

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

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MUTLULUK
DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KOCAELİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK KABAL

DANIŞMAN

PROF. DR. OSMAN TİTREK

ARALIK 2019

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

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MUTLULUK
DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KOCAELİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK KABAL

DANIŞMAN

PROF. DR. OSMAN TİTREK

ARALIK 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



31.12.2019

Dilek KABAL

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma (Kocaeli Örneği)' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN



Üye Danışman Prof. Dr. Osman TİTREK



Üye Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23/01/2020



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öğretmenler tarih boyunca bireylere şekil vererek toplumları ve geleceği inşa edenler olmuşlardır. Mutluluk her daim insanlığın kaçınılmaz ihtiyacı iken yaşam boyu öğrenen birey olmak çağımızın göz ardı edilemez bir gereğidir. Bu nedenle bu araştırmada yaşamımıza yön veren ve önemi tartışmasız bir mesleği icra eden öğretmenlerin ne kadar mutlu hissettiği ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğu üzerinde durulmuştur. Literatürde öğretmenlerin mutluluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye odaklanmış başka bir araştırmanın bulunmaması sebebiyle bu çalışmanın önemli bir boşluğu doldurma adına katkı sağlayabilmiş olmasını dilerim.

Ege Üniversitesi öğrencisi olarak geçirdiğim yılları gurur ve özlemle anmamı sağlayan kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Benim için her türlü fedakarlığı gözünü kırpmadan yapan ve bana kimseye muhtaç olmadan yaşamayı öğreten annem Nurgül SARIKAYA ile babam Mustafa SARIKAYA'ya sonsuz teşekkürü bir borç bilirim. Nerede olursa olsun sevgisini ve desteğini her daim yanımda hissettiğim abim Engin SARIKAYA'ya, bana ablalık eden Tuğba SARIKAYA'ya, ikinci annem Nuran OKTAY'a ve ihtiyaç duyduğum anlarda yanımda olan tüm dostlarıma çok teşekkür ederim. Ama en çok, attığım her adımda yanımda duran, yardımını ve sevgisini bana her zaman sunan biricik eşim Ozan KABAL'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MUTLULUK DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KOCAELİ ÖRNEĞİ)

Dilek KABAL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu; Kocaeli iline bağlı İzmit, Gebze, Derince, Körfez ve Kandıra ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan, 176 kadın ve 142 erkek olmak üzere toplam 318 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği; mutluluk düzeylerini ölçmek içinse Türkçe uyarlaması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılan Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçme araçlarının başına araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu ve yaşı hakkında bilgi toplama amaçlı bir Kişisel Bilgiler Bölümü yerleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı testi, mutluluk düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi, mutluluk düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat alt boyutu puanlarının ölçek orta değerinden yüksek olduğu; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu puanlarının ise ölçek orta değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının ölçek orta değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği sebat,

öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu'ndan aldıkları puanlar cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılık gösterirken, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu'ndan aldıkları puanlar ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu'ndan aldıkları puanlar ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır. Eğitim ve yaşam boyu öğrenme alanında çalışanlara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Mutluluk, Öğretmen.

ABSTRACT

A STUDY ON LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND HAPPINESS LEVELS OF TEACHERS (KOCAELİ SAMPLE)

Dilek KABAL, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya University, 2019.

Purpose of this research is to examine whether there is a relation between lifelong learning tendencies and happiness levels of teachers. Universe of this research is identified as teachers working in Kocaeli province. Sample of the research consists of total 318 teachers (176 female and 142 male) who are working in Kocaeli in 2018-2019 academic year and who are chosen voluntarily. The research is a descriptive research and it was conducted by using a relational scan model. Lifelong Learning Tendencies Questionnaire developed by Coşkun (2009) was used in order to measure lifelong learning tendencies of teachers; and Oxford Happiness Questionnaire Short Form developed by Doğan and Çötök (2011) was used in order to measure their happiness levels. A Personal Details Section prepared by the researcher was inserted at the beginning of the measuring tools applied in the research which aims to collect information about sex, marital status and age of teachers. Analysis of the data was conducted by using SPSS 17.0 package program. “Spearman Rank Differences Correlation” technique was used to identify the relation between lifelong learning tendencies and happiness levels of teachers, “Mann Whitney U Test” was used to identify whether happiness levels and lifelong learning tendencies show significant difference based on sex and marital status variables, “Kruskal Wallis Test” was used to identify whether happiness levels and lifelong learning tendencies show significant difference based on age variable. As a result of the study, it is observed that the Lifelong Learning Tendency Scale motivation and perseverance subscale scores of teachers are higher than the mean value of the scale; whereas the deficiency in organising learning and deficiency in curiosity subscale scores are lower than the mean value of the scale. The Oxford Happiness Scale Short Form scores of the teachers are found to be above the mean value of the scale. According to the results of the study, while the scores of the teachers in the subscales of the Lifelong Learning Tendency Scale, demonstrate a significant difference with regards to their genders; there is no significant difference with regards to their marital status. The scores of the teachers in the perseverance, deficiency in organising learning and deficiency in curiosity subscales

demonstrate a significant difference with regards to their age. The scores of the teachers in the Oxford Happiness Scale Short Form differed significantly according to their gender and marital status, while no significant difference was observed with regards to their age. As a result of the study, a significant medium-level positive correlation was demonstrated between the scores of the teachers in the Oxford Happiness Scale and the Lifelong Learning Tendency Scale motivation and perseverance subscales. A significant medium-level negative correlation was demonstrated between the scores of the teachers in the Oxford Happiness Scale Short Form and the Lifelong Learning Tendency Scale deficiency in organising learning and deficiency in curiosity subscales. Research findings are discussed and interpreted. Various recommendations are presented to employees and researchers working in education and lifelong learning area.

Keywords: Lifelong Learning, Happiness, Teacher.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme.....	9
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme nedir?	9
2.1.2. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi	10
2.1.2.1. Dünyada yaşam boyu öğrenme	10
2.1.2.2. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme	12
2.1.3. Yaşam boyu öğrenme becerileri	13
2.1.3.1. Ana dilde iletişim	14

2.1.3.2. Yabancı dilde iletişim.....	14
2.1.3.3. Matematik, fen ve teknoloji yeterliği	14
2.1.3.4. Dijital yeterlilik	14
2.1.3.5. Öğrenmeyi öğrenme	15
2.1.3.6. Girişimcilik.....	15
2.1.3.7. Kültürel farkındalık	15
2.1.3.8. Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri.....	15
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme eğilimi.....	15
2.1.4.1. Motivasyon	16
2.1.4.2. Sebat	16
2.1.4.3. Meraklılık	17
2.1.4.4. Öğrenmeyi düzenleme (Öz düzenlemeli öğrenme).....	17
2.1.5. Yaşam boyu öğrenmenin gereği.....	17
2.1.6. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar	18
2.2. Mutluluk	24
2.2.1. Mutluluk nedir?	24
2.2.2. Mutluluk kuramları.....	27
2.2.2.1. Uyum kuramı	27
2.2.2.2. Erek kuramı	28
2.2.2.3. Aşağıdan yukarıya kuramı (Tabandan tavana kuramı).....	28
2.2.2.4. Yukarıdan aşağıya kuramı (Tavandan tabana kuramı).....	28
2.2.2.5. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı	29
2.2.2.6. Etkinlik kuramı	29
2.2.2.7. Bağ Kuramı	30
2.2.2.8. Sabit Nokta Kuramı	30
2.2.3. Mutluluğu belirleyen faktörler	30
2.2.3.1. Cinsiyet ve mutluluk.....	31

2.2.3.2. Medeni durum ve mutluluk	31
2.2.3.3. Yaş ve mutluluk.....	31
2.2.3.4. Eğitim durumu ve mutluluk.....	32
2.2.3.5. Gelir düzeyi ve mutluluk	32
2.2.3.6. Sağlık ve mutluluk.....	33
2.2.3.7. Kişilik özellikleri ve mutluluk.....	33
2.2.3.8. Benlik saygısı ve mutluluk	34
2.2.3.9. Dini inanç ve mutluluk	34
2.2.3.10. Yalnızlık ve mutluluk	34
2.2.4. Mutlulukla ilgili araştırmalar.....	35
2.3. Öğretmenlik	40
2.3.1. Öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin önemi	40
2.3.2. Öğretmenler ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi	43
2.3.3. Öğretmenlerin mutluluğu niçin önemlidir?	45
BÖLÜM III.....	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Yöntemi	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	49
3.3.1. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	49
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	50
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	50
3.4. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV	52
BULGULAR	52
4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular	52
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular	53

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular	57
4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular	58
BÖLÜM V.....	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Sonuç ve Tartışma	60
5.1.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine dair bulguların tartışılması.....	60
5.1.2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması	61
5.1.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması.....	62
5.1.4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması.....	64
5.1.5. Öğretmenlerin mutluluk düzeylerine dair bulguların tartışılması	64
5.1.6. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması	65
5.1.7. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması.....	66
5.1.8. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması.....	66
5.1.9. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması	67
5.2. Öneriler.....	68
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	68
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	69
KAYNAKLAR.....	71
EKLER	86
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	49
Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeylerine Dair Betimsel İstatistikler	52
Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	55
Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 7. Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	58
Tablo 8. Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	58
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasında Hesap Edilen Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları	59

SİMGELER VE KISALTMALAR

AAMB: Atatürk Araştırmaları Merkezi Başkanlığı

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EURYDICE: Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Gelişim Organizasyonu

OMÖ-K: Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu

TDK: Türk Dil Kurumu

TED: Türk Eğitim Derneği

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleřmiř Milletler Eğitim Bilim ve Kùltür Örgütü

YBÖ: Yaşam boyu öğrenme

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılda yaşanan yenilikler eğitimi; öğrenciye yalnızca bilgi yüklemeyi yeterli gören eski anlayıştan kopararak, eğitimsel süreçleri; amaç ve işlev yönünden değişme zorunluluğunda bırakmıştır. Oldukça hızlı biçimde gerçekleşen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik yenilikler, bilimsel alanlarda keşfedilenler, özellikle demokratik düşünceler ve insan haklarına yönelik bakış açısının değişimi; eğitimden beklenenlerin de farklılaşmasına ve artmasına yol açmıştır. Yaşanan bu değişimlerin beraberinde getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim, çağdaş bilimsel bir anlayışla yeniden tanımlanmıştır. Bu anlayışa göre eğitim; bireyin fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yeteneklerinin, kendi gereksinimlerine ve toplumun ihtiyaçlarına en uygun biçimde geliştirilmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2010).

Günümüzde eğitimle hedeflenen; bireylerin çevresel şartlara sorgusuz sualsiz aynen uymaları ve olanı sürdürmelerinden ziyade toplumu olduğu seviyeden daha ileriye taşıyacak, değişimin kendisi olacak, aktif uyum becerisi olan bireyler haline gelmelerini sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2010). Bireylere kazandırılması hedeflenen; değişimlere kayıtsız kalmayarak uyum gösterme, kendini ve toplumu daha ileriye götürme gibi zorunluluklar da eğitimin mekan olarak yalnızca okullarla, zaman olarak ise temel eğitimi kapsayan yıllarla sınırlı tutulmasını geçersiz kılmıştır. Bu durum beraberinde yaşam boyu öğrenme kavramının doğmasını ve gelişmesini getirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yaşam boyu öğrenmeyi; kişisel, toplumsal, sosyal yönden ve işe yerleştirme ile ilgili bir anlayışla, bireyin yaşamı süresince sahip olduğu tüm bilgiyi, yeteneklerini, ilgilerini geliştirmek ve arttırmak maksadıyla katılım gösterdiği her türlü öğrenme faaliyeti olarak açıklamaktadır (MEB, 2014). Yaşam boyu öğrenme kavramı; örgün ve yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan, yer ve zaman olarak tüm hayata yayılan bir öğrenme sürecini anlatır. Bu durum ömür boyu okula gitmek demek değil, her yaşta değişikliklere açık olma, yeniliklere uyum sağlayabilecek esneklik kazanma, merakın sürekli uyanık olması ve böylece öğrenmeye her daim hazır olma anlamına gelmektedir. Bu sayede yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel, iş veya toplumsal yaşamda aktif roller üstlenmelerini ve hayata etkin katılım göstermelerini sağlar (Berberoğlu, 2010).

Eğitimden beklenenler ile toplum ihtiyaçlarının değişmesi ve buna paralel biçimde yaşam boyu öğrenme kavramının gündeme gelip önem kazanması; okulların yapısının ve işlevlerinin değişimini de beraberinde getirmiştir. Çünkü okullarda verilen eğitim temel olarak bireyin yaşadığı çağa ve içinde bulunduğu topluma kazandırılmasını amaçlar ve toplumda yaşanan değişimler hangi davranış ve tutuma sahip bireylerin var olmasını gerektiriyorsa, eğitim o yönde biçimlenir. Diğer bir deyişle, okulların değişmeden sabit kalmaları ve bu halde üzerlerine düşen görevi yerine getirebilmeleri mümkün değildir (Aksoy, 2013). Özellikle bilgi-iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler mevcut bilginin hızla tüketilmesine ve geçerliliğini yitirmesine sebep olmaktadır. Bu durumda bir bilgiyi aynı hızda yenileyip veya güncelleyip bireylere tek elden ulaştırmak oldukça güçtür. Bunun yanı sıra yaşanan değişim ve dönüşüm, okulların sunduğu bilgi dağarcığıyla bireylerin ömürlerinin tamamını geçirebilmelerini zorlaştırmakta ve çevresel uyumsuzluklar sergilemelerine neden olmaktadır (Karaman ve Aydoğmuş, 2017). Bu yüzden bir ülkenin geleceğinin inşa edildiği okullar; öğrencilere bilginin sunulduğu ve ezberletildiği dört duvar arasında bulunan yerlerdir algısı değişmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışının etkisi ile öğrencilerin zihinlerini, öğretmenlerin diledikleri biçimde dolduracakları boş bir sayfa kağıt veya bilgiyle doldurulacak boş bir kaba benzetmelerin halen var olmasına karşın (Aksoy, 2013), okullar; bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bilginin nasıl kullanılacağı hakkında öğrencilere rehberlik edilen yapılara dönüştürülmeye başlanmıştır. Tamba bu noktada okullarda, öğrencilere bilgiyi yalnızca aktarma yerine, bilgiye ulaşmanın yolları konusunda rehber olma rolünü üstlenmiş öğretmenlerin, yaşamı süresince öğrenme eğilimine sahip bireyler olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Yaman ve Yazar, 2015). Öğretmenler öğrencilerin kişisel amaçlarını seçmelerine ve kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine yardım eden, öğrencilere yaşam boyu öğrenme sürecinde motivasyon kaynağı görevi gören, kendilerinden yola çıkıp sürekli öğrenme ihtiyacının olduğunu gösterecek davranışlarda bulunan birer rol model olmalıdırlar (Tunca, Şahin, Aydın, 2015).

Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde topluma rol model olması beklenen öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkisi oldukça büyüktür (Gencel, 2013). Çünkü eğitim programları ne kadar güzel hazırlanmış, öğretim faaliyetleri ne denli iyi tasarlanmış olursa olsun, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmayan bir öğretmenin, bilgi çağını yakalayıp ona uyum sağlaması ve verimli biçimde işleyen bir eğitim ortamı yaratması mümkün olmayacaktır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine ve yeterliklerine

sahip olması, onlardan beklenen “toplumsal değişimi sağlamada araç olma” rolünü etkili biçimde yerine getirebilmeleri anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2015).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Kişisel ve mesleki bir dizi özelliği taşımaları gereken öğretmenlerin; temsil etme, lider olma, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik yapma, rehber olma gibi rolleri bulunmaktadır. Bir öğretmenin sahip olması gereken özellik ve rolleri, eğitim öğretim süreci esnasında işe koşabilme derecesi, eğitimden alınan verimi doğrudan etkilemektedir. Öyle ki öğretmenlik; özel uzmanlık mesleği olmanın yanında bir sanat olarak da görülebilir ve iyi eğitimi iyi öğretmenlerin yapacağı kuşkusuz bir gerçektir (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005). İyi bir öğretmenin sahip olması gereken değerlerden biri de iç huzurudur. İç huzurunu koruyan ve böylelikle kendini mutlu hisseden öğretmenler, kendilerini rahatsız eden bir şey varsa bunu çözebilirler, yapabileceklerinin en iyisini yapma gayreti içinde olurlar (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2015).

Mutluluk; insanların içsel doygunluğa erişmesi ve bu doygunluk halinin, tatmin oluşun bir zaman sürmesi olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar günlük yaşamlarında pek çok sorunla karşılaşırlar ve çözmeleri gereken problemler ruhsal, bilişsel ve duygusal anlamda sıkılmaya, tereddüte düşmeye, karmaşaya ve gerginliklerin yaşanmasına sebep olur. Bu sorunlar giderilince insanlarda fiziksel ve ruhsal bir rahatlama ve denge yaşanır. İşte bu durum mutluluk olarak açıklanabilir (Döş, 2013). Mutlu bir öğretmen de hayatında onu üzen, ona gerginlik veren konuları kontrol altına almayı ve sorun yaratan kaynakları kendisinden uzaklaştırmayı bilir. Bunu başarabildiği için de kendini huzurlu hisseder ve bu durum da eğitim sürecinde öğrencileri için daha verimli çalışmasını olanaklı kılar (Ergün, 2009).

Öte yandan bir öğretmenin kişisel veya mesleki problemlerinin, üzüntülerinin, performansını olumsuz yönde etkilemesi ve bu durumun öğrencilere direkt olarak yansımaları doğaldır. Bir öğretmenin kendini mutsuz hissetmesi sınıfıyla kötü bir uyum içinde olmasına, öğrenmeyi engelleyen tutumlar sergilemesine, ezberci ve sorgulamaya izin vermeyen yöntemler uygulamasına neden olabilmektedir (Başaran, 1978). Böyle bir durum ise son yüzyılda yaşanan değişimlerin gerektirdiği, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi için uygun olan eğitimsel ortamın önünde bir engel olarak görülebilir. Kendilerini mutlu ve uyumlu hissetmeyen ve bu yüzden sınıf içinde öğrencilerin aktif ve girişken olmalarını engelleyen, onların özgüvenlerini düşürecek tutumlar sergileyen

öğretmenlerce (Başaran, 1978); yaşam boyu öğrenmenin önemini bilen ve kendini geliştirmeye her daim açık olan bireylerin yetiştirilmesinin zor olduğu düşünülebilir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin mutluluğu; eğitim sürecinde sergiledikleri çabanın niteliği ve öğrencilerin bu çabadan ne kadar faydalanabildiği üzerinde etkilidir (Moran, 2018). Diğer yandan öğrencileri; küreselleşen dünyada yeniliklerin hızına ayak uydurabilen, değişimlerle baş edebilen, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirip hayat hazırlamak için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Tunca ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla toplumda yaşam boyu öğrenen bireylerin var olması için öğretmenlerin mutluluğu gibi mesleki performanslarını ve böylelikle öğrencileri etkileyecek temel bir duygusal ihtiyacı incelemenin de önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin toplumun her kesiminden, her yaştan bireye, zihinsel ve duygusal yönden daimi ve önemli bir etkisi olduğu düşünüldüğünde; bir ülkenin genel ve özel eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri göz ardı etmek imkansızdır. Bu sebeplerle araştırma konusu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk seviyeleri olarak seçilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin genel hedefinin bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı, toplumsal yaşama etkin biçimde uyum gösteren bireyler yetiştirmek olduğu (Yeşilyaprak, 2010) düşünüldüğünde; öncelikle bu hedefe yürünen yolda başı çeken öğretmenlerin; bedence sağlıklı, ruhsal olarak mutlu ve yaşama aktif şekilde uyum gösteren, bunun için de yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerektiği açıktır.

Yaşam boyu öğrenme bireylerin daha kaliteli bir yaşam sürmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri için bir ihtiyaçtır. Fakat her bireyin kendini gerçekleştirme noktasına aynı düzeyde erişmesi ihtimali mümkün değildir. Çünkü bireyin hayatı boyunca karşılaştığı kimi sorunlar ve yaşam boyu öğrenme sürecini şekillendiren etmenler mevcuttur. Bireyin gerek örgün gerekse yaygın eğitim sırasındaki öğrenme ortamı, öğrenme şekilleri, yaşı, öğrenmeye karşı güdülenmişlik derecesi, üyesi olduğu toplumun kültürel atmosferi ve özellikle rol model olarak öğretmeni, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen etmenler arasında sayılmaktadır (Gününç, Odabaşı, Kuzu, 2012). Eğitim siteminin tartışmasız en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin (Düzgün, 2016), neyi nasıl öğreteceklerini iyi bilmeleri, güncel bilgileri takip etmeleri, kendilerini kişisel ve mesleki yönden sürekli geliştirmeleri, öğrencilerin önünde yaşam boyu öğrenme konusunda doğru birer rol model olarak durmaları açısından önemlidir.

Öğrenme ve öğretme eylemlerini bir paranın iki yüzü gibi gören Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) eğitim sürecinde doğru denge sağlanırsa, öğrenme ve öğretmenin iki ayrı gerçek değil tek bir gerçek haline geldiğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre insan öğretirken öğrenir ve öğrenci olmak ile öğretmen olmak dalgalar şeklinde birbirini takip eder. İnsanın öğrenerek ve öğreterek yaşadığını savunan Cüceloğlu ve Erdoğan'a (2015) göre bir öğretmenin öğrencisini "bilmeyen birey", kendisini ise "bilen birey" olarak kabul etmesi bir ikilem doğurur ve bu iki uç nokta arasında bir denge yakalanması gerekir. Söz konusu denge kurulduğunda öğretmen kendisini "öğrenmeye devam eden bir birey" olarak tanımlar ve öğrencileri ile birlikte gelişim gösterir. Bu anlayışından hareketle denebilir ki yaşam boyu öğrenen öğretmenler, nitelikli bir eğitim için kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerini geliştirmesi, niteliğini arttırması mühim bir konudur çünkü günün gerektirdiği donanımda olmayan öğretmenler verimli bir biçimde mesleklerini yapamayacaklardır (Çam ve Üstün, 2016). Öte yandan öğrenciler tarafından her hali örnek alınan, taklit edilen öğretmenlerin mutluluğu da; eğitim sürecinin verimliliği açısından önemli bir etkidir. Öğretmenlerin tüm duyguları gibi mutlulukları da öğrencilerine ve sınıf içi performanslarına yansır (Düzgün, 2016).

