanıtlar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

Mehmet AKCAALAN

EK 2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

1. Cinsiyetiniz ; E () K ()

2. Yaşınız ;

3. Bölümünüz ; Öğretmenliği

4. Sınıfınız ;

1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf ()

5. şu anki genel akademik not ortalamanız hangi aralıktadır ?

0.00-1.00 arası () 1.00-2.00 arası () 2.00-3.00 arası ()

3.00-4.00 arası ()

EK 3- YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Eğitimimi kendim planlamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
2	Birden fazla çözümü olan problemleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Beklenmedik problemlerle baş edebilir ve ortaya çıktıkları anda bu problemleri çözebilirim.	1	2	3	4	5
4	Belirsiz durumlarda kendimi huzursuz hissetmem.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının karışıklık olarak gördüğü durumları çözümleyerek anlam verebilirim.	1	2	3	4	5
6	Kendi eğitimim hakkında ve eğitimimi nasıl geliştireceğim konusunda pek düşünmem.	1	2	3	4	5
7	Kendi kendini idare eden bağımsız bir öğrenci olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Başkalarının benim başarı durumumu bir öğrenci olarak değerlendirecek kadar benden daha iyi durumda olduklarını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrenmeyi, sadece öğrenmek adına severim.	1	2	3	4	5
10	Akademik eğitimimi, pratik konularla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	İhtiyacım olan bilgiyi nerede kullanacağım konusunda genellikle zorluk çekmem.	1	2	3	4	5
12	Yeni bir materyal ile karşılaştığımda, daha önce öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Okulda öğrendiklerime anlam kazandırmak benim sorumluluğumdur.	1	2	3	4	5
14	Yeni bir şey öğrendiğimde, detaylarla ilgilenmek yerine “büyük resme” odaklanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

EK 4- SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık veya hayal kırıklığı gibi duygular yaşamama neden olan durumları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Duygularımı aşırı sinirlenmeden, heyecanlanmadan veya bağırmandan soğukkanlılıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3	İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okulumun, ailemin ve yakınlarımla akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Kültürel farklılıkları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde çalışabilirim.	1	2	3	4	5
10	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim.	1	2	3	4	5
11	Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemlerin nedenlerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim.	1	2	3	4	5
14	Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım.	1	2	3	4	5
15	Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
16	Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim.	1	2	3	4	5

17	Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5
18	Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
19	Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
20	Okulumda katkıda bulunabilirim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet AKCAALAN, 1985 yılında Zonguldak'ta doğdu. Lise öğrenimini 2004 yılında Çaycuma Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi'nde tamamladı. Lisans öğrenimini 2004-2008 yılları arasında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında onur öğrencisi olarak tamamladı. 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede İngilizce Öğretmeni olarak göreve başladı ve şu anda bir orta okulda aynı görevi yapmaktadır. 2014 Güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Programındaki öğrenimine başladı. İki adet uluslararası makalede eş yazarlık yapmış olan AKCAALAN, evlidir.