Dumludağ (2011) mutluluğu insanın kendisini iyi hissetmesi, yaşamından keyif duyması, neşeli olması, doyma, ısınma, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması, sağlıklı ve dinç hissetmesi, ihtiyaç duyduğu özgürlüğe sahip olması, huzurlu bir aile ortamının bulunması, sevmesi ve sevilmesi, anın değerini bilmesi gibi durumlarla açıklamaktadır. Birey mutlu ise sevinçli, heyecanlı ve hareketlidir ve bu gülüşünden bile belli olur.

Öğretmenlerin mutlu ve dolayısıyla yukarıda sıralanan durumlara sahip olmasının; öğrencilere de olumlu yansıtacağı, öğrencilerin okulda olmaktan keyif alan, öğrenmeye karşı motive ve yeniliklere açık olan, meraklı, kendine güvenen, sosyal olarak uyumlu bireyler olarak yetişmesini kolaylaştıracağı öngörülebilir. Ergün'ün (2009) de belirttiği üzere mutlu öğretmenler öğrencilerine güven duyarlar ve onlar için daima en iyisini isteyerek hareket ederler. Denebilir ki mutlu öğretmenlerin kendileri gibi mutlu çocuklar yetiştirebilmesinin daha mümkün olması konunun değerini göstermektedir (Noddings, 2006). Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeylerini incelemek ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Mutlu olma ihtiyacı insan olmanın doğal bir sonucu olarak ilk çağlardan beri üzerinde düşünülen bir konu olmuştur. Bu merakın bir sonucu olarak da mutluluk üzerine gerek

yurtiçinde gerekse yurtdışında bazı araştırmalar yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Türkiye’de mutluluk üzerine yapılan en kapsamlı araştırma TÜİK tarafından yürütülmektedir. Literatüre bakıldığında niversite ğrencilerinin mutluluk düzeylerinin farklı değişkenler açısından irdelendiği araştırmaların (Doğan ve Eryılmaz, 2013; Küsgülü, 2014; şahin, 2015; Asıcı ve İviz, 2015; Açıkgoz, 2016; Can ve Cantez, 2018) oka olduğu grlmştir. Bunun dışında lise ğrencilerinin (Canbay, 2010; Eryılmaz ve Atak, 2011; Toprak, 2014), ğretmen adaylarının (Duman, 2014; Yazıcı, 2015; Demir ve Murat, 2017) ve okul yöneticilerinin (Duran, 2016) mutluluklarının incelendiği çalışmaların bulunduğu da grlmştir. Mutluluğun; sosyo demografik özelliklerle (Bülbül ve Giray, 2011; şaşmaz, 2016), ekonomik etmenlerle (Dumludağ, 2011; irkin ve Göksel, 2016), iyimserlikle (Sapmaz ve Doğan, 2012), yaşam doyumunu ile (Gülcan, 2014), dindarlıkla (Sevindik, 2015; Kurnaz, 2015) ve egzersiz yapmakla (Doğaner, 2017) ilişkisine odaklanılan çalışmalar mevcuttur. Öğretmenlerin mutluluğunun incelendiği araştırmaların (Düzgün, 2016) ise sayıca yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Literatürde Türkiye’de yaşam boyu öğrenme eğilimi hakkında niversite ğrencileri (Coşkun, 2009; Demirel ve Coşkun, 2012) ve ğretmen adayları (İzci ve Koç, 2012; Gencel, 2013; Erdoğan, 2014; Tunca ve diğerleri, 2015; Dündar, 2016; Tatlısu, 2016; Boztepe, 2017; Yasa, 2018) ile yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bunun haricinde eğitim fakültesi ğretim yelerinin (Konokman ve Yelken, 2014), lisansüstü eğitim alan ğrencilerin (Adabaş, 2016), okul müdürlerinin (Gürkan, 2017), yetişkin kursiyerlerin (Babanlı, 2018) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Türkiye’de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar (şahin ve Arcagoz, 2014; zifti, 2014; Poyraz, 2014; Kılıç, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Ayra, 2015; Yıldırım, 2015; am ve stn, 2016; Ayaz, 2016; am, 2017; Tanatar, 2017; İleri, 2017) da yrtlmştir.

Yukarıda yapılan tüm açıklamalar göz önüne alındığında bu araştırmanın:

- Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusunda yapılmış çalışmalara bakıldığında, mutluluk ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiye odaklanılan ilk araştırma olduğu görüldüğünden *zgn*,
- Bilgi ağının getirdiği yenilikler sebebiyle her geçen gün artan yaşam boyu öğrenen birey ihtiyacının karşılanmasında görev yapacak yaşam boyu öğrenen ğretmen zorunluluğu düşünüldüğünde; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri

hakkında bilgi sunması bakımından, ayrıca öğretmenlerin ne kadar mutlu olduğuna dair yapılan araştırma sayısının yetersizliğinden dolayı *gerekli*,

- Mutluluğun insanların her dönemde peşinde koştuğu ve erişmeyi arzu ettiği bir gereksinim olmasından, bugünden sonra da mutluluğun ne olduğu ve nasıl mutlu olunacağı konularının önemini yitirmeyeceği tahmin edildiğinden dolayı *güncel*,
- Bir bireyin hayata hazırlanmasında duruşları, söylemleri ve tutumları ile belirleyici olabilen öğretmenlerin, ne düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu ve ne kadar mutlu olduğu hakkında sağlayacağı veriler sayesinde yeni araştırma konularına öncü olabileceğinden dolayı *önemli*,
- Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusunda çeşitli öneriler sunacağından dolayı da *işlevsel* olduğu söylenebilir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutlulukları hangi düzeydedir ve aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutlulukları ne düzeydedir
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.
2. Kullanılan veri toplama araçlarının araştırma problemlerine yönelik veri sağlama açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Kocaeli ilinde 2018-2019 eğitim ğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
2. Elde edilen bulgular veri toplama araçlarından elde edilenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma; cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri ile sınırlı tutulmaktadır.

1.7. Tanımlar

Öğretmenlik: Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik; milletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili idari görevlerini üstelenen özel bir uzmanlık mesleği olarak açıklanmaktadır (MEB, 2019).

Yaşam Boyu ğrenme: Yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini doğumundan ölümüne kadar geliştirmesini ve yenilemesini ifade eden devamlı bir süreçtir.

Mutluluk: Mutluluk bireyin genel anlamda yaşamının toplam kalitesini ne kadar pozitif olarak değerlendirdiğidir (Bülbül ve Giray, 2011).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla; yaşam boyu öğrenme, mutluluk ve öğretmenlik hakkında kuramsal bilgi ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Yaşam Boyu Öğrenme

2.1.1.Yaşam boyu öğrenme nedir?

Her geçen gün artan teknolojik bilgiyle beraber gelişme gösteren toplumlarda, insanların yeni ihtiyaçları doğmuş ve bu ihtiyaçların karşılanması adına farklı çözüm yöntemleri üretilmeye çalışılmıştır. Formal eğitimin tek başına insanların değişen ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı, okullarda verilen eğitimin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde yeteri kadar alternatif sağlamadığı konusu tartışılmıştır (Akın, 2016). Önemli yeniliklerin yaşandığı günümüzde, insanları hayata hazırlama görevini üstlenmiş eğitim kurumlarının bu değişime ayak uyduramayıp aynı kalmalarının, işlevlerini yerine getirmelerini mümkün kılmayacağı görülmüştür. Bu noktada yaşam boyu öğrenme bir çözüm yolu olarak gündeme gelmiş ve yaygınlaşmıştır (MEB, 2009). Küreselleşen dünyada bilginin hızla değişip gelişmesine bağlı olarak sürekli farklılaşan birey ve toplum gereksinimlerinin karşılanması amacıyla ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme; örgün veya yaygın eğitim yoluyla gerçekleştirilebilen bir eğitim etkinliğidir. Yaşam boyu öğrenme ile bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra onları topluma kazandırmak hedeflenir (Demirel ve Yağcı, 2012).

İçinde yaşadığımız bilgi çağında öğrenmeyi yalnızca bireylerin mesleki kariyerlerinde gelişme kaydetmek amacıyla gerçekleştirdiği bir eylem olarak düşünmek ve öğrenmeyi çocukluk ile gençlik yıllarıyla sınırlandırmak oldukça yanlıştır. Bu sebeple yaşam boyu öğrenme; doğumdan ölüme dek devam eden, dolayısıyla yaşamın tamamını içine alan bir etkinlik olarak açıklanmaktadır (Gündoğan, 2003).

Yaşam boyu öğrenme; okulla sınırlı olmayan, cinsiyet, yaş, sosyo- ekonomik statü veya eğitim seviyesi fark etmeksizin her bireyin katılım gösterebileceği ve yer gözetmeksizin hayatın her alanında gerçekleşebilecek bir kavram olarak açıklanmaktadır (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009'da yayınlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yaşam boyu öğrenme; bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerini daha fazla

geliştirebilmek adına bütün yaşamı süresince içinde bulunduğu öğrenme faaliyetlerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Toprak ve Erdoğan (2012) yaşam boyu öğrenmeyi gönüllülük temelinde, kişisel veya mesleki sebeplerle yeterliliğin değişmesi ve gelişmesi olarak tanımlamışlardır.

Yaşam boyu öğrenme zaman ve yer açısından sınırlanılmayan, öğrenme isteğinin olduğu her koşulda gerçekleşebileceği bir anlayışla ele alınmaktadır. Jarvis tarafından ise yaşam boyu öğrenme toplumda bir öğrenme kültürü oluşturmak, sosyal ve ekonomik yenilenmeyi sağlamak gibi amaçları içermektedir (aktaran Coşkun, 2009).

Candy yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin bilgi ve teknoloji toplumuna uyumunu kolaylaştırdığına vurgu yapmış ve yaşam boyu öğrenmeyi; sürekli eğitim, yetişkin eğitimi gibi kavramlarla birlikte kullanılan, bireylerin yaşamları süresince her türden bilgi, beceri, değer, yeterlik ve nitelikleri kazanmalarına ve bu kazanımların hayatta uygulanmasına imkan sunan destekleyici bir süreç olarak tanımlamıştır (aktaran Demirel ve Coşkun, 2012).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi

2.1.2.1. Dünyada yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenmenin ülkemizde özellikle son yıllarda konuşulur olmasına karşın literatür incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme düşüncesinin antik çağ filozoflarına kadar dayandığı görülmektedir. Plato ve Aristotle gibi düşünürlerce öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu savunulmuş ve böylelikle yaşam boyu öğrenmenin temelleri atılmıştır (Cross, 2014 ve Bosco, 2007'den aktaran Akcaalan, 2016).

Yaşam boyu öğrenmenin kavram olarak ilk kez kullanılması ise 1800'lü yıllarda Grundtvig tarafından gerçekleşmiş ve bu nedenle Grundtvig yaşam boyu öğrenme yaklaşımının öncüsü olarak kabul görmüştür (Wain, 2000'den aktaran Adabaş, 2016). 1960 ve 1970 yılları arasında yaşam boyu öğrenme kavramına ilgi yoğunlaşmış, 1972 senesinde UNESCO hayat boyu öğrenme kavramını, doğumdan ölüme dek süren aktif bir süreç şeklinde tanımlamıştır (Yıldırım, 2015).

1972 yılında UNESCO Faure Raporu'nda yer alan yaşam boyu öğrenmeye yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir (Güngör, 2007):

- Eğitimi okul binaları ve okul yaşı ile sınırlandırmak doğru değildir.
- Eğitim gerek okul içi gerekse okul dışı tüm eğitsel etkinliklerin ana unsuru olarak ele alınmalıdır.

- Eğitsel faaliyetler, eğitsel ortamı etkileyen şartların gerektirdiği biçimde şekil alabilmelidir.
- Özetle eğitim; süresi yaşama eşit olan, varoluşsal bir devamlılık şeklinde düşünülmelidir.

Ekonomik İşbirliği ve Gelişim Organizasyonu (OECD) eğitim olanaklarının bireyin yaşamı boyunca var olabilmesi amacıyla tekrarlı eğitim hayatının büyük bir destekçisi olmuştur. 1973 yılında yayınladığı “Tekrarlı Öğrenme: Yaşam Boyu Öğrenme için Strateji Raporu”, yaşam boyu öğrenmenin gelişimi açısından bir dönüm noktası niteliğindedir. Hükümetler, üniversiteler ve sivil toplum örgütlerince de kabul ve destek gören bu raporda sürekli öğrenme; bireyin bir ilke olarak iş yaşamına hazırlanması biçiminde açıklanmıştır (Longworth, 2003’ten aktaran Boztepe, 2017).

1970’li senelerde epeyce gündemde bulunan hayat boyu öğrenme, 1990’lı senelere kadar çok ilgi çekmemiş ancak 1990’lı yıllardan sonra yeniden dikkatleri üzerinde toplamıştır.

1993 senesinde hazırlanan ve sürekli eğitim kavramına dönük ilk metin sayılan Yeşil Bülten’de, işsizlerin iş yaşamına katılmaları amacıyla mesleği eğitimin sürekli ve sistematik bir yapıda olması ve günümüz iş dünyasına uygun becerilere sahip olmanın gerekliliği ileri sürülmüştür. 1995 senesinde Avrupa Komisyonu “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” ismini verdikleri bir rapor hazırlamıştır. Beyaz Bülten adını taşıyan bu metinde ise yaşam boyu öğrenme alanında birliğin amaçları, atılacak adımlar belirlenmiştir. AB Komisyonu’nun bu kararları sonucunda 1996 senesi “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak belirlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

AB’nin bu kararındaki amaçları Özen(2011) şöyle ifade etmiştir:

- “1-Yaşam boyu öğrenme kavramının teşvik edilmesi,
- 2-Yaşam boyu öğrenme kavramının anlam ve özelliklerinin açıklanması,
- 3-Bütün Avrupa vatandaşları için yaşam öğrenme kavramının bir gerçeklik olabilirliliğinin gözden geçirilmesi” (Özen, 2011, s.9)

2000 yılına gelindiğinde EURYDICE (Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı) Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yaşam boyu öğrenme kapsamında attıkları adımları bütün bir biçimde raporlaştırmıştır. Yaşam boyu öğrenme alanı için ilk somut eğitim faaliyetleri sayılabilecek çalışmalarla Avrupa Konseyi Lizbon Stratejisinin yürütülmeye başlanması ile ortaya konmuştur. Aynı sene Avrupa Komisyonu tarafından içinde altı anahtar mesaj bulunan bir yaşam boyu öğrenme bildirisi yayınlanmıştır. Bu anahtar mesajlar şöyle sıralanabilir:

- Herkes için yeni beceriler; Sosyal dışlanmanın önlenmesi, aktif vatandaşlığın sağlanması ve bilgi toplumuna devamlı katılım amacıyla gerekli becerilerin edinilmesi ve yenilenmesi için evrensel ve sürekli öğrenme olanaklarının oluşturulması,
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım; Eğitim ve öğrenme faaliyetlerine dönük zaman ve para yatırımının sağlanması,
- Öğretme ve öğrenmede yenilik; Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili öğrenme ve öğretme stratejilerin geliştirilmesi, koşulların iyileştirilmesi,
- Öğrenmeye kıymet verilmesi; Öğrenmeye katılmanın, sürdürmenin ve öğrenme sonuçlarının önemini anlaşılması ve takdir görmesi,
- Rehberlik ve danışmanlığın yeniden düşünülmesi; Öğrenen konumundaki her bireyin ihtiyacına dönük kaliteli yönlendirmeye ulaşabilmesi,
- Öğrenmenin evlere yakınlaştırılması; Öğrenenlerin, içinde buldukları toplumda ve uygun olan her mekanda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak mümkün olduğunca öğrenme fırsatlarına yakınlaştırılması (MEB,2006a).

2.1.2.2. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme

İçinde bulunduğumuz çağın bir gereği olarak yaşam boyu öğrenmeye, Türk eğitim sisteminde de yer ayrılmıştır. Bu durum 1960 yılında Türkiye’nin de üyesi olduğu Ekonomik İş Birliği ve Gelişim Organizasyonu ülkelerinin aldığı kararla gerçekleşmiştir (DPT, 2001). 1970’li senelere kadar yetişkin eğitimi kavramı kapsamında ele alınan yaşam boyu öğrenme; mesleki eğitimin değerini anlatan bir süreç olarak görülmüştür.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda herkesin öğrenim göremeye hakkı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında yetişkin bireylere yönelik genel ve mesleki eğitimin, hayata uyum sağlayabilmeleri adına yaşam boyu sürmesi gerektiği ve eğitimin sadece kamuya ait ya da özel kurumlarda değil evde, işte, her fırsatta gerçekleştirilmesi gerektiği açıklanmıştır (MEB, 2019).

Takip eden yıllarda yaşam boyu öğrenme, toplumdaki her bireyi ve eğitim sisteminin tamamını içeren bir süreç şeklinde görülmeye başlanmıştır (Gencel, 2013). Türkiye Avrupa Birliği’ ne adaylık süreci devam eden bir ülkedir ve Avrupa’da yaşam boyu öğrenme adına meydana gelen yenilikleri takiben bir takım adımlar atmaya devam etmektedir. Atılan bu adımlar Milli Eğitim Şuraları ve Alternatif Eğitim Şuraları ile çeşitli planlamalar ve kararlarda görülebilir.

13 Ocak 1990 tarihinde toplanan 13. Milli Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenme kavramından direkt söz edilmese bile yaygın eğitim teması kapsamında, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hayat boyu sürmesi gerektiği fikri ile kararlar alınmıştır (MEB, 1990). 17. Milli Eğitim Şurası ise yaşam boyu öğrenmenin ilk kez net bir biçimde ele alındığı, yaşam boyu öğrenmenin Türkiye için öneminin üzerinde durulduğu şuradır (MEB, 2006c). Bakanlık tarafından ‘Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politikası Belgesi’ni yayınlanmış ve yaşam boyu öğrenme politikalarının nasıl geliştirileceği hakkında ilgili kurumlara öneriler sunulması gerektiğine odaklanılmıştır (MEB, 2006a).

2009 yılına gelindiğinde MEB tarafından Avrupa Birliği Uyum Programı’na bağlı olarak hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde Türk toplumunun gereksinimlerine uygun çalışan ve devamlılık arz eden bir yaşam boyu öğrenme sistemini oluşturulması hedefi dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin değişim ve gelişimlere uyum göstermeleri amacıyla öğrenmeye karşı motivasyonlarının sağlanması ve de bireylerin geliştirilecek nitelikli eğitim fırsatlarına kolay ulaşabilmeleri gibi konular üzerinde önemle durulmuştur (MEB, 2009). 2014-2018 yıllarını kapsayan Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ve Eylem Planı’nda ise yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin artırılması ve yaygınlaştırılması üzerinde daha detaylı durulmuştur (MEB, 2014).

Son olarak 23 Ekim 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde hayat boyu öğrenme programlarına yönelik nitelik ve erişimin artırılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Bugün Türkiye’de Sürekli Eğitim Merkezlerinin, belediyelerin, sivil toplum kuruluşlarının, özel sektörün açmış oldukları çeşitli türde kurslara ve üniversiteler bünyesinde açılan Yaşam Boyu Öğrenme programlarına bakıldığında yaşam boyu öğrenme kavramına yabancı bir Türkiye’nin varlığından söz edilemez.

2000’li yıllardan günümüze, bireysel ve toplumsal çeşitli ihtiyaçlar nedeniyle önemi gittikçe artan yaşam boyu öğrenme kavramı, pek çok kalkınma ve stratejik eylem planlarında kendine yer bulmakta, sempozyum ve konferanslarda üzerine tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir (İleri, 2017).

2.1.3. Yaşam boyu öğrenme becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerileri; bireylerin hayatları süresince kendi işlerini bağımsız bir şekilde yapabilmeleri ve nihayetinde yaşam hedeflerine ulaşabilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler olarak açıklanabilir. Bu beceriler için Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonunca 2006 senesinde; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve

teknolojide temel yeterlilik, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik, kültürel farkındalık ile sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri olmak üzere sekiz tane yaşam boyu öğrenme yeterlilik alanı açıklanmıştır.

2.1.3.1.Ana dilde iletişim

Dil bilimcilerin, kişinin doğduğu andan itibaren içinde olduğu aile ve toplum tarafından ona öğretilen ilk dil olarak tanımladıkları ana dil; kişinin iletişim becerilerini ortaya çıkararak çevresini algılamasını ve onunla ilişki kurmasını sağlar. Ana dilde iletişim yeterliliğine sahip olmak kişinin yeterince sözcük bilmesi, dilbilgisine hakim olarak bunu amaca uygun şekilde kullanması anlamına gelmektedir (Adabaş, 2016; Yıldırım, 2015).

2.1.3.2.Yabancı dilde iletişim

Yabancı dilde iletişim yeterliği, anadilde sahip olunması gerekenlerin (Duygu, düşünce ve gerçekleri yazılı veya sözlü biçimde her türlü ortamda, istekler ve gereksinimler doğrultusunda anlama, ifade etme, yorumlama) yabancı dilde de bulunması olarak açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dilde iletişim yeterliği müzakere, kültürlerarası anlayış ve uzlaşma gibi becerileri de gerekli kılmaktadır (Adabaş, 2016).

2.1.3.3.Matematik, fen ve teknoloji yeterliği

Matematikselsel yeterlilik; kişinin günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde matematikselsel düşünceden yararlanması becerisidir. Matematikselsel düşünmeden kasıt; bireyin gerçek yaşamı anlaması için bilgiye ulaşma yollarından faydalanması, düşüncelerini formüller, grafikler, tablolar vb. kullanarak aktarabilmesi, problemleri çözerken gözlem yapabilmesi, mantıksalsel düşünerek karşılaştığı problemin çözümünde doğru ve yanlışa varabilmesidir (Babanlı, 2018). Matematik, Fen ve Teknoloji yeterlilik alanı ayrıca; doğal yaşam ile fen ve teknoloji hakkındaki temel kavram, ilke ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olmayı, bilim ve teknoloji alanındaki yenilikleri izlemeyi içerir.

2.1.3.4.Dijital yeterlilik

Adabaş'a (2016) göre bireyin dijital yeterliliğe sahip olması; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bilgi üretebilmesi, depolayabilmesi, değerlendirme yapabilmesi ve internet aracılığı ile iletişime geçerek ortak bir network içinde diğer bireylerle çalışabilmesi olarak açıklanmaktadır. Ayrıca dijital yeterlilik becerisini bireyin sadece gündelik yaşamında kullanması yeterli olmamaktadır. Bireyin kariyerini planlamak ve iş olanaklarından yararlanmak için bu beceriyi iş hayatında da kullanması önemlidir.

2.1.3.5.Öğrenmeyi öğrenme

Kişilerin bilgi ve zamanı aktif bir biçimde kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi şeklinde tanımlanabilen öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olmak için, bireyin okuryazarlık, matematiksel ve bilgi-iletişim teknolojilerinden yararlanabilme gibi becerilere sahip olması ön koşuldur. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kullanması için birey, önüne çıkan noksanları ve zorlukları çözmeye odaklanmalı, amaçları doğrultusunda yaratıcı, eleştirel, özgüvenli ve güdülenmiş olmalıdır (Yıldırım, 2015).

2.1.3.6.Girişimcilik

Düşüncelerin fiile dönüştürülebilmesi yeterliliğini açıklayan girişimcilik; bireyin yaratıcı ve yenilikçi olmasını, risk alabilmesini, amaçlarına ulaşma gayreti ile planlama yapıp bunu yönetebilmesini kapsamaktadır. Bu yeterlik, bireylerin günlük yaşam alanlarının tamamının farkında olmalarını ve fırsatları kaçırmadan uygun biçimde kullanabilmelerini sağlar. Girişimcilik yeterliği, toplumsal ya da ticari etkinliklere katılan bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri için bir temel teşkil eder (Adabaş, 2016).

2.1.3.7.Kültürel farkındalık

Kültürel farkındalık; kişinin sanatın her dalını kapsayan bir dizi medya yoluyla duygu, düşünce ve tecrübelerini yaratıcı biçimde aktarmasının önemini kabul etmesi olarak ifade edilmektedir (Adabaş, 2016). Bireyin kültürel bilincinin gelişmiş olması bu yeterlik alanı içinde ele alınmakta ve kültürel bilince sahip bireyler; farklı kültürleri öğrenebilen, kendi kültürü dışındaki bireylere saygı duyabilen, diğerlerinin kültürel ritüellerini onaylamasa bile eğer insan hakkı ihlali söz konusu değilse nazik davranabilen bireyler olarak açıklanmaktadır (Babanlı, 2018).

2.1.3.8.Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri

Avrupa Komisyonu'nun belirlediği sekiz temel yeterlilikten biri olan sosyal ve vatandaşlık yeterlilik alanı; hem sosyal hayata hem de iş hayatına yapıcı ve etkin bir katılım için gereken nitelikleri taşıyor olmayı, ihtiyaç halinde uzlaşıya varabilmeyi, toplumsal yaşama demokratik biçimde katılıyor olmayı içerir (Ayaz, 2016).

2.1.4.Yaşam boyu öğrenme eğilimi

Eğilim kelime anlamı olarak: “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2018). Yaşam boyu öğrenme eğilimi de yaşam boyu

öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerde bulunması gereken motivasyon, sebat, meraklılık ve öğrenmeyi düzenleme özelliklerinden oluşmaktadır.

2.1.4.1.Motivasyon

Güdülenme olarak da açıklanabilen motivasyon, bireyi eyleme geçmek için istekli hale getirdiğinden, öğrenme sürecinde bir gereklilik arz etmekte ve önemli bir rol oynamaktadır. Motivasyon kavramı; bireyi davranışa yöneltir, bu davranışların canlılığını, sürekliliğini ve şiddetini belirler, davranışları yönlendirir, farklı iç ve dış nedenler ile bu nedenlerin nasıl işlediğini kapsar. Davranışın sergilenmesindeki enerji miktarı, değişiklik ve bozulmalara karşı gösterilen direnç, o davranışa ne kadar motive olunduğunu gösterir.

Öğrenme motivasyonunu ortaya çıkaran etmenler içsel ve dışsal olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Öğrenme ve başarıma karşısındaki ilgi, tutum, merak, bilme ihtiyacı, gelişme isteği, dikkat seviyesi ve kişilik yapısı olarak sıralanabilecek içsel etmenler bireyin duygusal, sosyal ve fiziksel durumları ile ilgilidir. Ödül ve ceza gibi bireylere dışarıdan verilen pekiştireçler motivasyonu sağlayan dışsal etmenlerdir (Akbaba, 2006).

Yetişkinlerin öğrenme gayretlerinin kendi tercihlerinden kaynaklandığı ve içsel güdülerinin daha baskın olduğu düşünülür fakat bir yetişkinin öğrenmeye dönük motivasyonu; eğitsel, sosyal ve ekonomik kaynaklı birçok nedenden oluşabilir. Yetişkinler ilgilerini geliştirmek, yeni beceriler kazanmak, yaşamlarında değişiklik yaratmak veya hayatlarındaki önemli değişiklikler örneğin işsizlik gibi sebepler nedeniyle öğrenmeye motive olabilirler (Scales, 2015'ten aktaran Yasa, 2018).

2.1.4.2.Sebat

Yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerinden sebat; sözünden veya kararlarından geri adım atmama, bir işi sonuna kadar devam ettirme, direşme anlamını taşımaktadır (TDK, 2018). Bireyin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi için motivasyona sahip olması kadar öğrenmede kararlılık olarak da açıklanabilen sebatı gösterebilmesi de önemlidir. Başka bir deyişle motivasyonun varlığı ve devamı sebat haline bağlıdır (Demirel ve Coşkun, 2012)

Sebat; umutsuzluk veya çelişki içeren ve öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyebilecek her türlü durum karşısında, amaca ulaşma, başarı kazanmaya odaklanma ve bunu devam ettirme kararlılığını ortaya koymak için gereken bir temel irade davranışını sergilemektir (Derrick, 2003'ten aktaran Coşkun, 2009).

2.1.4.3.Meraklılık

Merak için farklı bilim insanlarınca; bilginin artması için bir ihtiyaç, tüm türlerin yaşaması için bir zorunluluk, bilgiye susama, bilişsel süreçlerin olağan bir eğilimi, bireyin psikolojik gelişiminde önemli bir bileşen gibi farklı tanımlar yapılmıştır (Coşkun, 2009).

Yaşam boyu öğrenen bireyler bağımsız öğrenen yani ilgi ve ihtiyaç duydukları konuda herhangi bir bilgiyi arayıp onu ilişkili olduğu bağlam içerisinde öğrenen kişilerdir. Var olanı anlamaya çalışma felsefesi ile hareket eden yaşam boyu öğrenenlerin bu süreçte en büyük itici güçlerinden biri de meraktır. Kelime olarak kişinin herhangi bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu istek anlamına gelen merak (TDK, 2018); insanın düşünen, yargılayan, soru soran doğal yapısı düşünüldüğünde kaçınılmazdır (Coşkun, 2009).

2.1.4.4.Öğrenmeyi düzenleme (Öz düzenlemeli öğrenme)

Yaşam boyu öğrenen bireylerin bir diğer özelliği olan öz düzenlemeli öğrenme; bireyin kendi hedeflerini belirlemesi ve bu hedefler doğrultusunda kendine uygun çalışma prensipleri yoluyla kendini güdülemesidir. Öğrenmeyi düzenleme, bireyin kendisini tanıma işi ve kendi başına öğrenebilmek adına her türlü işlem, yöntem ve stratejiyi uygulaması olarak açıklanabilir (Çiltaş, 2011).

Bir başka ifade ile öz düzenleme için bireyin, kendi sergilediği davranışları gözlemlemesi ve bunları kendi kriterleri ile değerlendirerek bir sonuca varması söz konusudur. Bunun ardından gerekli görmesi halinde birey, davranışlarını yine kendi tanımladığı kriterlere göre yeniden şekillendirir (Senemoğlu, 2009). Öz düzenlemeli öğrenen kişiler bilgiye ulaşma ve onu kullanma noktasında gerekli üst düzey düşünme becerilerine sahiptirler (Coşkun, 2009).

2.1.5.Yaşam boyu öğrenmenin gereği

Özellikle bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler iş yaşamında büyük bir rekabetin yaşanmasına neden olmaktadır ve değişime açık olan işgücünün gerekliliğini gün geçtikçe arttırmaktadır. Küreselleşmesinin bir yansıması olarak kimi meslekler popülerliğini kaybederken kimi meslekler ön plana çıkmakta bu da bireylerin bilgi ve becerilerini güncel kılmaları gerekliliğini doğurmaktadır Bu noktada yaşam boyu öğrenme, her alanda verimliliğin artırılması ve kendini yenileyen bireylerin yetiştirilmesi adına önemli bir rol üstlenmektedir (Erdamar, 2011).

Hızlı küreselleşmeye bağlı olarak farklılaşan iş koşulları, hem Türkiye’de hem de gelişmiş ülkelerde beceri sahibi olmadan yapılan işlerin ortadan kalkmasına sebep olmaktadır. Ayak

uydurmaları gereken yenilikler yüzünden bireyler formal eğitimlerine ek olarak kendilerini geliştirme adına yaşam boyu öğrenen bireyler olmak durumunda kalmaktadır (Koç, 2007).

Eski eğitim sistemlerinde çocukluk ve gençlik dönemleri ile sınırlı kalan öğrenmeye, yetişkinlik yıllarında sadece günlük basit öğrenmeler eklenmekteydi ki bu düşünce artık bilgi değişiminin hızı sebebiyle kabul edilebilir değildir (Knapper ve Cropley 2000'den aktaran Akkuş, 2008). Günümüzde de öğretmenlerin boş bir kağıda yazı yazarcasına öğrenciyi yalnızca bilgi aktarımı yapan bir rolü olduğunun kabulü ve bu aktarımın öğrenmenin tek yolu olarak benimsenmesi varlığını sürdürmektedir. Fakat sunma yöntemini esas kabul eden bu klasik eğitim yaklaşımları, gereksinim duyulan yeni bilgi ve becerilerle donanmış birey yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Farklılaşan öğrenme ve çalışma şartları sebebiyle, bireyleri yaşama hazırlama işini üstlenmiş eğitim kurumlarının, yaklaşımlarını değiştirmeden işlevlerini yerine getirmeleri mümkün olmamaktadır (Aksoy, 2013).

Formal eğitimle bireylerin kazandığı beceriler, günümüz koşullarında zamanla yetersiz kalmakta ve bireylerin yalnızca bu beceriler ile hayatlarını sürdürmeleri zorlaşmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında değişen koşullara ayak uydurmak için bireylerin yeni bilgi ve beceriler edinmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra her bireyin toplumsal hayata aktif şekilde katılması için kişiliğini geliştirmesi de gerekmektedir ki yaşam boyu öğrenme bunun da yolunu açar (Akin, 2016).

Özetle bireyin potansiyelinin doğumundan ölümüne kadar yenilenmesini ifade eden yaşam boyu öğrenme akla okula gitmenin ömür boyu süreceği anlamını getirmemelidir. Yaşam boyu öğrenme ile bireyler için daha esnek ve uyumlu eğitim imkanlarının oluşturulması sağlanmaktadır. Böylelikle birey toplumsal yaşamda, meslek hayatında daha aktif ve yeniliklere adapte olabilir hale gelmektedir (Berberoğlu, 2010).

2.1.6.Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar

Buza, Buza ve Tabaku (2010) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeyi ve yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini geliştirirken izledikleri yolları belirlemeyi amaçlamış araştırmacılarıdır. Tiran Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmakta olan katılımcılardan toplanan veriler ışığında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi; başarılı bir yaşam sürebilmek için ihtiyaçları olan bilgi, beceri ve tutumları, örgün veya yaygın eğitim yollarıyla, kendiliğinden veya bilinçli şekilde edinme çabası olarak gördükleri belirtilmiştir.

Jovanova Mitkovska ve Hristovska (2011) Makedonya’da okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 286 öğrenciden elde ettikleri verileri incelemişlerdir. Çalışmalarına katılan ve üniversitede son sınıfta okuyan bu öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmenin sekiz ana yeterliği olan; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, girişimcilik, dijital yeterlilik, matematik fen ve teknolojide temel yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık ile sosyal ve vatandaşlık yeterliliklerinin çoğuna sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Demirel ve Coşkun (2012) tarafından yürütülen bilimsel araştırmanın çalışma grubunu, Marmara ve Yeditepe üniversitelerinde okumakta olan 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Laal ve Salamati (2012) bireylerin yaşam boyu öğrenmeye niçin gereksinim duyduğunu ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, yaşam boyu öğrenmenin bireylere sağladığı kolaylıkları açıklamışlardır. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenmenin; bireylerin diğer bireylerle etkili iletişim kurmasına, sosyal çevrelerini genişletmelerine ve yeniliklere adapte olmalarına yardım ettiği belirtilmiştir.

İzci ve Koç (2012) yürüttükleri “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmalarında evreni; 2009-2010 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne bağlı bölümlerin son sınıflarındaki öğretmen adayları olarak belirlemişken, örnekleme Sınıf, Türkçe, Matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören, 387 öğretmen adayı olarak seçmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin; yabancı dil bilmeleri, bilgi okuryazarı olmaları, eleştirel düşünceye ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olmaları gerektiği düşüncesine, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde yüksek katılım söz konusudur. Bunun yanında bölümlere göre de sınıf, matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Gencel (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları” isimli araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alanın anadilde iletişim olduğu görülmüştür. Ayrıca yine bulgulara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenmeye dönük yeterlik algılarının, kadınlara göre daha negatif olduğu görülmektedir.

Hunde ve Tacconi (2014) tarafından yürütülen ve nitel bir araştırma örneği olan çalışmaya, Jimma Üniversitesi'nden 14' ü aday öğretmen ve 12' si öğretim görevlisi olmak üzere toplam 26 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan aday öğretmenler, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinin, üniversite eğitimi esnasında kendilerine sunulacak eğitim uygulamalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Konokman ve Yelken (2014) ise eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 255 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, öğretim elemanlarının cinsiyeti, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma seviyeleri yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını farklılaştırmaktadır. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik öğretim elemanlarının tasarladığı metaforlardaysa öğrenmenin sürekliliği vurgusu vardır.

Şahin ve Arcagök (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Çanakkale il merkezinde görev yapan 206 öğretmenden topladıkları verileri analiz ettiklerinde, cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşırlarken; branşın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından bilgiyi elde etme boyutunda, mesleki kıdem ve öğrenim durumunsa bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında etkili değişkenler olduğunu görmüşlerdir.

Özçiftçi (2014) yüksek lisans tezi kapsamında; basit rastgele örneklem seçimi yöntemi ile seçtiği 178'i erkek, 159'u kadın olmak üzere toplam 337 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek seviyede ve eğitim teknolojisi standartları özyeterlikleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisindedir.

Erdoğan (2014) ise doktora tezi kapsamında yürüttüğü araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı fark yaratmadığı tespit edilirken, cinsiyetin kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Erdoğan (2014) bu araştırmasında yaşam boyu öğrenme

yeterliklerini, yaşam boyu öğrenme eğiliminin en iyi yordayıcısı olarak belirlemiştir. Bunun yanı sıra akademik branş memnuniyetinin yordayıcılığının oldukça düşük olduğunu gözlemlemiştir.

Kılıç (2015) yaptığı araştırma sonucunda, ilkokullarda çalışan branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca mesleki kıdem, 20 ve daha fazla yıldır görev yapan öğretmenler aleyhine anlamlı bir farka neden olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmamaktadır.

Yaman ve Yazar (2015) da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamış araştırmacılarıdır. Diyarbakır ili merkez ilçelerdeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin araştırma evrenini oluşturduğu çalışmada 293 öğretmene ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyet ve mezun oldukları yüksek öğretim kurumları etkili birer değişken değilken öğrenim düzeyleri, alanları ve kıdemleri farklılık yaratmaktadır.

Ayra'nın (2015) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırma için Hakkari ili ve Yüksekova ilçe merkezinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde çalışmakta olan 362 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılanların cinsiyetleri, mesleklerini sevip sevmeme durumları ve ne sıklıkla kitap okudukları yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmaktadır. Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş, mesleki tecrübe, branş ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2015) da sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını ve görüşleri araştırdığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin yeterlik algılarını yüksek olarak saptamıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmenlerin kendilerini en yeterli ve en yetersiz gördükleri alt boyutlar sırasıyla bilgiyi elde etme ve özyönetimdir.

Adabaş (2016) “Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri” isimi yüksek lisans tezi çalışmasında, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenininin

yalnızca anadilde iletişim yeterliğinde erkek öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık yarattığını, diğer yeterlik alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığını saptamıştır. Adabaş (2016) bu çalışmasında; fen bilimleri enstitüsü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliliklerini taşıma bakımından en ileride, sosyal bilimler enstitüsü öğrencilerininse en kötü durumda olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tatlısu (2016) araştırmasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencisi olan 522 öğretmen adayını incelemiştir. Bunun sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını etkileyen değişkenlerin spor yapma, yaş, cinsiyet, aile geliri ve okudukları bölüm olarak belirlemiştir.

Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki” adlı bilimsel çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa, cinsiyete, öğretim kademesine, medeni duruma ve branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bunun yanında mesleki tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçlamış bir diğer araştırmacı Ayaz (2016) ise yürüttüğü çalışmada 1483 öğretmene ulaşmıştır. Elde edilen verilerin analizine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir ve cinsiyet ile mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Görev yapılan okul türü ve branşa göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri farklılaşmaktadır. Buna göre İngilizce, Resim, Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Okul Öncesi branşlarındaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksekken; ortaöğretim kademesinin altında çalışan öğretmenlerin düşüktür.

Dündar (2016) da yüksek lisans tezi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Yaptığı çalışmada elde ettiği veriler göstermektedir ki sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; okudukları bölümü neden tercih ettikleri, okul başarı not ortalamaları, lisans eğitimi üzerine daha fazla eğitim almayı isteyip istememeleri ve internetten ne kadar faydalandıkları rol oynamaktadır.

Çam (2017) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin; cinsiyete göre kadınlar, branşa göre branş öğretmenleri, kıdem yılına göre 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ek olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleklerini yaptıkları yerleşme

birimlerine göre anlamlı seviyede farklılaşmadığını belirlemiştir. Bunun yanında ilköğretim öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki saptamıştır.

Boztepe (2017) yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 391 kız ve 117 erkek olmak üzere toplam 508 öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde ettiği verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile iletişim memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde ancak zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Tanatar (2017) "Öğretmenlerin İş Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi araştırmasında, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde özel ve devlet okullarında çalışan 225 öğretmene ulaşmıştır. Elde ettiği verileri incelemesi sonrasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye dair motivasyon ve sebat düzeylerinin yüksek, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu düzeylerinin ise düşük olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş değerlerinden yaratıcılık ve zihinsel teşvik ile yaşam boyu öğrenmenin motivasyon ve sebat boyutları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptarken, ekonomik faydalar iş değeriyle sebat boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür.

Gürkan (2017) ise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaptığı araştırma neticesinde yaşam boyu öğrenme yeterliği ile teknoloji liderliği yeterliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

İleri'nin (2017) araştırmasında örneklem; İzmir ili Bayraklı ve Karşıyaka ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olarak seçilmiştir. Varılan sonuçlarda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin düşük olmadığı, hayat boyu öğrenme etkinliklerinde yer alma derecelerinin ise orta düzeyde bulunduğu gözlenmektedir.

Yasa (2018) "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" adındaki yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, cinsiyet ve bölüme göre yaşam boyu

öğrenme eğilimlerinin farklılaşmadığı, yaşa ve sınıf düzeyine göre ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Babanlı (2018) yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemiştir. Araştırmaya katılan bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenirken; anadilde iletişimin en yüksek algıya sahip yeterlik, yabancı dilde iletişiminse en düşük algıya sahip yeterlik olduğu tespit edilmiştir.

2.2.Mutluluk

2.2.1.Mutluluk nedir?

Mutluluk, geçmişten günümüze insanların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Son yıllarda en çok satılan kitapların mutluluk ve mutluluğa erişme yolları gibi konularda yazılmış olması şaşırtıcı değildir. Kısa aralıklarla bir yenisi basılan kişisel gelişim kitaplarını okuyarak insanlar daha mutlu hissetmenin yollarını aramaktadırlar (Mamaeghani, 2017). İnsanlık tarihi boyunca hep daha fazlası arzu edilen mutluluğa, yalnızca bireyler değil, bireylerin oluşturduğu ve ortak amaçlar için çabalayan her çeşit topluluk da ulaşma çabası içinde bulunmuştur. İnsanoğlu bu gayeye ulaşmak için mutluluğun nasıl bir şey olduğu üzerinde durmuş ve ne şekilde elde edilebildiğini merakla sorgulamıştır (Acaboğa, 2007).

Günümüzde mutluluğun pek çok farklı araştırmacı tarafından ortaya konmuş pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Kelime anlamı olarak mutluluk; İngilizce’de zengin olma şansı, isteklerin karşılanmasıyla erişilen iç rahatlığı; Yunanca’da büyük çapta zenginlik; Arapça’da saadet, talih ve bolluk; Türkçe’de bütün isteklerin yerine getirilmesi anlamlarına gelmektedir (Hançerlioğlu, 1993). 1776 Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’nde mutluluk, özgürlük ve yaşam ile eşit düşünülerek tartışmasız bir şekilde devredilemez bir gerçek olarak ele alınmaktadır (Frey ve Stutzer, 2000’den aktaran Gül, 2017). İnsanların varmak istediği en büyük emel olduğundan dolayı mutluluk; filozoflar, psikologlar, sosyologlar, din bilimcileri ve daha pek çok bilim insanı tarafından derinlemesine incelenmiştir (Tuncer, 2006).

İnsanlık tarihinde mutluluk hakkında yapılan tanımlamalar ve araştırmalar ilk çağ filozoflarına kadar uzanmaktadır. İlk olarak Platon ve Sokrates tarafından ele alınan mutluluk konusu, sonradan Aristo tarafından sistematik biçimde incelenmiştir (Tuncer, 2006). Antik Yunan medeniyetinin önemli isimlerinden Aristo’ya göre bütün eylemlerin nihai hedefi mutluluktur ve erdemli yaşam en mutlu olandır (aktaran Duman, 2014).

Felsefede mutluluk ile anlatılan, insanın tüm eylemleri sonucunda vardığı ve kendisinden başka herhangi bir şeye gereksinim hissedilmeyen en son amaçtır.

Psikolojide ise mutluluk duygulanımlarla açıklanır. Bu duygulanımlarsa üç boyutta ele alınmıştır. İlki heyecan, neşe, umut, güven, gurur, ilgi gibi kavramlarla anlatılan olumlu duygulanımlardır. İkincisi umutsuzluk, güvensizlik, kaygı, hayal kırıklığı gibi kavramlarla açıklanan olumsuz duygulanımlardır. Üçüncüsünü ise kişinin kendi mutluluğu ve iyi olma hali hakkında yaptığı bilişsel değerlendirmeyi ifade eden yaşam doyumu oluşturmaktadır (Çakıcı, 2015).

Fromm'a (2014) göre mutluluk ve mutsuzluk bütün canlıların içinde bulunduğu bir durumun ifadesidir. Kişinin yaşamı boyunca canlılığının ve yaratıcılığının artması, düşünce ve duygularının netleşmesi mutlulukla ilişkilidir. Kişinin yeteneklerinin zayıflaması, işlevlerinin azalması ise mutsuzluğa neden olur. Fromm'a (2014) göre vücudumuzdaki bazı psikopatolojik değişimler mutluluk ve mutsuzluğun kişiliğimize bağlılığı sebebiyle meydana gelir. Örneğin; mutsuzluğun belirtisi gergin yüz ifadesi, yorgunluk, yılgınlık ve baş ağrısı gibi fizyolojik durumlar ve daha ağır rahatsızlıklar olabilir. Mutlu olmak kişinin kendini iyi hissetmesini sağlayarak ruhsal işlevlerini pozitif yönde etkilerken mutsuzluk hali ruhsal işlevleri azaltıcı ve ketleyici etki ortaya çıkarabilir.

Goleman da (2005) mutluluğun beraberinde bir takım biyolojik farklılıklara neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Goleman'a (2005) göre mutluluk; endişe edici düşüncelerin etkisini azaltan, beyindeki olumsuz duyguları engelleyen bir enerji açığa çıkarır. Bu enerji bireylerin yenilenmelerine olanak tanır. Mutluluğun sağladığı bu durumla bireyler istedikleri, hayal ettikleri hayata dair motive olurlar. Kısaca mutluluk; bireylerin yaşam hedeflerine ulaşmalarında onlara yardımcı olur.

Seligman'a (2002) göre mutluluk olumlu duygu, hayata bağlılık ve hayatın anlamı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların ilki olan olumlu duygu; geçmiş, şimdi ve geleceğe karşı olumlu duygular besliyor olmayı ayrıca bu olumlu duyguların süresini ve yoğunluğunu arttırmak için ihtiyaç duyulan becerileri edinmeyi kapsamaktadır. Geçmişe karşı olumlu duygular olarak huzur, gurur, yaşam memnuniyeti sayılabilir. Şimdiki zamana yönelik olumlu duygular ise kişinin içinde bulunduğu anda hissettiği ve zevk aldığı duygulardır. Geleceğe yönelik olumlu duygular da iyimserlik, ümit, güven gibi hisler olarak sıralanabilir. Mutluluğun ikinci boyutu olan hayata bağlılık veya hayatın içinde yer alma, kişinin iş yaşamında, sosyal ilişkilerinde ya da serbest zamanlarında keyif aldığı

etkinliklerde bulunması ve o anda yaptığı bu etkinliklerden zevk almasıdır. Bu süreçte birey, tüm dikkatini yaptığı etkinliğe yöneltir ve yaptığı etkinlikten ne kadar zevk alırsa o kadar mutlu olur. Kişinin hayattan daha çok keyif alması ve içinde bulunduğu zamanı daha fazla zevk duyarak geçirmesi için sahip olduğu güçlü tarafların farkında olması ve becerilerini kullanabileceği fırsatları değerlendirebilmesi oldukça önemlidir. Son olarak mutluluğun üçüncü boyutu olan anlamlı bir hayat ise; bireyin güçlü taraflarını ve becerilerini topluma hizmet etmek için, diğer insanlar ve kendisi için yararlı olan işlerde kullanmasıdır.

Mutluluğun belirtileri olarak Diener (1984) ile Myers ve Diener (1995) bireylerin haz aldıkları pozitif duyguları daha fazla yaşamasını, acı ve sıkıntı veren negatif duyguları daha az hissetmesini, bununla beraber hayattan üst düzeyde doyum almasını göstermişlerdir. Ekman ve Friesen tarafından ise mutluluk; zevk alma, heyecan duyma ve rahatlama gibi duyguları içeren ve bu duyguların da ötesinde daha genel bir pozitifliği anlatan ruhsal bir durum olarak tanımlanmıştır (aktaran Duman, 2014).

Selim (2008) yapmış olduğu çalışmasında, mutluluğu bireyin bir bütün olarak kendi yaşam kalitesini değerlendirme derecesi olarak açıklamıştır ve ona göre yaratıcı, üretken, çaba göstermeyi değerli bulan bir birey için mutluluk; kendi hayatındaki başarının da bir ölçüsü olarak kabul edilebilir. Selim (2008) bireylerin mutluluk kaynağı olabilecek aynı zamanda kişiden kişiye değişebilecek değerlere örnek olarak güç, para, sevgi, sağlık, başarı ve işi göstermiştir.

Csikszentmihalyi'e göre ise insan mutluluğa şans eseri ulaşmaz, mutluluk dış olaylara değil olayları nasıl yorumladığımızı bağlıdır (aktaran Çelik, 2008). İçsel yaşantılarını kontrol etmeyi öğrenen insanlar, hayatlarının kalitesini belirleyebilir ve mutluluğa ulaşabilir. Tarhan (2005) da buna paralel olarak mutluluğa ulaşmada bireyin pasif olmadığını, kişinin mutlu bir yaşam sürmesinin, yine kişinin karar mekanizmasıyla ilişkili olduğunu savunmaktadır.

İnsan davranışlarının altında yatan nedenlerin irdelendiği psiko seksüel gelişim kuramına göre ise insanlar hayatları boyunca mutlu olmak ve mutluluğu kalıcı kılmak için çabalamaktadırlar. Bu çabanın olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Bu kuramda bireylerin bir yandan acı ve üzüntünün yokluğunu diğer yandansa güçlü haz duygusunu yaşamak istedikleri savunulmaktadır (Sevindik, 2015).

Mutlu olmak insanların yaşamlarında en önemli hedeflerin başında yer alır ve davranışlar genellikle sonucunda belli bir mutluluğa erişme arzusu ile sergilenir. Örneğin bireyler mutlu olabilmek için bir meslek edinir, birlikte yaşayacakları bir eş seçer, çocuk sahibi olur, çalışır,

hayat standartlarını yükseltmeye gayret ederler. Bu açıdan bakıldığında mutluluk; insanın hedef ve hayallerinin gerçekleşmesi ile kavuştuğu iç huzur ve uyum olarak açıklanabilmektedir (Sevindik, 2015).

Yapılan ilk mutlu insan profilinde, mutluluğun demografik özelliklere bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu profile göre mutlu insan; sağlıklı, genç, iyi eğitilmiş, iyi geliri olan, diğer insanlarla iletişim becerisi yüksek, iyimser, kaygı seviyesi düşük, evli, inanca sahip, iş ahlakı olan, alçakgönüllü, zeki ve her iki cinsiyetten kişidir (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999). Mutlu bir insan ruhsal olarak kötümser olmayan, huzurlu, sevinç dolu, kendi içinde ve etrafındaki bireylerle uyumu yakalamış, aynı zamanda bedensel olarak dinç ve enerji doludur (Tarhan, 2006). Mutlu insanın profilini pek çok farklı çalışmadan derlediği bilgilerle ortaya çıkaran bir başka isim olan Michalos'a göre ise mutlu insan; yüksek sosyal uyuma sahip, sağlıklı, sıcak bir sevgi ve sosyal ilişkiye sahip, anlamlı bir işi olan, aktif bir yaşam tarzına sahip, enerjisi ve canlılığı yüksek, göreceli olarak iyimser, endişesiz, şimdiki zamana uyum sağlayabilmiş, özgüveni olan, duygusal yönden istikrarlı, düşük seviyede korku, nefret, gerilim, öfke ve suçluluk hisseden insandır (aktaran Mamaeghani, 2017). Görüldüğü üzere mutluluk kavramı insanlık tarihi kadar eskidir ve güncelliğini halen sürdüren bu kavramı tanımlamak oldukça zordur (Sevindik, 2015).

2.2.2.Mutluluk kuramları

Literatürde mutluluğun neden ve hangi koşullarda oluştuğuna dair farklı açıklamalar ortaya atan kuramlar mevcuttur. Bunlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

2.2.2.1.Uyum kuramı

Bu kurama göre kişinin şu anki mutluluğu geçmiş hayatına göre ele alınır. Kişinin mutlu olması için şu anda var olan yaşam şartlarının geçmişine göre daha iyi olması gerekmektedir (İlhan, 2009). Günlük hayatın değişken yapısına uyum gösterme gücü bu kuramla açıklanmaktadır. Uyum sağlayabilme gücü sayesinde bireyler, acı olaylardan sonra mutsuzluğu, tatlı olaylardan sonra ise mutluluğu belirli bir süreye kadar devam ettirip bir denge kurarak yaşarlar (Dost, 2004). İlk defa karşılaşılan bir olayın mutluluğumuz üzerindeki etkisi alışmayla beraber azalır. Örneğin; bir kişinin elde ettiği gelir arttığında, bu durum ilk başlarda kişiye yüksek düzeyde mutluluk verecektir. Fakat aradan zaman geçtikçe bu duruma alışılacak ve ilk başlardaki mutluluğunun düzeyi de etkisi de azalacaktır (Canbay, 2010).

2.2.2.2.Erek kuramı

Erek kuramına göre kişinin mutluluğa ulaşması için ihtiyaçlarını karşılaması ve amaçlarına ulaşması gerekmektedir (Dost, 2004). İnsanların doğdukları andan itibaren yaşamları süresince gereksinim duyduğu ihtiyaçlar Maslow' un ihtiyaçlar piramidinde önem sırasınca açıklanmıştır. Bu ihtiyaçların karşılanması bireyler için mutluluğa, doyurulmaması ise mutsuzluğa sebep olmaktadır (Canbay, 2010).

Diener, Suh ve Oishi ile Cantor ve Sanderson da hedeflerini gerçekleştiren bireylerin mutluluğa erişeceklerinin savunulduğu bu kuramda, farklı hedefler peşinde olan bireylerin mutluluk düzeylerinin de farklı olmasının doğal karşılandığını ifade etmişlerdir. Buna göre bireyler gerçekleştirilebilir hedefler seçerlerse ve bu hedeflere ulaştıklarında mutlu olacaklarına inanırlarsa karşılaştıkları zorluklarla daha kolay baş edebilirler (aktaran Şahin, 2015).

2.2.2.3.Aşağıdan yukarıya kuramı (Tabandan tavana kuramı)

Bu kurama göre mutluluk hoş olan ve hoş olmayan yaşanmışlıkların birleşiminden oluşmaktadır. Yaşamı boyunca çokça mutlu tecrübe edinmiş biri mutludur. Birey kendi yaşamının hazlarını ve acılarını değerlendirip, kendini mutlu ya da mutsuz olarak nitelendirmektedir (Yetim, 2001). Başka bir deyişle tabandan tavana kuramına göre mutluluk, kişinin yaşamında doyum aldığı zamanların toplamından ibarettir. Bu anların toplamı ne denli fazlaysa birey kendini o kadar mutlu hissetmektedir.

Öte yandan birey tecrübe ettiği her şeyi olumlu veya olumsuz değerlendirme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla bireyin başından geçenleri ve sahip olduklarını değerlendirme şekli bireyin mutluluk düzeyini etkileyecektir (Diener, 1984). Lyubomirsky ve Dickerhoof'a göre aşağıdan yukarıya kuramında mutsuz insanlar diğerlerinden daha şanssız ve dezavantajlı görülmektedir. Bunun nedeni ise tabandan tavana kuramının mutluluğun temelleri olarak cinsiyet, yaş, fiziksel sağlık ve ırk gibi etmenleri ele alması, bununla beraber mutluluğu bireyin duygusal özelliklerinde aramasıdır (aktaran Şahin, 2015).

2.2.2.4.Yukarıdan aşağıya kuramı (Tavandan tabana kuramı)

Bu kurama göre kişiliğimizin genel özellikleri, günlük yaşamda karşılaştığımız olaylara ve durumlara verdiğimiz tepkilerin şeklini etkiler (Dost, 2004). Malkoç' a (2011) göre; bireylerin inançları, düşünme süreçleri ve kişilik özellikleri mutluluk için önemli bir etkidir. Çünkü yaşananlara olumlu yönden bakabilen, günlük yaşamın yoğunluğunda karşılaşılan olaylara uygun tepki gösterebilen bireyler diğerlerine göre daha mutludurlar. Bu

kuramda mutluluğun kişilerin dışında değil içinde bulunduğunu savunulmaktadır (Diener, 1984). Tavandan tabana ve tabandan tavana kuramları mutluluğa yaklaşım tarzlarının farklı biçimlerde olmasından dolayı birbirlerinden ayrılmaktadırlar (İlhan, 2009). Yukarıdan aşağıya kuramı için mutluluk bir nedenken aşağıdan yukarı kuramı için mutluluk bir sonuçtur.

2.2.2.5. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı

Ryff'e (1989) göre mutluluğu, psikolojik iyi oluşu oluşturan faktörler vardır. Bunlar; kendini kabul, özerklik, diğerleriyle olumlu ilişkiler, amaçlı yaşam, çevresel üstünlük ve bireysel gelişim olmak üzere altı tanedir. Ryff (1989) bunları şu şekilde açıklar;

- Kendini kabul: Kişinin kendi tutumlarına, davranışlarına ve geçmiş yaşamına pozitif bakabilmesidir.
- Özerklik: Kişinin tek başına karar verebilme yetisidir.
- Diğerleriyle olumlu ilişkiler: Kişinin çevresindeki insanlarla sevgi, dürüstlük, samimiyet, güven ve empati gibi olumlu ilişki kurallarına göre iletişim içerisinde bulunmasıdır.
- Amaçlı yaşam: Kişinin bireyselliğini ve özgür oluşunu içeren bu kavram, kişinin bir amaca göre yaşamasını vurgular.
- Çevresel üstünlük: Kişinin kendi ruhsal durumuna dikkat ederek, kendi psikolojisine uygun bir hayat alanı oluşturabilmesini ifade eder.
- Bireysel gelişim: Kişinin kendini geliştirmek için potansiyelini artırma yeteneklerine sahip olmasını ifade eder.

2.2.2.6. Etkinlik kuramı

Etkinlik kuramına göre mutluluğu getiren hedefe ulaşmak değil hedefe doğru ilerlerken yapılan faaliyetlerdir. Bu kurama göre bireye doyum veren kendi yeteneklerine uygun olarak seçtiği hedeflere varmak adına attığı adımlardır (Dost, 2004). Etkinlik kuramına göre mutluluk insan etkinliğinin bir sonucudur. Yolda yürüyor olmak yolun sonuna ulaşmaktan daha mutluluk vericidir. Aristo, bireylerin sahip oldukları yetenekleri en üst seviyede açığa çıkarabilmenin mutluluğu arttırdığını savunur. Yeteneklerimizi açığa çıkaran ve mutluluk veren etkinliklerin günümüzdeki karşılıklarına örnek olarak sosyal etkileşimler, sahip olunan ve zaman ayrılan hobiler, görevler sıralanabilir. Kısaca ifade etmek gerekirse etkinlik kuramcılarının göre insanların yaşadığı mutluluk hissi davranışlardan doğmaktadır. Mutluluk verici olan ise davranışların sonuçlarından ziyade sürecin kendisidir (Canbay, 2010).

2.2.2.7. Bağ Kuramı

Bağ kuramında mutluluk bireylerin bilişsel süreçleri ile açıklanmaktadır. Kişinin hissettiği mutluluğun düzeyi, kişiyi ilgilendiren durumlara yüklediği anlamlarla ilgilidir. Bireyin kendini ilgilendiren olaylara karşı yaptığı değerlendirmenin ne derece nesnel veya öznel olduğu mutluluğunu ya da mutsuzluğunu etkileyecektir. Bellek konusunda yapılan araştırmalardan çıkan sonuç mutlu bireylerin birbirlerine pozitif ilişkilerle bağlı, güçlü bilişsel ağlara sahip olduklarıdır (Yetim, 2001).

2.2.2.8. Sabit Nokta Kuramı

Bu kurama göre, bireylerin mutluluk düzeyleri sabit bir noktadadır ve hayat şartları zaman içerisinde farklılaşsa bile hissedilen mutluluk bu noktada aynı şekilde durmaktadır. Bu noktanın en etkili belirleyicisi ise genetik yatkınlıktır. Sahip olduğumuz kişilik özellikleri başka bir ifadeyle karakteristik yapımız mutluluk için önemli bir ölçüttür. Mutluluk düzeyimiz karşılaştığımız durumlardan etkilenip değişse dahi genetik yapımızın etkisiyle sabit noktaya geri gelecektir (Emmons ve McCullough, 2003).

2.2.3. Mutluluğu belirleyen faktörler

Mutluluğu belirleyen etmenlerin neler olduğu ve mutluluğun hangi koşullarda sağlanabileceği üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Mutluluk konusunda yapılan incelemelerden hareketle ortaya konan bir meta analiz çalışmasında, mutluluğun belirleyicileri üç grup olarak açıklanmıştır. Birinci grup; cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, yaşanılan yer gibi demografik değişkenlerden oluşmaktadır. Yaşam şartları denilen bu birinci grup etmenler, mutluluğu % 10 oranında etkilemektedir. İkinci grup ise kalıtsal özelliklerden oluşmaktadır ve bunların da mutluluğu % 50 oranında belirlediği ortaya konmuştur. Üçüncü grubu oluşturan amaçlı etkinliklerin mutluluk düzeyine yansımaları ise % 40 olarak gösterilmiştir. Amaçlı etkinliklere örnek olarak; mutlu olmaya yönelik dolaysız etkinlikler, iyilikte bulunmak, sosyal ilişkileri geliştirmek, egzersiz yapmak, dini inancın gerektirdiklerini yapmak, pozitif düşünmek sıralanabilir. Amaçlı etkinliklerin ortak yönü öğrenilebilir ve sonradan geliştirilebilir olmalarıdır (Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005).

Amerikan Psikoloji Derneği Başkanı Seligman 2002 yılında yayınladığı “Gerçek Mutluluk” isimli eserinde mutluluğun haz, bağlılık ve anlam olmak üzere üç bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Bu eserde haz; mutluluğun güler yüzlü parçası, bağlılık; kişinin ailesi, arkadaşları, işi, duygusal ilişkileri, hobilerine olan ilgisi olarak ifade edilirken anlam; daha kapsamlı bir hedefe varmak için kişisel güçlerden faydalanma olarak açıklanmıştır (Seligman, 2002).

2.2.3.1.Cinsiyet ve mutluluk

Literatürde bireylerin mutluluk düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki durumuna dair farklı açıklamalar bulunmaktadır. Tuzgöl Dost (2007) yaptığı araştırmada mutluluk düzeyinin cinsiyete göre nasıl değiştiğini incelemiştir ve kadınların mutluluk düzeylerinin erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan ergenlerin mutluluk düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada ise cinsiyete göre mutluluğun anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu elde edilmiş ve erkek ergenlerin kız ergenlere göre kendilerine ve yaşamlarına yönelik daha fazla olumlu duyguya sahip oldukları, kız ergenlerden daha mutlu oldukları saptanmıştır (Saföz Güven, 2008).

Mutlu insan profili hakkında ilk tespitleri yapan Wilson ise cinsiyetin mutluluk için belirleyici olmadığını, her iki cinsiyetten bireylerin mutlu olabileceğini ifade etmiştir (aktaran Kangal, 2013) Bu görüş farklı yıllarda farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla (Diener, 1984; Diener ve diğerleri, 1999) da desteklenmiştir. Kadın ve ya erkek olmanın, kısaca cinsiyet farklılığının bireylerin mutluluk düzeylerinin belirleyicisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3.2.Medeni durum ve mutluluk

Literatürde genel olarak evli olmanın bireylerin yaşam memnuniyetleri ve mutluluk düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu yönünde açıklamalar mevcuttur (Gül, 2017). TÜİK (2014) verilerine göre evli olanların %58,9'u mutlu olduğunu ifade ederken, evli olmayanların %50'si mutlu olduğunu ifade etmiştir (TÜİK, 2014). Bu bilgilerin bize medeni durumun mutluluk üzerinde önemli bir etken olduğunu gösterdiği söylenebilir. Literatüre bakıldığında büyük örneklerle yapılan çalışmalarda her iki cinsten evli bireylerin, bekar, dul ya da boşanmış bireyle göre daha mutlu oldukları ortak bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Lee ve diğerleri, 1991 ile Hayo ve Seirfert, 2003'den aktaran Kangal, 2013). Ayrıca yaş ve gelir durumu gibi değişkenler kontrol altına alındığında bile, medeni halin mutlulukla anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür (Diener ve diğerleri, 1999).

2.2.3.3.Yaş ve mutluluk

Yaş ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından literatürde bahsedilmektedir. Ryff (1989) mutluluğun yaşla birlikte arttığı ve belirli bir yaştan sonra değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Blanchflower ve Oswald ile Clark ve Oswald tarafından yapılan çalışmalarda ise ergenlik ve ileri yetişkinlik dönemlerinde olan bireylerin mutluluk

düzeylerinin, orta yetişkinlik evresinde olan bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (aktaran Ercan ve Eryılmaz, 2011).

Yaşlı bireylerin gençlere nazaran daha mutsuz oldukları görüşü kimi yazarlarca desteklenmektedir (Conceição ve Bandura, 2008'den aktaran Kangal, 2013). Bazı yazarlar ise bunun tersine yaşlıların, hayatlarında gençlere göre daha çok başarının yer alması ve düzenli bir gelirlerinin olması sebebiyle gençlerden daha mutlu olduklarını ifade etmektedirler (Tan, Tambyah, Kau, 2006'dan aktaran Kangal, 2013).

2.2.3.4.Eğitim durumu ve mutluluk

Eğitim durumu da bireylerin mutluluğunu belirleyen bir etkidir. Çünkü eğitim bireylerin hedefleri doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine, çevredeki değişimlere ayak uydurmalarına yardımcı olur ve bu sayede bireylerin mutluluk seviyelerini artırıcı rol oynar. TÜİK verilerine bakıldığında bir yükseköğretim programından mezun olan bireylerin mutluluk oranı %60.2 iken, bir okul bitirmeyenlerin mutluluk oranı %57.9 olarak görülmektedir (TÜİK, 2014).

Ancak bunun yanı sıra bireylerin aldığı eğitim, bireylerin yaşama dair istek ve beklentilerin artmasına sebep olabilmekte, bireyler aldıkları eğitim sonucu içinde yaşadıkları toplumdan farklı değerlere yönelebilmektedir. Artan beklentiler ile değişen değerler topluma uyumsuzluk gösterdiğinde ise bireyler mutsuz olabilmektedir (Yetim, 2001). Örneğin; Yetim (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yükseköğrenimli bireylerin toplumun genel değer yargılarından farklı yönelimlere sahip olmaları durumunda, düşük yaşam doyumu gösterdikleri saptanmıştır.

2.2.3.5.Gelir düzeyi ve mutluluk

Mutluluk ve gelir düzeyi arasındaki ilişkinin genellikle düşük veya orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diener ve diğerleri (1999) tarafından yapılan derleme çalışmasında gelir ile mutluluk arasında net bir nedensellik ilişkisi olduğunun söylenemeyeceği açıklanmaktadır. Yetim' e (2001) göre kişinin elde ettiği gelir, yine kişinin içinde yaşadığı sosyal çevreye göre bir anlam taşımaktadır. İnsanlar durumlarından ne kadar mutlu olduklarına, diğer insanların durumlarına bakarak ve bir karşılaştırma yaparak karar verirler. Bu durumda gelirin mutluluğa doğrudan bir etkide bulunması yerine sosyal bir karşılaştırma sonucuna bağlı olarak etki ettiği söylenebilir (Diener, 1984).

Yukarıdaki görüşü destekler nitelikte Falk ve Knell (2004) tarafından Almanya'nın Bonn Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırma sonuçları göstermektedir ki; insanları zengin

olmaktan daha çok, çevresindeki insanlardan zengin olma durumu mutlu etmektedir. Araştırmada, Avrupa’ da gelirin artmış olmasına rağmen insanların mutluluğunun artmaması bu sebebe bağlanmakta ve gelir artışının yalnızca yaşam kalitesinde bir yükselmeye sebep olduğu belirtilmektedir.

Görüldüğü gibi mutluluk kavramı ile gelir durumunun birbiriyle ilişkili olduğunun yapılan kimi çalışmalarla tespit edilmiş olmasına rağmen gelirin yükselmesinin kişinin mutluluğunu tam anlamıyla sağladığı düşünülmemelidir. Öyle ki Avustralya’da yirmi üç bin kişiyle yapılan ve 2001’ den bu yana yürütülen başka bir araştırmada, zengin semtlerde yaşayanların fakir semtlerde yaşayanlardan daha mutsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Eckerman, 2006’dan aktaran Mamehgani, 2017). Öte yandan Çin’ de yapılan bir araştırmada ise bireylerin ekonomik mutsuzlukları nedeniyle depresyona girebildikleri, ekonomideki hızlı değişimin ve adaletsizliğin bireyleri olumsuz etkilediği vurgulanmıştır (Brockmann, Delhey, Welzel, Yuan, 2009).

2.2.3.6.Sağlık ve mutluluk

Literatürde olumluluk içeren duyguların, sağlıklı ve uzun soluklu bir ömre sahip olma ile ilgili olduğu düşüncesi hakimdir. Sağlıklı olmak ve kendini sağlıklı hissetmek, kişinin kendini mutlu olarak algılaması üzerinde belirleyici bir etkidir. Mutluluğun fiziksel ve ruhsal sağlık derecesi ile güçlü ve pozitif yönde bir ilişkisi söz konusudur (Gül, 2017).

Shields ve Price tarafından yürütülen araştırmada, akut ya da kronik bir hastalığı bulunan bireylerin böyle bir rahatsızlığı bulunmayan bireylere kıyasla daha düşük psikolojik iyi oluş seviyesine sahip oldukları; kalp krizi veya felç gibi sağlık sorunları yaşamayan bireylerin mutluluk düzeylerinin düşmesine neden olduğu ortaya koyulmaktadır (aktaran Gül, 2017). Nodding (2006) ise kronik bir rahatsızlıktan kurtulmanın mutluluğu arttırdığını en azından mutsuzluğu azalttığını ifade etmesinin yanı sıra fiziksel olarak sağlıklı olmasına rağmen mutsuzluk yaşayan insanların da var olduğunu belirtmiştir.

2.2.3.7.Kişilik özellikleri ve mutluluk

Nodding (2006) mutluluğun kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ve kişilik yapımız üzerindeki kontrolümüzün az olmasına rağmen bu ilişkiyi anlamaya çalışmamızın faydalı olacağını savunmuştur. Kişilik üzerine yapılan çalışmalarda üzerinde durulan konular bir biçimde iyi olma haliyle bağlantılıdır. Kişilik özellikleri ile mutluluk arasındaki ilişkiye özellikle önem verildiği, kimi kişilik özelliklerinin mutluluk için belirleyici olabildiği görülür. Örneğin dışa dönük kişiler sosyal ortamlarda daha çok bulunurlar ve insanlarla daha

çok iletişim kurarlar. İçe dönük bireyler ise daha çok yalnız kalmayı tercih ederler. Bu farklılık bireylerin genel duygu durumları üzerinde etkili olabilmektedir (Burger, 2006).

Nevrotik kişilik özelliği ise bireyin mutsuz olmasına sebep olmaktadır (Duman, 2014). Doğan'ın (2013) 18-61 yaşları arasındaki 234 kişi ile gerçekleştirdiği çalışmada bireylerin mutluluk seviyeleri beş faktör kişilik özellikleri bakımından ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mutluluk ile nevroitik kişilik özelliği arasında negatif yönde bir ilişki varken; sorumluluk alma, deneyimlere açıklık, yumuşak başlı olma ve dışa dönüklük özellikleri ile mutluluk arasında pozitif yönde ilişki vardır.

2.2.3.8. Benlik saygısı ve mutluluk

Benlik saygısı; kişinin kendini değerli bulmasıyla, kendini olduğu gibi kabul edebilmesiyle ve kendisine yönelik olumlu düşüncelere sahip olmasıyla ifade edilebilir. Benlik saygısı mutlulukla ilişkili olan kavramlardandır ve benlik saygısı düşük olan bireyler, benlik saygısı yüksek olan bireylere göre kendilerine ve yaşamlarına karşı daha az memnuniyet duyarlar (Burger, 2006). Çevik ve Yıldız'ın (2016) 303 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada, umutsuzluk ve mutsuzluk arasındaki ilişkide benlik saygısının rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgularda mutluluk ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2.2.3.9. Dini inanç ve mutluluk

Bireyler dini içinde yaşadıkları toplum yapısına bağlı biçimde deneyimler ve toplumda var olan dini sembol, değer ve imgelerle etkileşim şekillerine göre bir dindarlık eğilimine sahip olurlar. Bireylerin sahip olduğu dindarlık eğilimi ise mutluluk, üzüntü gibi pek çok farklı duygu durumunun kaynağı olabilmektedir. Örneğin bağlı bulunduğu dinin gereklerini yerine getirememek bireylerde mutsuzluğa yol açabilmektedir. Kurnaz (2015) ilk yetişkinlerde dini yönelim ve mutluluk ilişkisini araştırdığı çalışmasında, dini yönelimin mutluluğun artmasında önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada Kurnaz (2015) dinin bireylerin hayatlarının düzene girmesine yardımcı olan ve böylelikle psikolojik iyi olmayı arttıran bir etken olduğunu ifade etmiştir.

2.2.3.10. Yalnızlık ve mutluluk

Mutlu insanlar çoğu zaman yalnız olmayan ve samimi dostluklar kurabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Güçlü sosyal ilişkilerde bulunmanın, geniş bir arkadaş çevresine, bir eşe veya bir partnere sahip olmanın, sosyal etkileşim kaygı düzeyinin düşük olmasının, belirgin bir sosyal etkileşim ağına sahip olmanın mutluluğu arttırdığı vurgulanmaktadır

(Lyubomirsky ve diğeri, 2005; Seligman, 2002). Araştırmacılar tarafından genellikle yüksek yalnızlık hissine sahip bireylerin düşük yalnızlık hissine sahip bireylerden daha mutsuz olduğu tespit edilmiştir. Noddings (2006) da mutluluğun başkalarıyla aramızda kurulan yakın, dostane ve içten ilişkilere dayandığını söylemiştir.

2.2.4. Mutlulukla ilgili araştırmalar

Turkay (2009) “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mutlu Eğitim Yöneticisi Algısı” isimli yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü araştırmasında İstanbul ili Güngören ilçesinde çalışan 230 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin mutlu olmasının öğretmenlerin ve okulun başarısını olumlu yönde etkilediği, eğitim yöneticilerinin mutsuzluklarının da tam tersi etki yaparak öğretmen ve okul başarısının düşmesine neden olduğu gözlenmiştir.

Canbay’ın (2010) lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, Ankara’nın Çankaya ilçesinde, 20 genel lisede eğitim alan 222’si kız 223’ ü erkek olmak üzere toplam 445 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada anne baba tutumları, akademik başarı ve gelir durumlarına göre lise öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin anlamlı seviyede farklılaştığı belirtilmiştir.

Bülbül ve Giray’ın (2011) yürüttüğü “Sosyo-demografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi” isimli araştırmada cinsiyet, gelir, sizi kim mutlu eder, sizi ne mutlu eder gibi değişkenler ile mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda sosyo-demografik özellikler ve mutluluk düzeyi arasında % 50 civarında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Eryılmaz ve Atak (2011) “Ergen Öznel İyi Oluşun, Öz Saygı ve İyimserlik Eğilimi ile İlişkinin İncelenmesi” isimli akademik araştırmalarında 14-18 yaş arası 227 lise öğrencisine ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin mutluluk ve iyimserlik puanları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur.

Habibzadeh ve Allahvirdiyani (2011) ilkokul öğretmenlerinde ekonomik ve ekonomik olmayan faktörlerin mutluluğa etkisini incelemiştir. Araştırmada 232 ilkokul öğretmeninden veri toplanmıştır ve sonuçlar incelendiğinde yaş, medeni hal, eğitim ve gelir grupları gibi etmenlerin mutluluğa anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Öte

yandan cinsiyet, iş doyumu, ekonomik güvenlik, yurtiçi ve yurtdışı seyahatler ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Dumludağ (2011) “Mutluluk ve İktisadi Parametreler Üzerine Bir İnceleme” isimli doktora tezinde Hollanda’da yaşayan iki ayrı topluluğu (Türkler ve Faslılar) incelemiştir. Araştırma sonucunda Türklerin daha çok gelire ve daha düşük işsizlik oranına sahip oldukları, bu sebeple de Faslılardan daha mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sapmaz ve Doğan (2012) “Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak İyimserlik” isimli akademik çalışmalarında, iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisine odaklanmışlardır. 206 üniversite öğrencisinden elde ettikleri verilerin analizi sonucunda, mutluluk ve yaşam doyumu ile iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Kangal (2013) “Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane halkı İçin Bazı Sonuçlar” isimli çalışmasında, Türk hane halkının mutluluk profilini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve özsaygı gibi özelliklerin mutluluğun belirleyicisi olabildiğini göstermiştir. Bu çalışmada belirtildiği üzere Türkiye’de evli olan bireyler; evli olmayanlara, eşini kaybetmiş ya da eşinden ayrılmış olanlara göre daha mutludur. Ayrıca yüksekokul mezunları da ilköğretim ve lise mezunlarına, hiç okula gitmemiş olanlara göre daha mutludur.

Doğan ve Eryılmaz (2013) 191 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada benlik saygısı ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öz yeterlik ve kendini sevme olarak iki boyutta ele alınan benlik saygısının, iki boyutunun da üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ali, Ambler, Strydom, Rai, Cooper, McManus, Weich, Meltzer, Dein ve Hassiotis (2013) 16 yaş üzeri 6870 yetişkin ile yürüttükleri araştırmada mutluluk ile zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Vardıkları sonuca göre zeka seviyesi düşük olan bireylerin mutluluk düzeyleri, zeka seviyesi yüksek olan bireylerin mutluluk düzeylerinden düşüktür.

Küsgülü (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Umut ve Narsizm Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi araştırmasında 526 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Elde ettiği sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin umut ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Narsist kişilik özelliği ve mutluluk arasında ise pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Duman (2014) “Öğretmen Adaylarında Özgünlük ve Öz-duyarlılığın Mutluluk ile İlişkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü araştırma için 235’i erkek 416’sı kadın olmak üzere toplam 651 öğretmen adayından veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özgünlük ve öz duyarlılık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta derecede bir ilişki vardır. Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda, cinsiyet ve kardeş sayısı ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken, anne baba tutumu ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Gülcan (2014) “Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam doyumluluğu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasını 394 üniversite öğrencisiyle yürütmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Toprak (2014) “Ergenlerde Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlık ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında ergenlik dönemindeki 477 bireye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; psikolojik ihtiyaç doyumu ve psikolojik sağlamlılığın, mutluluk ve yaşam doyumunu anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir.

Yazıcı (2015) “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mutluluk ve Zindelik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, 280’ i erkek 163’ ü kadın olmak üzere toplam 443 beden eğitimi öğretmeni adayından veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcıların orta seviyenin üzerinde mutlu ve zinde oldukları, mutlulukları ve zindelikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmeni adaylarının gelir durumlarına göre mutluluk seviyelerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sevindik (2015) “Orta Yaş Dönemi Bireylerde Dindarlık- Mutluluk İlişkisi, Denizli Örneği” isimli yüksek lisans tezi araştırmasında, 2012 yılında Denizli il merkezinde yaşayan 40-60 yaş arası toplam 384 bireye ulaşmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgular ışığında dindarlık düzeyinin artmasının mutluluk düzeyini de arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, İyimserlik ve Özgecilik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi için yaptığı araştırmada, 322’ si kız 210 ‘ u erkek olmak üzere toplam 532 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Elde edilen veriler göstermektedir ki mutluluk ve iyimserlik arasında anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir

ilişki varken, mutluluk ve özgecik arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki mevcuttur. Öğrencilerin aile gelir seviyeleri ve cinsiyetlerine göre mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken; öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre mutluluk düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kurnaz (2015) “İlk Yetişkinlerde Dini Yönelim ve Mutluluk İlişkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, Isparta il merkezinde oturan, 22-40 yaş arası toplam 498 yetişkine ulaşmıştır. Araştırma sonuçları öğrenim durumu, gelir durumu, yaşamın çoğunluğunun geçirildiği yer, dini bilgi düzeyi, dindarlık düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Wei ve diğerleri (2015) tarafından “Çin’de Serbest Zaman Aktiviteleri ve Mutluluk” adlı araştırma 622 kişi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında serbest zaman kavramının mutlulukla direkt olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada erkek katılımcıların mutluluk düzeylerinin kadın katılımcıların mutluluk düzeylerinden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Doğaner, 2017).

Asıcı ve İkiz (2015) ise bilişsel esneklik ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 278 üniversite öğrencisi katılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Duran (2016) “Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz-yeterlilikleri ile İlişkisi, Amasya İli Örneği” adlı yüksek lisans tezi araştırmasında, okul yöneticilerinin mutluluk ve öz yeterlilik düzeylerine dair görüşlerinin, mesleki kıdemlerine göre değiştiğini saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre mutluluk düzeyi en yüksek olan okul yöneticileri 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi bulunanlardır.

Şaşmaz (2016) “Çocuğu Olan Evli ve Evli Olmayan Bireylerin Psikolojik Sağlamlılık ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü araştırmada 56’sı evli olmayan, 64’ü ise evli olan, çocuk sahibi toplam 120 bireyden veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre çocuğu olan evli olmayan bireylerin mutluluk düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öte yandan çocuğu olan evli bireylerin psikolojik sağlamlılık ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Düzgün (2016) “Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adındaki yüksek lisans tezi

çalışmasında, Çorum il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda çalışmakta olan 443 öğretmenden topladığı verileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri orta seviyededir. Erkek, 51 ve üzeri yaş grubunda olan, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili mesleki ders, kurs veya seminer almış öğretmenler anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahiptir. Buna karşılık medeni hal, branş, bulunduğu okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önceden sınıf yönetimi hakkında bir yayın okuyup okumamış olma durumu, okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri arttıkça mutluluk seviyelerinin de arttığı gözlenmiştir.

Açıkgöz (2016) "Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık ile Mizah Tarzları ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, 393 öğrenciden topladığı verileri analiz etmiş ve öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki saptamıştır. Bunun yanında katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah ile mutluluk düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ile mutluluk düzeyi arasında ise orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çirkin ve Göksel (2016) de mutluluk ve gelir arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılarıdır. Yaptıkları çalışmada mutluluk ve yaşam doyumunun gelir seviyesinden farklı şekilde etkilendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Gelir seviyesinin artması; bireyin mutlu olma ihtimali üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip değilken, yüksek bir yaşam doyumuna sahip olma ihtimali üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

Minkov ve Bond (2017) tarafından "Genetic Component to National Differences in Happiness" isimli akademik çalışmada; genetik, sosyoeekonomik ve iklimsel koşullar ile ulusların mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ekonomik büyümenin, refah düzeyinin ve iklimsel koşulların ulusların mutluluk düzeyleri ile ilişkili olduğu bulunurken, genetik ile ulusların mutluluk seviyelerindeki farklılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mamaeghani (2017) "Türkiye ve İran'daki Üniversite Öğrencilerinin Affetme, Tolerans ve Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması" adındaki doktora tezi kapsamında yürüttüğü araştırmada; İran ve Türkiye' deki üniversite öğrencilerinin mutluluk ve tolerans

düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Doğaner (2017) “Düzenli Egzersiz Programının Bireylerin Stres, Mutluluk ve Serbest Zaman Doyum Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tezi için yaptığı araştırmada, deney grubunda olan ve düzenli egzersiz programına katılan bireylerin mutluluk düzeylerinin, kontrol grubundaki bireylere göre oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Demir ve Murat (2017) “Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında 687 öğretmen adayından topladıkları verileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri, algıladıkları ebeveyn tutumları ve amaçladıkları bölümde okuyup okumamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında görülmektedir ki yaşam doyumu, iyimserlik ve yaşam anlamı, mutluluğu anlamlı olarak yordamaktadır.

Can ve Cantez (2018) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin, Mutluluk, Psikolojik Sağlamlılık ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmanın örneklemini 208’ i kadın 105’ i erkek olmak üzere toplam 323 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda üniversite öğrencilerinin mutluluk, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlılık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin mutluluk seviyelerinde cinsiyet, sınıf seviyesi ve yaşanan yer değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

2.3.Öğretmenlik

2.3.1.Öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin önemi

Geçmişten günümüze pek çok meslek türü doğup, gelişip, kaybolurken; öğretmenlik mesleği tarih boyunca hemen her dönemde kendine bir yer bulmuş ve varlığını sürdürmüştür. Yerini tam anlamıyla doldurabilecek başka bir şeyin düşünülmemeyeceği öğretmenlik mesleğini icra edenler, profesyonel anlamda toplumdaki bireylerin eğitilmesi ihtiyacının karşılanmasında önemli bir rol üstlenirler (Ayas, 2009).

En az insanlık tarihi kadar eski olan eğitim faaliyetleri; ilk dönemlerde bilginin, bilenden bilmeyene direkt olarak sunulması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Hoşgörür, Kılıç, Dündar, 2002). Tüm toplumlarda ve tarihin her aşamasında bilginin aktarılması vazifesi; bazen anne babalara, bazen din görevlilerine, bazen de toplum içinde bilge kişi diye nitelendirilen bireylere yüklenmiştir (Bek, 2007). Sonraki dönemlerde insan nüfusunda ve toplumsal

İhtiyaçlarda yaşanan değişimlerle beraber öğretme işi de farklı bir hale bürünmüştür. Değişen ihtiyaçlar okul adı verilen kurumların doğmasına neden olmuş ve bu kurumlarda belirli alanlarda uzmanlaşmış, eğitilmiş kişiler öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Böylece öğretmenlik bir meslek ve uzmanlık alanı olarak kabul görmeye başlamıştır (Hoşgörür ve diğerleri, 2002).

Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik; milletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine bağlı bir biçimde yerine getirmelerinin beklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Erden'e (2005) göre öğretmenlik; eğitim sektörü içerisinde yer alan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları bulunan, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma yapmayı ve mesleki formasyonu gerektiren, çalışma alanı olarak profesyonel bir statüde bulunan bir meslektir. Eğitim sisteminin dışarıda bırakılmaz bir unsuru olan öğretmenlik; bireylerin öğrenme durumlarının seçilen hedeflere yönelik olarak düzenlenmesi, bu hedeflerin kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi gibi çabaları kapsayan bir meslek türü olarak görülmektedir (Üstüner, 2006).

Bozca'nın (2015) belirttiğine göre öğretmen; görevinin bilincinde biri olarak dersten önce hazırlıklarını yapıp planlarında neyi nasıl öğreteceğini belirleyen, krizleri fırsata çevirebilen bireydir. Öğretmen; öğrencilerine yalnızca akademik konularda değil kişisel problemlerini nasıl çözeceklerine dair de yol gösteren, öğrencileri için bir yardımcı ve rehber olabilen, öğrencilerine karşı sevgi duyan, hem okul içinde hem de toplumsal yaşamda sorumluluklarının farkında olup bunları etkili bir şekilde yerine getiren saygın bir insandır. Öğretmen ayrıca öğrenciye sadece düşünmeyi değil düşündüklerini gerçek hayatta uygulayabilmeyi öğreten, yorumlama becerisi kazandıran, yaratıcılığı teşvik ederek hiç yapılmamış olanı yapmaya yönelten, teknolojik gelişmeleri takip eden, yeni teknolojiye ayak uydurabilen ve öğrencilerine de teknolojiyi kullanılabilen, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini bilip sınıf içinde uygulayabilen kişidir. Aynı zamanda öğretmen; alan bilgisi sağlam, diksiyonu düzgün, etkiletilici konuşma becerisine sahip ve lider olma özelliği taşıyan, güncel konulara karşı ilgili olan, kültürlü bir bireydir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde eğitim sürecinde pek çok farklı girdinin etkisi söz konusu olsa da öğretmenlerin yaklaşımı diğer tüm girdilerden daha etkili olabilmektedir. Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) öğretmeni eğitimin en önemli unsuru olarak görmektedir. Son

dönemlerde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda yaşanan değişimlere ve öğretmenin eğitim sisteminde gizli özne konumuna getirilmiş olmasına rağmen asıl işi yapan belirleyici aktörün öğretmen olduğu görüşü halen kabul görmektedir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2005).

Üzerinde herhangi bir öğretmenin emeği olmayan birey göstermek imkansızla yakınken, yeri geldiğinde bir çocuğa kendi anne ve babasından daha çok emek gösteren ve zaman ayıran öğretmenlerin, özel ve önemli bir yere sahip olduğu gerçeği tartışmasıdır (Ayas, 2009). Bir ülkenin geleceğinin inşa eden öğretmenler toplumun her kesiminde, pek çok farklı meslek türünde hizmet sunan insan gücünü yetiştirenlerdir. Bu sebeple de ülkelerin kaderlerinde önemli bir konumda bulunan öğretmenler, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez üyesidirler.

Öğretmen öğrencilerin kişilik gelişimlerinde ahlaklı ve aydın olmanın yollarını göstererek, duruşuyla söylemleriyle onları şekillendirerek büyük bir etki yaratmaktadır. Bir ülkenin gelişmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barış ortamının oluşturulmasında ve korunmasında, bireylerin sosyal beceriler edinerek toplumsal yaşama hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin korunarak sonraki nesillere taşınmasında görev alan öğretmenlerin; bir insan mimarı, insanın kişiliğini ve toplumun yapısını biçimlendiren bir sanatkar olarak görülmesi yanlış olmayacaktır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlerin öğrencilere sunduğu eğitimin kalitesindeki yükselme toplum için nitelikli bireyler yetiştirmeyi daha olanaklı kılmaktadır. Öğretmenler tarafından öğrencilere verilen akademik bilgi ne kadar zengin ve yaşamda uygulanabilirliği ne kadar yüksekse, toplumda üretime katılan, gelişime katkı sağlayan aynı zamanda yaratıcı olabilen birey sayısı da o kadar artacaktır (Bozca, 2015).

Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk ise milletleri kurtaranların sadece ve ancak öğretmenler olabileceğini, öğretmeni eksik bir milletin ise henüz ulus olma aşamasına geçememiş olduğunu söylemiştir. Eğitimcilerden yoksun bir millete sadece gelişigüzel bir kütle denebileceğini belirten Mustafa Kemal Atatürk, öğretmenlerin bir insan grubunu gerçek bir ulus haline getirdiğini söyleyerek öğretmenlik mesleğinin önemine dikkat çekmiştir (AAMB, 2018). Bir kütlenin millet olabilmesi için mutlaka eğitimcileri, öğretmenleri, olmalıdır. Onlardır ki, bir sosyal topluluğu gerçek millet haline koyarlar” diyerek Özetle sağlıklı ve dengeli bir toplumsal gelişim için öğretmenlerin üstlenmiş olduğu, sistemin merkezinde yer alan olan öğrencileri ülkenin eğitim politikası ve ihtiyaçlarına göre donanımlı hale getirme görevi büyük önem taşımaktadır (Çakmak, 2015).

2.3.2.Öğretmenler ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi

Yaşam boyu öğrenme kavramının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla beraber öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki görev ve rolleri de değişmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenlerden; mesleki becerilerini öğretim, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkiler bakımından geniş bir biçimde geliştirmeleri, kendilerini yenilemeye açık olmaları, esnek olmaları ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaya gereksinim duymaları beklenmektedir (MEB, 2006a)

Günümüzde öğretmenlerden beklenen öğrencinin her daim bir adım ilerisinde bulunmak, böylelikle onlara rehberlik, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık gibi işlevler sunabilmektir. Bu görevleri yerine getirebilmesi için öğretmenlerin; kendi yeterlik seviyelerinin farkında olmaları ve oldukları noktadan daha ileri hedeflere varabilmek için sürekli öğrenmenin şart, yerinde saymanın bedelinin ise oldukça olumsuz olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Başka bir ifadeyle öğrencilere daima gün sonunda okulda ne öğrendiklerini kendilerine sormaları öğütlenir. Aslına bakılırsa bu soruyu en az öğrenciler kadar öğretmenler de kendilerine devamlı sormalı, her gün veya ders bitiminde “Ne öğrendim?” sorusunun yanıtı üzerine düşünmelidirler (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2015). Öğretmenler, yaşam boyu öğrenmenin özellikle okul çağında bulunan çocuk ve gençler tarafından benimsenmesi için kilit bir rol almaktadırlar. Öğretmenlerin sergileyeceği rol modellik ile bireyler erken yaşta yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilirler (Gencel, 2013).

Yaşam boyu öğrenmede eğitim politikaları oluşturulurken gereksinimlere uygun hareket edilir ve kuşkusuz öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikaların uygulanmasında sorumlulukları büyüktür. Toplumdaki her birey bilgiye sürekli ihtiyacı olduğuna dair farkındalık kazanmalıdır ve hayatında karşılaştığı sorunları çözümede yaşam boyu öğrenmenin rolünü iyi kavramalıdır. İçinde yaşadığımız çağın gereği olarak öğretmenlerin öğrencilerine bilgiye en kısa ve doğru yoldan ulaşmanın önemini kavratması, bu amaçla gerekli yöntem ve teknikleri aktarması önem arz etmektedir. Bu sebeple öğretmenler bilgiye erişme yollarını kolaylaştırmalı, gerekli öğretim durumlarını düzenleyebilmelidir (Fındıkçı, 2004).

Türkiye’ de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri ise şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2006b):

- Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde olmak,
- Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel eğitim kurumları eğitim personeline yönelik olarak meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek,
- Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak,
- Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak,
- Bakan tarafından verilen benzeri vazifeleri yerine getirmek.

Yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan incelemelerden elde edilen sonuçlar ışığında hazırlanan TED (2009) Öğretmen Yeterlikleri Raporu'na göre öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler:

- Öğretme - öğrenme sürecinde öğretim programlarına ve konu alanına çok iyi düzeyde hakim olma ve anlayabilme,
- Öğretimi planlayabilme ve uygulayabilme,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirebilme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetebilme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlayabilme,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme - öğrenme ortamında etkili bir iletişim ortamı yaratabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlayabilme ve gerçekleştirebilme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel bir tutum sergileyebilme, olarak sıralanmıştır.

Yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek ve öğrenmenin devamlılığının sağlanması için öğrencilerin öğretmenler tarafından birbirleri ile iş birliği yapmaya, yeniliklere açık olmaya, bilgileri sorgulamaya teşvik edilmesi önemlidir. Öğretmenlerin ezberci değil anlamaya yönelik görevleri temele alması, yapıcı geribildirimler sunmaları gerekmektedir. Öğrencilere

zor fakat ulaşılabilir görevler vermek, yaparak öğrenmeyi temele almak, birlikte çalışmanın gerçek hayattaki önemini kavratmak da öğretmenlere düşen sorumluluklardır. Hızlı bir değişimden geçtiğimiz bilgi çağında öğrencilere farklı öğrenme yaklaşımlarından yararlanarak kendi öğrenmelerinin kontrolünü üstlenmelerini sağlamak, motivasyonlarını arttırmak yine öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenler yaşam boyu öğrenenlerin yetiştirilmesinde birer kılavuz niteliğindedir (Knapper, 2006'dan aktaran Erdoğan, 2014).

Her toplumda ve her dönemde öğretmenlere verilen önemli bir değer olmasına karşın öğretmenlerden beklenen roller zamana bağlı olarak değişmektedir. Eğitim yaklaşım ve uygulamalarında yaşanan değişimler nedeniyle öğretmenlerin ayak uydurması gereken yenilikler meydana gelmiştir. Sınıf içindeki görevleri özellikle son yüzyılda hızlı bir değişime uğrayan öğretmenlerin, bu değişikliklere çabuk uyum sağlayabilmesi gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Dağ'ın (2010) derleyip sunduğu bilgilere göre günümüzde öğretmenler; yaşam boyu öğrenen bireylerde bulunması gereken özelliklere paralel biçimde; yeniliklere açık, kendi alanındaki araştırma ve gelişmelerin sunduğu yenilikler hakkında bilgili, bilgilerini güncelleyebilen bireyler olmalıdırlar. Öğretmenlerin kendisini sürekli olarak yetiştirmeye karşı hevesli, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve hızlı değişimlere ayak uydurabilen bireyler yetiştiren, yeni eğitim teknolojilerini kabul eden ve uygun biçimde kullanabilen, öz değerlendirmesini yaparak eksiklerini giderebilen kişiler olması gerekmektedir (Dağ, 2010).

2.3.3.Öğretmenlerin mutluluğu niçin önemlidir?

Mutluluk elbette eğitimin tek amacı değildir ancak temel amaçlarından biridir. Mutluluk, tüm eğitimsel durumların değerlendirilmesinde bir mihenk taşı vazifesi görebilir (Noddings, 2006). Her insan gibi bir öğretmen de kaygı, korku ve sorunlarından bütünüyle uzaklaşamaz çünkü olumsuz duygular da en az olumlu olanlar kadar doğal ve günlük yaşamın parçasıdırlar. Üstelik negatif hislerin varlığının mutluluğun fark edilmesinde ve kıymetli oluşunda etkili olduğu düşünülmektedir. Bir insanın yaşamdan daima güzel şeyler ummak yerine karşılaştığı güçlükleri de birer deneyim olarak kabul edip bunlardan ders çıkarabilmesi, hayata karşı bakış açısını farklı kılacaktır.

Bu bakış açısı ise kuşkusuz bir öğretmenin mesleki performansını olumlu olarak etkileyecektir. Öğretmenin mutlu ve gönüllü bir biçimde okulda bulunması, gün boyu karşılaştığı kişi ve olayların iyi taraflarına daha çok odaklanmasını sağlayacaktır. Böylelikle okul personeli ve öğrencilerle daha etkili bir iletişimde bulunan öğretmenin mesleki yönden

başarısı da artacaktır. Kısaca mutlu bir ruh hali öğretmenlerde bulunması gereken önemli özellikler arasında sayılmaktadır (Ergün, 2009).

Etkili öğrenme için uygun sınıf koşullarını hazırlamak öğretmenlerin sorumluluğundadır ve bu koşullardan biri de sınıfın duygusal havasını olumlu hale getirmektir. Sınıfın havası, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde veya öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerde gözlenebilir. Öğrenmenin niteliğini direkt olarak etkileyebilen duygusal ortam; öğretmenin duygu durumu ve tutumuna bağlı olarak gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak ve demokratik özellikler göstererek pozitif de olabilir. Öğrencilerin günlerinin büyük bir çoğunluğunu geçirdiği sınıf ortamının güvenli ve eğlenceli olması ve böylelikle öğrenmeye dönük korku ve kaygıların azaltılması, ancak sınıfa istekli ve mutlu giren bir öğretmen sayesinde gerçekleşebilir (Şişman, 2001).

İnsanın hayat başarısının bir ölçüsü ve sonucu sayılan mutluluğun somut bir kavram olmaması tanımlamalarda kişisel farklılıklara neden olmaktadır. Mutlu öğretmen kavramı; başarılı, iyi, ideal öğretmen gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Mutlu öğretmen ile benzerlik gösteren bu kavramlar bazen öğretmenin kişilik özellikleri ile bazen de sınıf içindeki tutum ve davranışlarıyla açıklanmıştır. Mutlu ve başarılı öğretmenler daima belli amaçlara sahiptirler. Bu sayede öğrencilerin de kendilerine uygun amaçlar belirlemelerine ve tercihler yapabilmelerine yardımcı olabilmektedirler. Mutlu öğretmenler öğrencilerine güven duyarlar ve onlar için daima en iyisini isteyerek hareket ederler. Kendini mutlu hisseden öğretmenler eğitim öğretim etkinlikleri esnasında yaşanabilecek sorunların üstesinden gelinebileceği inancına sahiptirler. Öğrencilere de pozitif biçimde yansıyan bu inanç, öğrencilerin öğretmenlerine güven duymalarını sağlamaktadır. Kendisine güvenildiğini gören öğretmen de daha istekli çalışır ve gösterdiği performans öğrenci başarısına direk etki eder (Ergün, 2009).

Kendini mutlu hissetmeyen ve karşısına çıkan sorunları aşmakta zorlanan bir öğretmenin ise kendi içinde gerginlik yaşaması ve uyumsuzluk göstermesi muhtemeldir. Bu durumdaki bir öğretmenin yaşadığı uyumsuzluk, sınıfta gözlenebilecek aşağıdaki belirtilerden anlaşılabilir:

- Öğretmen fiziksel gücünü ve yetkilerini öğrencileri korkutup baskı altında almak için kullanır,
- Sınıftaki öğrenciler aktif ve girişken değildir,
- Sınıftaki öğrencilere öğretmen tarafından önemsiz görevler verilir,
- Öğretmen öğrencileri içinden şefkatini göstermek için gözde öğrenciler seçer,

- Öğretmen hınç ve öfkesini boşaltmak içinse kendine kurban niteliğinde öğrenciler bulur,
- Sınıfın sakinliği, sessizliği öğretmenin kullandığı yersiz yüksek sesle sağlanır,
- Olumsuz davranışın önlenmesine ya da ortadan kalkmasına yardımcı olmayan cezalar uygulanır,
- Öğrenciler öğrenmelerini ketleyecek şekillerde eleştiriye maruz kalır,
- Ezberci ve sorgulamaya izin vermeyen öğretme metotları kullanılır,
- Öğrencilerin duygularını rahatça açmaları güçtür,
- Öğrenciler sınıfta söz almaya ve konuşmaya çekinirler,
- Öğrencilerin öğretmen tarafından gülünç hallere düşürülmeleri ve öğretmenin öğrencilerle dalga geçmesi söz konusudur (Başaran, 1978).

Yukarıdaki durumların yaşandığı bir sınıf ortamında eğitim hedeflerine ulaşılması mümkün olmayacaktır.

Öğretmenler, birbirinden çok farklı yaşlarda olan ve toplumun değişik kesimlerinden gelen her türlü insan profili ile iletişim içinde bulunduğundan, toplumun hemen her köşesine ulaşabilen ve yadsınamayacak büyüklükte bir etkiye sahiptirler. Öğretmenlerin etkisi en çok da akademik, mesleki ve sosyal yönden gelişimlerini biçimlendirdiği öğrenciler üzerindedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin ruh sağlığının yerinde olması, kendilerini mutlu hissetmeleri büyük önem taşıyan bir konudur (Demir ve Murat, 2017). Çünkü mutlu bir öğretmen öğrencilerine empatik yaklaşabilir ve onların mutsuzluğunu önleyebilir, giderebilir. Ancak bu şekilde de karşısına çıkan eğitsel fırsatları zevkle ele alan çocukların oluşturacağı daha mutlu bir toplum mümkün olabilir (Noddings, 2006). Kısaca denebilir ki mutsuz öğretmenler mutsuz nesiller yetiştirir (Moran, 2018). Ruh sağlığı tam ve başarılı bireylerden oluşan kuşakların yetişmesi; mutlu, başarılı ve ruh sağlığı yerinde olan öğretmenlerin göstereceği etkili performanslar sayesinde mümkün olabilir (Taşçı, 2013).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz edilmesinde uygulanan istatistiksel teknikler hakkında bilgi sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, sonuçların ortaya konmaya çalışıldığı ilişki tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. İlişki tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Kocaeli iline bağlı İzmit, Gebze, Derince, Körfez ve Kandıra ilçelerinde görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 318 öğretmen oluşturmaktadır. Belirtilen ilçelerde çalışan öğretmenlerin seçiminin nedeni, ulaşım rahatlığı ile zamandan tasarruf etmedir.

Uygulama, gerekli izinler alınarak gönüllü katılım ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 350 öğretmene ulaşılmış ancak ölçek maddelerini uygun cevaplamayan veya eksik cevaplayan öğretmenlerin ölçekleri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu araştırmada toplam 318 öğretmenin verdiği yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	176	55,3
	Erkek	142	44,7
Medeni hal	Evli	219	68,9
	Bekar	99	31,1
Yaş	20-29	109	34,3
	29-39	144	45,3
	40-49	49	15,4
	50 ve üstü	16	5,0

Tablo 1’ de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan 318 öğretmenin 176’ sı kadın, 142’ si erkek; 219’ u evli, 99’ u bekar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 109’ u 20-29,144’ ü 29-39, 49’ u 40-49, 16’ sı ise 50 ve üstü yaş aralığındadır.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada veri toplama amacıyla katılımcı öğretmenlere iki farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme araçlarından Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu’nun başına araştırmacı tarafından yaş, cinsiyet ve medeni hal hakkında işaretlemenin yapıldığı alan eklenmiştir. Kullanılan iki ölçme aracı hakkında aşağıda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.3.1.Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu

Ölçek, Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır ve 29 maddelik orijinal formuyla arasında 0,93 ($p<001$) korelasyon bulunmuştur. Callaway (2009) ise 201 üniversite öğrencisi üzerinde OMÖ-K’nin güvenilirliğini incelemiş ve iç tutarlık katsayısını 0,76 olarak bildirmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılmıştır. OMÖ-K’nin güvenilirliği iç tutarlık ve test tekrar test

yöntemleriyle hesaplanmıştır. Güvenirliğe yönelik hesaplamalarda varılan sonuç ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğudur. OMÖ-K'nin yapı geçerliğini tespit etmek üzere açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup ölçek tek faktörlü bir yapıdadır (Doğan ve Çötök, 2011).

Ölçek tek boyutlu, yedi maddeden oluşan, beşli likert tipi (1-Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) öz bildirim tarzı bir ölçektir. Ölçeğin 1.ve 7. maddeleri olumsuz ifade içermektedir ve bu nedenle de ölçek maddeleri analiz edilirken tersten (reverse) kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin mutluluk düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir (Doğan ve Çötök, 2011).

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan bu ölçek; “Çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor” şeklinde yanıtların yer aldığı 6’lı likert tipindedir.

Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanırken, ölçekte bulunan 27 maddenin de geçerlilik oranının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyutta sahiptir. 1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeler motivasyon alt boyutunu; 7., 8., 9., 10., 11., 12. maddeler sebat alt boyutunu; 13., 14., 15., 16., 17., 18.. maddeler öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunu ve 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. maddeler de merak yoksunluğu alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin birinci ve ikinci boyutu yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyon ve uğraşı açıklayan pozitif ifadeleri içermektedir. Üçüncü ve dördüncü boyutu ise yaşam boyu öğrenmeyi organize edememe ve yaşam boyu öğrenmeye dönük etkinlikleri düzenleyememenin sebeplerine yönelik merak eksikliğini temsil eden negatif ifadeleri içermektedir. Bu nedenle ölçek maddeleri analiz edilirken, üçüncü ve dördüncü boyutlarda bulunan maddeler ters çevrilerek puanlama yapılmıştır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir (Coşkun, 2009).

3.3.3.Verilerin Toplanması

Araştırma için seçilen ve hazırlanan veri toplama araçları, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere ilgili makamlardan izin alındıktan

sonra uygulanmıştır. Bu izinler Ek 3 ve Ek 4’te sunulmuştur. Belirlenen ilçelerde rastgele seçilen okullara, bizzat araştırmacı tarafından gidilerek araştırmacının adı ve amacı hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Bunun üzerine gönüllü olan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Uygulamada katılımcı öğretmenlerin kendilerini daha rahat ve iyi ifade edebilmeleri için kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir bilgi istenmemiştir. Ölçeklerin uygulaması bireylere göre farklılık göstermekle birlikte genellikle 25 dakika kadar sürmüştür. Öğretmenlere, ölçeklerde yer alan maddelerin hepsini yanıtlamalarının gerekli olduğu söylenmiştir. Samimi yanıtlar vermelerinin bilimsel araştırma sonuçlarını etkileyeceği uygun biçimde açıklanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz yöntemine karar verebilmek için öncelikli olarak varsayımların karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Normal dağılım varsayımı verilerin analizi için gerekli varsayımlardan biridir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında normal dağılım varsayımının test edilebilmesi için Kolmogoroc-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları kullanılmıştır. Verilerin normalliğine ilişkin bulgular Ek 5’te verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Verilerin normal dağılım varsayımını sağlamadıkları durumda parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014).

Bu çalışma kapsamında birinci alt problemin çözümlenmesi aşamasında ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinin çözümlenmesinde, cinsiyet ve medeni durum gibi iki kategorili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi; yaş gibi ikiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümlenebilmesi için Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin ayrıntılı şekilde sonuçları sunulmuştur. Araştırma sorularına yönelik elde edilen verilere ait tablolar aşağıda sıralanmıştır.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutlulukları ne düzeydedir? ” sorusuna cevap sunmak amacı ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin elde edilen genel betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeylerine Dair Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Motivasyon	318	6.00	21	36.00	24.667	8.945
Sebat	317	6.00	21	36.00	23.366	7.973
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	318	6.00	21	35.00	15.293	7.493
Merak Yoksunluğu	318	9.00	31.5	54.00	27.236	13.271
Mutluluk	318	7.00	21	35.00	22.544	5.282

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon boyutu için en düşük altı, en yüksek 36 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon boyutu ortalama puanı 24,667 iken standart sapma değeri 8,945’tir. Öğretmenlerin motivasyon boyutu ortalama puanının Coşkun (2009) tarafından belirlenen orta değerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimleri Ölçeği sebat boyutu için en düşük altı, en yüksek 36 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sebat boyutu ortalama puanı 23,366 iken standart sapma değeri 7,973'tür. Öğretmenlerin sebat boyutu ortalama puanının Coşkun (2009) tarafından belirlenen orta değerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu için en düşük altı, en yüksek 35 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu ortalama puanı 15,293 iken standart sapma değeri 7,493'tür. Öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu ortalama puanının Coşkun (2009) tarafından belirlenen orta değerden düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği merak yoksunluğu boyutu için en düşük dokuz, en yüksek 54 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutu ortalama puanı 27,236 iken standart sapma değeri 13,271'tir. Öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutu ortalama puanının Coşkun (2009) tarafından belirlenen orta değerden düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının en düşük yedi, en yüksek 35 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu için ortalama puanı 22,544 iken standart sapma değeri 5,282'dir. Öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ortalama puanının ölçek orta değerinden yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonuçları sırasıyla Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Motivasyon	Kadın	176	173.52	30539.00	10029.000	.002
	Erkek	142	142.13	20182.00		
Sebat	Kadın	176	174.97	30794.00	9598.000	.001
	Erkek	142	139.07	19609.00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	176	142.77	25127.00	9551.000	.000
	Erkek	142	180.24	25594.00		
Merak Yoksunluğu	Kadın	176	145.83	25665.50	10089.500	.003
	Erkek	142	176.45	25055.50		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon boyutu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=10029.000$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre kadın öğretmenlerin motivasyon boyutu puanları erkek öğretmenlerin motivasyon boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=9598,000$; $p<0.05$). Kadın öğretmenlerin sebat boyutu puanları erkek öğretmenlerin sebat boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=9551,000$; $p<0.05$). Erkek öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ait puanları kadın öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=10089,000$; $p<0.05$). Erkek öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutuna ait puanları kadın öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	P	Farklılık
Motivasyon	20-29	109	168.88	5.263	3	0.154	
	30-39	144	162.56				
	40-59	49	138.67				
	50 ve Üzeri	16	131.91				
Sebat	20-29	109	170.67	7.880	3	0.049	20-29 ile 50 ve üzeri
	30-39	144	161.86				
	40-59	49	138.17				
	50 ve Üzeri	16	116.28				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	20-29	109	144.32	11.527	3	0.009	20-29 ile 50 ve üzeri
	30-39	144	156.62				
	40-59	49	186.35				
	50 ve Üzeri	16	206.59				
Merak Yoksunluğu	20-29	109	151.33	8.739	3	0.033	20-29 ile 50 ve üzeri
	30-39	144	153.94				
	40-59	49	176.00				
	50 ve Üzeri	16	214.69				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon boyutu puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Ki-kare=5.263; $p>0.05$). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat boyutu puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Ki-kare=7,880; $p<0.05$). Bu farklılık 20-29 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında olup 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin sebat boyutu puanları 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sebat boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu

Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Ki-kare=11,527; p<0.05). Bu farklılık 20-29 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında olup, 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu boyutu puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Ki-kare=8,739; p<0.05). Bu farklılık 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler ile 20-29 yaş aralığındaki öğretmenler ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler arasındadır. 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutu puanları, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni				U	P
	Hal	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı		
Motivasyon	Evli	219	161.38	35342.50	10428.500	.587
	Bekar	99	155.34	15378.50		
Sebat	Evli	218	161.07	35113.00	10340.000	.550
	Bekar	99	154.44	15290.00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evli	219	159.34	34895.00	10805.000	.963
	Bekar	99	159.86	15826.00		
Merak Yoksunluğu	Evli	219	157.41	34473.00	10383.000	.547
	Bekar	99	164.12	16248.00		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin motivasyon boyutuna ait puanlarının medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($u=10428,500$ $p>0.05$). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin sebat boyutuna ait puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=10340,000$ $p>0.05$). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ait puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=10805,000$ $p>0.05$). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin merak yoksunluğu boyutuna ait puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($u=10383,000$ $p>0.05$).

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Mutluluk	Kadın	176	170.44	29997.00	10571.000	.018
	Erkek	142	145.94	20724.00		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($u=10571,000$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre kadın öğretmenlerin mutluluk düzeyleri erkek öğretmenlerin mutluluk düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	P	Farklılık
Mutluluk	20-29	109	177.82	6.616	3	.085	
	30-39	144	149.84				
	40-59	49	150.64				
	50 ve Üzeri	16	148.78				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Ki-kare=6,616; $p>0.05$).

Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni			U	P
	Hal	N	Sıra Ort. Sıra Toplamı		
Mutluluk	Evli	219	168.08 36810.00	8961.000	.013
	Bekâr	99	140.52 13911.00		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($u=8961,000$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre evli öğretmenlerin mutluluk düzeyleri bekâr öğretmenlerin mutluluk düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmak

amacıyla yapılan Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasında Hesap Edilen Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu
	R	.616	.598	-.541	-.537
Mutluluk	P	.000	.000	.000	.000
	N	318	317	318	318

Tablo 9’a göre öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,616$; $p<0.05$). Öğretmenlerin mutluluk puanları arttıkça motivasyon puanları da artmaktadır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği sebat boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,598$; $p<0.05$). Öğretmenlerin mutluluk puanları arttıkça sebat puanları da artmaktadır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları arasında negatif yönlü, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,541$; $p<0.05$). Öğretmenlerin mutluluk puanları arttıkça öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanları azalmaktadır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği merak yoksunluğu boyutu puanları arasında negatif yönlü, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,537$; $p<0.05$). Öğretmenlerin mutluluk puanları arttıkça merak yoksunluğu puanları azalmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular elde edilmiştir.

Bu bölümde, yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular literatürle ilişkilendirilerek sunulmakta, ardından yorumlanarak tartışılmaktadır.

5.1.1.Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine dair bulguların tartışılması

Bu araştırmada öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ölçek orta değerinden yüksekken; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ölçek orta değerinden düşüktür. Bu durumda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin düşük olmadığı söylenebilir.

Bu sonuca paralel şekilde Tanatar (2017) araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyon ve sebatlarının yüksek olduğunu ancak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Çam ve Üstün (2016), Ayra (2015), Kılıç (2015), Ayaz (2016), Özçiftçi (2014) ve İleri (2017) de yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Poyraz (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye bakış açılarının genel olarak olumlu olduğunu, Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli olarak algıladıklarını, Erdoğan (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu, Yasa (2018) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan Tunca ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının, Coşkun (2009) ise üniversite öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak görüldüğü üzere literatürde genel olarak, bu araştırmada elde edilen

sonucu destekler biçimde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiş çalışmalar çoğunluktadır.

Bireylerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat boyutu puanlarının yüksekliği yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksekliğine; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutu puanlarının yüksekliği ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşüklüğüne işaret etmektedir (Coşkun, 2009). Buna göre bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye dönük güdülenmişlik düzeylerinin ve kararlılıklarının yüksek olduğu, yaşam boyu öğrenmeye karşı meraklı ve istek içinde oldukları, kendi öğrenmelerini düzenlemeye yönelik çaba içerisinde buldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Araştırma elde edilen veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat alt boyutu puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu; kadın öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu puanlarının ise erkek öğretmenlerin puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Yapılan analizler öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara dair bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu durumda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İleri (2017) araştırmasında erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha düşük seviyede bulunduğunu tespit etmiştir. Ayra (2015) cinsiyetin, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığa neden olduğunu belirlemiştir. İzci ve Koç (2012) kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye karşı daha duyarlı olduğunu belirtmiştir. Erdoğan (2014) kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından; Coşkun (2009) kız üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerinden daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu saptamıştır. Konokman ve Yelken (2014) ise erkek öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine dönük algı seviyelerinin kadınlara göre düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Gencel (2013) de çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarında yine kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Diğer taraftan Ekşioğlu, Tarhan, Gündüz (2017) yaptıkları araştırmada kadın katılımcıların erkeklere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Denat, Dikmen, Filiz, Başaran, (2016) ise hemşirelik bölümünde okuyan bireyler hakkında yaptıkları araştırmalarında, yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde cinsiyetin erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark yarattığı sonucunu elde etmişlerdir.

Öte yandan Çam ve Üstün (2016), Ayaz (2016) ile Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin; Yasa (2018) ile Tunca ve diğerleri (2015) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Dünder (2016) da araştırmasında kızların ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme puanlarının birbirine yakın düzeylerde çıktığını ancak aradaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir.

Bu araştırmada kadın öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat alt boyutu puanlarının anlamlı biçimde erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu puanlarının ise anlamlı biçimde erkek öğretmenlerin puanlarından düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel yönden geliştirmeye erkek öğretmenlerden daha açık oldukları; yaşam boyu öğrenmeye dönük motivasyon, kararlılık ve meraklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu; öğrenmeyi organize etme açısından erkek öğretmenlerden daha iyi durumda oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekler şekilde Jenkins (2004) kadınların erkeklere göre yaşam boyu öğrenmeye daha çok değer verdiğini belirtmiştir. Jenkins (2004) kadınların; erkeklerle mesleki anlamda eşit konumda olmalarını ve erkeklerle eşit düzeyde eğitim alabilmelerini engelleyebilecek çeşitli etmenler nedeniyle ortaya çıkan bilgi açıklarını, kapatma çabası içerisinde bulduklarını ifade etmiştir.

5.1.3.Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Bu araştırma elde edilen bulgular, öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon alt boyutu puanlarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı yönündedir. Araştırmada 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği sebat alt boyutu puanlarının, 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu puanlarının, 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanından düşük olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu

saptanmıştır. Araştırmada 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği merak yoksunluğu alt boyutu puanlarının, 20-29 yaş aralığı ile 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanından yüksek olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yaşı küçük olan öğretmenlerin yaşı büyük olan öğretmenlere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bir çalışma İleri (2017) tarafından yapılmıştır. İleri (2017) küçük yaş grubundaki öğretmenlerin, yaşı daha büyük olan öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenmeye daha meraklı, daha ilgili ve daha istekli oldukları yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Kılıç (2015) ise 20 yıl ve daha fazla kıdemi olan dolayısıyla yaşları yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin; kıdemi daha az olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Bunun yanında bu araştırmada öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon alt boyutu puanlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum yaş artışının yaşam boyu öğrenmeye yönelik güdülenmişliği arttırmadığı veya azaltmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunu destekler şekilde Tanatar (2017), Ayra (2015), Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin yaşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Gürkan (2017) ise okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri üzerinde yaşın anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığını saptamıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon boyutu puanlarında yaşın etkisi olmadığını gözlenmesine karşın, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği sebat alt boyutu puanları 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu alt boyutu puanları, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olarak tespit edilmiştir. Yaşı küçük olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşı büyük olan öğretmenlerden daha yüksek olduğuna işaret eden bu durum; genç öğretmenlerin geleceklerini şekillendirme hevesleri ve enerjilerinin çokluğu ile açıklanabilir. Yaş artışıyla bireylerin kendilerini daha yorgun hissetmeleri, verimliliklerinin düşmesi, tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin artması söz konusu olabilmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bunun yanında, son yıllarda yaşam boyu öğrenme yeterliklerine adapte edilmeye çalışılan eğitim sistemi içeriği ve yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılmasına dönük yapılan faaliyetler de (MEB, 2009; MEB, 2014) bu araştırmada

20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olması durumunu açıklayabilir.

5.1.4.Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Bu araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Çam ve Üstün (2016) de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özkorkmaz (2016) ise araştırmasında Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile medeni halleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Babanlı (2018) da yetişkin eğitimlerine katılan kursiyerler üzerinde yürüttüğü araştırmasında, katımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlik seviyelerinin medeni durumlarına göre anlamlı olarak değişmediği sonucunu elde etmiştir.

Bu durumda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin evli veya bekar olmalarına göre değişmemesi; yaşam boyu öğrenmeye açık bir öğretmenin her iki durumda da çevresinde bulunan yaşam boyu öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye çabalayacağı yönünde yorumlanabilir.

5.1.5.Öğretmenlerin mutluluk düzeylerine dair bulguların tartışılması

Araştırma sonucunda öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ortalama puanının ölçek orta değerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin ortadan yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonucu destekler şekilde, Yazıcı (2015) da araştırmasında öğretmen adaylarının orta seviyenin üstünde mutlu olduklarını tespit etmiştir. Duran (2016) çalışmasında, okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin iyi seviyede olduğu belirtmiştir. Düzgün (2016) ise ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin orta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan Türkiye' de yaşayan bireyler üzerine yapılan en kapsamlı mutluluk araştırması TÜİK tarafından yürütülmektedir ve TÜİK (2017) verileri bu araştırma sonucunda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin ortanın üstünde olarak bulunmasını desteklememektedir. TÜİK (2017) verilerine göre mutlu olduğunu ifade eden kişilerin oranı 2016 yılında %61,3 iken 2017 yılında %58'e düşmüştür. Mutsuz olduğunu ifade eden kişilerin oranı ise %10,4'ten %11,1'e çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ortalama puanının ölçek orta değerinden yüksek çıkması nedeniyle öğretmenlerin kendilerini orta seviyenin üzerinde mutlu hissettiği söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin içinde buldukları durumdan ve kendilerinden memnun oldukları yönünde yorumlanabilir.

5.1.6.Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Araştırma elde edilen veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha mutlu olduğu söylenebilir.

Erdoğan (2017) da yetişkinler üzerine yaptığı incelemede kadınların mutluluğunun erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemiştir. TÜİK (2014) verileri kadınların erkeklerden daha mutlu olduğunu gösterirken, Kangal (2013) da bunu destekler şekilde çalışmasında, Türk kadınlarının Türk erkeklerine göre daha mutlu olduğunu belirtmiştir.

Diğer yandan Düzgün (2016) yaptığı inceleme sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre kadın ortaokul öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha düşük mutluluk düzeyinde bulduklarını ortaya koymuştur. Akyol (2016) ise araştırmasında cinsiyetin mutluluk üzerinde erkek akademisyenler lehine anlamlı fark oluşturduğunu gözlemlemiştir. Cooper, Okamura, McNeil (1995) de kadınların mutluluğunun erkeklerden daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Öte yandan Öztaş (2018) araştırmasında erkek katılımcıların mutluluk puanının kadın katılımcıların puanından yüksek olduğunu gözlemlemesine rağmen bu farkın anlamlı olmadığını saptamıştır. Demir ve Murat (2017) öğretmen adaylarının mutluluklarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Duman (2014) ve Sevindik (2015) de yaptıkları araştırmalarda, cinsiyetin mutluluk üzerinde etkili bir değişken olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada kadın öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olarak saptanması nedeniyle; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha mutlu oldukları söylenebilir. Demir ve Murat (2017) tarafından bireylerin yaşam doyumlarının, mutluluk düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Buna göre, bu araştırma

sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha mutlu olduğunun görülmesi; Türkiye’de kadınların yaşam doyumlarının erkeklerden daha yüksek olmasıyla (OECD, 2005) açıklanabilir.

5.1.7.Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Bu araştırmada öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna benzer biçimde Duran (2016) okul yöneticilerinin algılarına göre yaşın mutluluk seviyeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını saptamıştır. Öztaş (2018) memurlar, Sevindik (2015) orta yaş dönemindeki bireyler, Akyol (2016) ise akademisyenler üzerine yaptıkları araştırmalarda mutluluk düzeyinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Kousha ve Mohseni (2000) de yaşın mutluluk üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Diğer yandan Ryff (1989) bireylerin yaşı büyüdükçe mutluluklarının da yükseldiğini ve belli bir yaştan sonra da mutluluk seviyesinin düşmediğini ifade etmiştir. TÜİK (2017) verileri ise bireylerin yaşlarına göre mutluluk oranları hakkında yıldan yıla farklı sonuçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre 2016 yılında en mutlu bireyler 18-24 yaş aralığındaki bireylerken; 2017 yılında 65 yaş ve üstünde bulunan bireyler en mutlu gruptur (TÜİK, 2017).

Bu araştırmada öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu’ndan aldıkları puanların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermemesi; öğretmenlerin mutluluk seviyeleri üzerinde yaşlarının bir etkisi olmadığı yönünde yorumlanabilir. Bu durum bireylerin mutluluğu üzerinde kişilik özelliklerinin etkili olması (Burger, 2006) ve kişiliğin bireylerin doğuştan sahip olduğu, ileriki yaşlarda kolay kolay değişime uğramayan özellikler bütünü olması (Ercan ve Eryılmaz, 2011) ile açıklanabilir.

5.1.8.Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Bu araştırmada evli öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının bekar öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden daha mutlu olduğu söylenebilir.

Myers ve Diener (1995) tarafından, kadın veya erkek fark etmeksizin evli bireylerin, hiç evlenmemiş, dul veya yalnız yaşayan bireylerden daha çok mutlu oldukları saptanmıştır.

Diener ve diğeri (1999) ise yaptıkları araştırmada yaş ve gelir seviyesi gibi değişkenleri kontrol ettiklerinde dahi evli olmanın insanların mutluluk düzeyleri üstünde anlamlı ve pozitif bir etki yarattığını gözlemlemişlerdir. Akyol (2016) da araştırmasında evli akademisyenlerin bekar akademisyenlerden daha mutlu olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Buna karşın Erdoğan (2017) araştırmasında bekarların mutluluk düzeylerinin evlilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Gülcan (2014) da genç yetişkinlerin mutluluk düzeyleri üzerinde medeni durumun bekarlar lehine anlamlı bir fark yarattığını gözlemiştir. Diğer yandan Öztaş (2018) ve Sevindik (2015) tarafından medeni durumun bireylerin mutluluk seviyelerinde anlamlı bir değişikliğe sebep olmadığı ifade edilmiştir.

Bu araştırmada evli öğretmenlerin Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanlarının bekar öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olarak saptanması nedeniyle; evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden daha mutlu oldukları söylenebilir. Bu durum Kangal'ın (2013) da belirttiği gibi, evli olmanın bireylere sağladığı duygusal, sosyal ve ekonomik olanaklar ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bekar bireyler karşılaştıkları güçlüklerle genellikle yalnız baş etmek durumunda kalmaktadırlar (Akyol, 2016). Bir eşe sahip olmanın bireylere sağladığı manevi destek, evli öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin bekar öğretmenlerden yüksek olmasını açıklayabilir.

5.1.9.Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması

Bu araştırmada öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği motivasyon ve sebat alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin motivasyon ile sebat puanlarının arttıkça mutluluk düzeylerinin de yükseldiğini ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu puanlarının arttıkça mutluluk düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeylerinin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Literatürde Türkiye' de yaşam boyu öğrenme eğilimi hakkında üniversite öğrencileri (Coşkun, 2009; Demirel ve Coşkun, 2012) ve öğretmen adayları (İzci ve Koç, 2012; Gencel,

2013; Erdoğan, 2014; Tunca ve diğerleri, 2015; Dündar, 2016; Tatlısu, 2016; Boztepe, 2017; Yasa, 2018) ile yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bunun haricinde eğitim fakültesi öğretim üyelerinin (Konokman ve Yelken, 2014), lisansüstü eğitim alan öğrencilerin (Adabaş, 2016), okul müdürlerinin (Gürkan, 2017), yetişkin kursiyerlerin (Babanlı, 2018) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Türkiye’ de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar (Şahin ve Arcagök, 2014; Özçiftçi, 2014; Poyraz, 2014; Kılıç, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Ayra, 2015; Yıldırım, 2015; Çam ve Üstün, 2016; Ayaz, 2016; Çam, 2017; Tanatar, 2017; İleri, 2017) da yürütülmüştür. Tüm bu çalışmalarda genel olarak farklı demografik özellikler ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri veya yeterlikleri ölçülmeye çalışılmış ve hiç birinde mutluluk ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiye odaklanılmamıştır. Literatürde benzer araştırmaya rastlanılmaması bu araştırmada elde edilen sonuçların kıyaslanabilirliğini ve yorumlanmasını zorlaştırmaktadır.

Duygular ve öğrenme arasında öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığı için önemli bir bağ vardır (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Bu bağlamda, araştırma sonucunda öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunun saptanması, beklenen bir durumdur. Bireyin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olması, yaşam boyu öğrenme becerilerini arttıracak yaşantılar içerisinde bulunmasını ve çağa ayak uydurmasını sağlayacağından; yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek bir öğretmenin de kişisel ve mesleki yaşamından daha çok doyum alması ve böylelikle kendini daha mutlu hissetmesi olağan görülebilir.

5.2.Öneriler

Öğretmenlerin mutlulukları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine yapılan bu araştırmanın ulaştığı bulgular ışığında, uygulayıcılara ve gelecekteki araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu yüzden öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeleri için yapılan hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerinden, öğretmenlerin mesleki performanslarının yükselmesi sağlanacak şekilde faydalanılabilir.

2. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha düşük bulunmuştur. Bu sebeple özellikle erkek öğretmenlere yönelik yaşam boyu öğrenme etkinlikleri ilgili kurumlarca planlanabilir.
3. Bu araştırmada yaşı büyük olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşı küçük olan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yaşça büyük olan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmenin önemi konusunda farkındalıklarının artması için ilgili kurumlarca gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Yaşanan değişimlere ayak uydurabilmeleri adına yaşam boyu öğrenme becerilerini arttıracak eğitimler düzenlenebilir.
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarına (lisansüstü eğitim, kütüphane, internet, e-okul uygulamaları, seminerler, kurslar gibi) erişimleri zenginleştirilebilir.
5. Zorunlu haller dışında kendiliğinden yaşam boyu öğrenme faaliyetleri içerisinde yer alan; okullarında meslektaşları, öğrencileri veya velileri için yaşam boyu öğrenme faaliyeti sayılabilecek çalışmalar yapan öğretmenler ödüllendirilebilir. Böylece diğer öğretmenlerin de yönetmeliklerde yazan görevleri dışında gönüllü olarak, kendileri ve çevreleri için faydalı eğitim etkinlikleri düzenlemeleri teşvik edilebilir.
6. Okullarda ders saatleri azaltılarak öğretmenlerin kendilerine ayırabilecekleri zamanın artması ve yaşam boyu öğrenmeye dönük etkinlikler içinde daha çok yer almaları sağlanabilir.
7. Bu araştırmada öğretmenlerin mutluluk düzeyinin ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ancak yine de öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissetmeleri adına gerekli çalışmalar MEB tarafından yapılabilir. Öğretmenlere yönelik Rehberlik Araştırma Merkezleri bünyesinde ücretsiz psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunulabilir. Böylelikle öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla baş etme becerileri yükseltilerek mutluluk düzeylerinin artması mümkün olabilir.
8. Toplum içinde öğretmenlik mesleğinin itibarının korunması ve öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının önlenmesi, öğretmenlerin kendilerini daha güvende ve mutlu hissetmesini sağlayabilir. Bu nedenle gerekli yasal tedbirleri içeren düzenlemeler yapılabilir, öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ve mutluluk kaynakları daha farklı değişkenler ile irdelenerek ölçülebilir.

2. Farklı illerde görev yapmakta olan, farklı kademe ve okul türlerinde çalışan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri araştırılabilir.
3. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok araştırma literatürde mevcuttur. Özellikle cinsiyet ve yaş değişkeninden ziyade bireylerin duygusal özellikleri veya kişilik yapıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiye odaklanılan araştırmalar yürütülebilir.
4. MEB tarafından öğretmenlerin psikolojik ve mesleki ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik, ülke genelini kapsayan bir araştırma yapılabilir.
5. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkında nitel araştırmalar veya nitel nicel karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AAMB. (Atatürk Araştırmaları Merkezi Başkanlığı), (2018). Erişim adresi: <http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/izmir-erkek-ogretmen-okulunda-bir-konusma>.
- Acaboğa, A. (2007). *Din - mutluluk ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 204569).
- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443054).
- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421734).
- Ali, A., Ambler, G., Strydom, A., Rai, D., Cooper, C., McManus, S., Weich, S., Meltzer, H., Dein, S. ve Hassiotis, A. (2018). The relationship between happiness and intelligent quotient: the contribution of socio-economic and clinical factors. *Psychological Medicine*. 43(6),1303-12. doi: 10.1017/S0033291712002139.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13. Erişim adresi: <http://dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/view/1021004106/1021003920>.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Akcaalan, M. (2016). Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423543).
- Akın, M. (2016). *Kadınlarda yoksulluğun görünümü ve yaşam boyu öğrenmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421725).
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 Pısa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231419).

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin avrupa birliği serüveni. *Bilig*, 64, 3-48. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/234337>
- Akyol, Y. E. (2016). *Akademisyenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak farkındalık ve stresle başa çıkma tutumları*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 450266).
- Asıcı, E., ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181530>
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10, 1-11. Erişim adresi : <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/92285>
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412297).
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502420).
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yüksek lisans dönem projesi). Erişim adresi: <http://193.255.140.18/Tez/0059110/METIN.pdf>
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin avrupa birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 5 (2), 47-58. Erişim adresi: <http://www.beykon.org/dergi/2010/FALL/B.Berberoglu.pdf>
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391270).

- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471007).
- Brockmann, H.; Delhey, J.; Welzel, C.; Yuan, H. (2009). The China puzzle: falling happiness in a rising economy. *Journal of Happiness Studies*, 10, 387-405. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/225634639_The_China_Puzzle_Falling_Happiness_in_a_Rising_Economy
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Buza, L., Buza, H. ve Tabaku, E. (2010). Perception of lifelong learning in higher education. *Problems Of Education In The 21st Century*, 26, 42-51. Erişim adresi: http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol26/42-51.Buza_Vol.26.pdf
- Bülbül, Ş. ve Giray, S. (2011). Sosyodemografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*.11(Özel sayı), 113-123. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/559065>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callaway, R.J. (2009). Confirmatory factor analyses of two social desirability scales and the investigation of their contribution to measures of well-being. Unpublished Master Thesis. The University of British Columbia. Okanagan. Erişim adresi: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0070828>
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. ve Cantez, K. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlılık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4 (2), (61-76). Erişim adresi : <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/664337>
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278478).

- Cemaloğlu, N. ve Şahin, E., D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), (465-484). Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/15_2/ncemaloglu.pdf
- Cooper, H. Okamura, L. and McNeil, P. (1995). Situation and personality correlatis of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal of Research in Personality*, 29, 395-417. doi: 10.1006/jrpe.1995.1023
- Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*.(Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015).*Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 477550).
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 460-475. doi: 10.17218/husbed.58800
- Çakıcı, S. (2015). *Kutadgu Bilig' de mutluluk ve ahlak ilişkisi* (Psikososyal Bir Analiz). (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 398198).
- Çakmak, S. (2015). *Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395206).
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218747).
- Çelikten, M.; Şanal, M.; Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 207-237. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf>

- Çevik, B. G. ve Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 96-107. doi: 10.14582/DUZGEF.704
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181751>
- Çirkin, Z., & Göksel, T. (2016). Mutluluk ve gelir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(2), 375-400. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160182>
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 263279).
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13). doi: 10.26466/opus.347656
- Demirel, M ve Coşkun, D. Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87299>
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-111. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/613-published.pdf>
- Denat, Y.; Dikmen, Y.; Filiz, N.Y.; Başaran, H. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Human Rythm Journal*.3, 40-44. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/18569225-Hemsirelik-ogrencilerinde-yasam-boyu-ogrenme-egilimleri.html>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 75(3), 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E.; Suh, M. E.; Lucas, E. R.; Smith, H. (1999). Subjectivewell-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276

- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64. Erişim adresi: <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/585>
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 107-117. doi: 10.9779/PUJE434
- Doğan, T., Çötök, N.A. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 165-172. Erişim adresi: <http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/100>
- Doğaner, S. (2017). *Düzenli egzersiz programının bireylerin stres, mutluluk ve serbest zaman doyum düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 462822).
- Dost, M. T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144298).
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 267-280. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2029/560>
- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı), (2001). Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu. Erişim adresi: http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34_dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381059).
- Dumludağ, Ö. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 287809).
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi: (Amasya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443484).
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418226).

- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443485).
- Ekşioğlu, S.; Tarhan, S.; Gündüz, Ç.H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/349073>
- Emmons, R. A., ve McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 84(2): 377–389.
- Ercan, L. ve Eryılmaz, A. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(36),139-151. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200005>
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (ss.219-237). Ankara: Pegem akademi.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15096>
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, B. (2017). *Yetişkinlerde mutluluğun merhamet ve saldırganlıkla ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 485544).
- Erdoğan, G. D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Doktora tezi. Aban İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergün, A. (2009). *İlköğretim okulu 6-7-8.sınıf öğrencilerinin mutlu öğretmen algıları (Beşiktaş örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 303823).
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(37). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6151/82621>

- Falk, A., Knell, M.; (2004) Choosing the joneses: endogenous goals and reference standards.Erişim adresi:<http://www.econstor.eu/bitstream/10419/20390/1dp1152pdf>
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Fromm, E. (2014). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. İstanbul: Payel.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 238-254. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102. Erişim adresi: <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3675?show=full#sthash.V10Od071.dpbs>
- Goleman, D. (2005). *Duyusal zeka Neden IQ'dan önemlidir?*. İstanbul:Varlık Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, Ü. A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*.7(1), 1159-1177. Erişim adresi: http://turkishstudies.net/Makaleler/1735459663_60_g%C3%B6mlüksizmehmetnuri_kanay%C5%9Fe%C3%BClk%C3%BC_t.pdf
- Gül, S. (2017). *Mutluluk ekonomisi ve göç üzerine bir inceleme*.(Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: (454600).
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumluluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 367982).
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliğı'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak “yaşam boyu öğrenme” ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş*, 7, 2. Erişim adresi : <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf>
- Güngör, H. F. (2007). *Avrupa birliğı için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden “yabancı dillerde iletişim” bağlamında Türkiye'nin durumu*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 208437).
- Gününç, S., Odabaşı F. H., Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223340>

- Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 488640).
- Habibzadeh, S. and Allahviridiyani, K. (2011). Effects of economic and non economic factors on happiness on primary school teachers and Urmia University professors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 2050-2051. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.397
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hills, P., Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.
- Hoşgörür, V. Kılıç, Ç. ve DüNDAR, H. (2002). Kırıkkale üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (16). 91-100. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/2168>
- Hunde A.B., Tacconi G., (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 136, 496-500. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.363
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (karşıyaka-Bayraklı örnekleme)*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460556).
- İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 234457).
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 101-114. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/adyusbd/issue/1394/16461>
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment report. centre for the economics of education*. U.K. London School of Economics and Political Science.

- Jovanova Mitkovska, S. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578, doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.110.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 214- 233. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70446>
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497729>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Koç, G. (2007). "Yaşam boyu öğrenme". *Eğitimde yeni yönelimler* (Ed.Ö.Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Konokman, Y. G. ve Yelken, Y. T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 267-281. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/94-published.pdf>
- Kousha, M. ve Mohseni, N. (2000). Are Iranians happy? a comparative study between iran and the united States. *Social Indicators Research*, 52 (3), 259–289. doi: 10.1023/A:1007061431186
- Kurnaz, M. (2015). *İlk yetişkinlerde dini yönelim-mutluluk ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395859).
- Küsgülü, Ü. (2014). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, umut ve narsisizm düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378567).
- Laal, M. ve Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (31), 399-403. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.073

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. ve Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.111
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 298549).
- Mamaeghani, S. S. (2017). *Türkiye ve İran'daki üniversite öğrencilerinin affetme, tolerans ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Erişim adresi: <http://genclikbirikimi.org/kunye-33383>
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (1990). 13. Milli Eğitim Şurası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı), (2006a). *Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*. Erişim adresi: http://www.academia.edu/5120298/Hayat_Boyu_Öğrenme_Politik_Belgesi.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2006b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MEB.(Milli Eğitim Bakanlığı),(2006c). 17. Milli Eğitim Şurası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2009). *Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Erişim adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282a61938751493.pdf>
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2014). *Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Erişim adresi: <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018). *2013 Eğitim Vizyonu Belgesi*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2019). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

- Minkov, M. ve Bond, M. H. A. (2017). Genetic component to national differences in happiness. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 321-340. doi: 10.1007/s10902-015-9712-y
- Moran, C. (2018). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 495539).
- Myers, G. D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve Mutluluk*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- OECD. (Ekonomik İşbirliği ve Gelişim Organizasyonu), (2005). *Women and Men in OECD Countries Social Issues Source: Society at a Glance*, Paris: OECD. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/dataoecd/18/58/38172548.pdf>.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375455).
- Özen, Y. (2011). Algin öğrenme teorisi: yaşam boyu gelişerek ve değişerek öğrenme (öğrenmeye sosyal psikolojik bir bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875184.pdf>
- Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye’de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 431354).
- Öztaş, İ. (2018). *Farklı kurumlarda çalışan memurların serbest zaman doyum ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi*, (Kırıkkale ili örneği). (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529144).
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363456).
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

- Saföz-Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228916).
- Sapmaz, F.ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik.*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69. Erişim adresi:<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160817>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Selim, S. (2008). Türkiye’de Bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: multinomial logit model. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17: 345– 358. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50493>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık- mutluluk ilişkisi: Denizli örneği*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396038).
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 395- 417. doi: 10.14520/adyusbd.705
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395146).
- Şaşmaz, Ş.C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlamlılık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438531).
- Şişman, M. (2001).*Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490644).

- Tarhan, N. (2005). *Mutluluk Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2006). *Kendimizle barışık olmak, duyguların eğitimi*. İstanbul: Timaş yayınları,
- Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik döneminde bulunan (12–15 yaş) öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü, Batman ili örneği*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419200).
- Tatlısu, B. (2016). *Spor yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 446356).
- TDK. (Türk Dil Kurumu), (2018). Türkçe güncel sözlük. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- TED. (Türk Eğitim Derneği), (2009). Öğretmen yeterlikleri raporu, Ankara: TED. Erişim adresi: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353103).
- Toprak, M., ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. doi: 10.5961/jhes.2012.036
- Tunca, N.; Şahin, A.S.; Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. doi: 10.17860/efd.92694
- Tuncer, M. (2006). *Aristo ve Farabi' de mutluluk düşüncesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188930).
- Turkay, Y. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mutlu eğitim yöneticisi algısı*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 271250).
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132–143. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11121/133000>
- TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu), (2014). Yaşam Memnuniyeti Araştırması. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18629>

- TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu), (2017). Yaşam Memnuniyeti Araştırması. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27590>
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (45). 109-127. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/351>
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566
Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209790>
- Yasa, D.H. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*.(Yüksek lisans tezi).
YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505477).
- Yazıcı, Ö. F. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423168).
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam yayınları,
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 399332).

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler Bölümü ve Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu

KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜMÜ

Lütfen size uygun olan bilgilerin yanına "X" işareti koyunuz

Yaş: 20-29 ()

Medeni Durum: Evli ()

Cinsiyet : Kadın ()

30-39 ()

Bekar ()

Erkek: ()

40-49 ()

50 ve üzeri ()

OXFORD MUTLULUK ÖLÇEĞİ KISA FORMU

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kendimden hoşnut değilim.	1	2	3	4	5
2. Hayatın çok ödüllendirici olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.	1	2	3	4	5
4. Çevremdeki güzelliklerin farkına varırım.	1	2	3	4	5
5. Yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.	1	2	3	4	5
6. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissedirim.	1	2	3	4	5
7. Geçmişle ilgili mutlu anılara sahip değilim.	1	2	3	4	5

Ek 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

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

Ek 3. Sakarya Üniversitesi Etik Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/11/2018-E.14730



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 06/11

Sayın Dilek SARIKAYA

İlgi : Dilek SARIKAYA 15/10/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.11.2018 tarihli ve 06 sayılı toplantısında alınan "11" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

11. Dilek SARIKAYA'nın "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma (Kocaeli Örneği)" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda; Dilek SARIKAYA'nın "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma (Kocaeli Örneği)" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKA41KVS>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Ek 4. MEB Uygulama Onayı



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.3188248

13/02/2019

Konu: Araştırma İzni
(Dilek SARIKAYA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Sakarya Üniversitesinin 09/01/2019 tarih ve 450 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Dilek SARIKAYA'nın "Öğretmenlerin Mutluluk ve Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra, İzmit, Gebze Derince ve Körfez ilçesi okullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Kandıra, İzmit, Gebze Derince ve Körfez ilçesi okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/02/2019

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: İbrahim TURAN - V.H.K.İ.
Tel: (0262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 889c-206e-3b32-bbaf-c80f kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5.

Araştırma kapsamında kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Ölçeklerine ait normallik analizi ve basıklık çarpıklık istatistikleri

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Basıklık	Çarpıklık
		İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	P		
Motivasyon	20-29	.195	109	.000	.855	109	.000	-0.935	-0.418
	30-39	.183	144	.000	.866	144	.000	-0.883	-0.521
	40-59	.141	48	.018	.907	48	.001	-0.393	-1.267
	50 ve Üzeri	.212	16	.054	.914	16	.134	0.064	-1.599
Sebat	20-29	.117	109	.001	.938	109	.000	-0.579	-0.635
	30-39	.161	144	.000	.931	144	.000	-0.509	-0.910
	40-59	.130	48	.043	.948	48	.033	-0.269	-1.061
	50 ve Üzeri	.185	16	.146	.865	16	.023	0.664	-1.122
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	20-29	.180	109	.000	.881	109	.000	0.983	0.017
	30-39	.135	144	.000	.926	144	.000	0.733	-0.321
	40-59	.103	48	.200	.960	48	.102	0.349	-0.835
	50 ve Üzeri	.190	16	.127	.884	16	.044	-0.743	-0.742
Merak Yoksunluğu	20-29	.127	109	.000	.915	109	.000	0.522	-0.975
	30-39	.135	144	.000	.921	144	.000	0.485	-1.044
	40-59	.168	48	.002	.892	48	.000	0.336	-1.455
	50 ve Üzeri	.257	16	.006	.799	16	.003	-0.945	-0.760
Motivasyon	Evli	.163	218	.000	.870	218	.000	-0.935	-0.418
	Bekar	.174	99	.000	.886	99	.000	-0.666	-0.919
Sebat	Evli	.156	218	.000	.937	218	.000	-0.495	-0.875
	Bekar	.102	99	.012	.947	99	.001	-0.323	-1.044
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evli	.149	218	.000	.918	218	.000	0.729	-0.456
	Bekar	.117	99	.002	.930	99	.000	0.492	-0.821
Merak Yoksunluğu	Evli	.119	218	.000	.918	218	.000	0.461	-1.102
	Bekar	.149	99	.000	.912	99	.000	0.293	-1.360
Motivasyon	Kadın	.170	176	.000	.862	176	.000	-1.093	0.143
	Erkek	.159	141	.000	.891	141	.000	-0.378	-1.364

Sebat	Kadın	.144	176	.000	.936	176	.000	-0.673	-0.421
	Erkek	.119	141	.000	.945	141	.000	-0.128	-1.253
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	.156	176	.000	.902	176	.000	0.745	-0.564
	Erkek	.134	141	.000	.943	141	.000	0.502	-0.730
Merak Yoksunluğu	Kadın	.144	176	.000	.909	176	.000	0.571	-0.979
	Erkek	.117	141	.000	.922	141	.000	0.186	-1.372
Mutluluk	20-29	.071	109	.200	.983	109	.196	-0.167	-0.618
	30-39	.116	144	.000	.969	144	.002	-0.629	0.374
	40-59	.110	48	.191	.954	48	.059	-0.145	-1.116
	50 ve Üzeri	.230	16	.023	.879	16	.037	-1.025	0.061
Mutluluk	Evli	.123	218	.000	.970	218	.000	-0.569	0.173
	Bekar	.092	99	.040	.986	99	.407	0.091	-0.519
Mutluluk	Kadın	.063	176	.088	.986	176	.082	-0.100	-0.461
	Erkek	.137	141	.000	.961	141	.000	-0.547	-0.342
Motivasyon		.162	317	.000	.877	317	.000	-0.758	-0.777
Sebat		.133	317	.000	.942	317	.000	-0.438	-0.940
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk		.138	317	.000	.925	317	.000	0.656	-0.569
Merak Yoksunluğu		.126	317	.000	.917	317	.000	0.407	-1.192
Mutluluk		.094	317	.000	.984	317	.001	-0.357	-0.195

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Dilek KABAL

E-postası: dilekkabal90@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Dansçı	İzmir Üçetek Kültür Sanat Derneği	2009-2013
Psikolojik Danışman	İzmir Gaziemir Belediyesi Yeşil Mahalle Semt Evi	2012-2013
Okul Psikolojik Danışmanı ve Rehber Öğretmeni	Kandıra Anadolu Lisesi	2013-2018
Okul Psikolojik Danışmanı ve Rehber Öğretmeni	Sabancı 50. Yıl Anadolu Lisesi	2019-

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler: -

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Sarıkaya, D. (2019, Ocak). *Liselerdeki Öğrenci Kulüpleri Hakkında Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Kandıra Anadolu Lisesi Örneği)*. 2'inci Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Nevşehir.

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler: -

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler: -