

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

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME**  
**EĞİLİMLERİNİN YAŞAMIN ANLAMI İLE BAZI DEMOGRAFİK**  
**DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ZEYNEB BAHADIR**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ BETÜL DÜŞÜNCELİ**

**MAYIS 2019**



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

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME**  
**EĞİLİMLERİNİN YAŞAMIN ANLAMI İLE BAZI DEMOGRAFİK**  
**DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ZEYNEB BAHADIR**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ BETÜL DÜŞÜNCELİ**

**MAYIS 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.

  
İmza

Tarih 29.05.2019

Zeyneb BAHADIR

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN YAŞAMIN ANLAMI İLE BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

(İmza)

Üye (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Betül DÜŞÜNCELİ

(İmza)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Demirtaş

(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

29/05/2019

(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile ilişkisi ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamda her türlü desteği büyük bir özveri ve titizlikle sağlayan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Betül Düşünceli'ye, başta Prof. Dr. Mustafa Koç olmak üzere kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarıma, yol arkadaşlığı için sevgili eşim Ahmet'e, varlığıyla yaşamımı anlamlandıran kızım Erva Betül'e, hayatımın her alanında yanımda olan anneme, babama, abime ve tüm dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ZEYNEB BAHADIR  
Mayıs, 2019

## ÖZET

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN YAŞAMIN ANLAMI İLE BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zeyneb BAHADIR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül DÜŞÜNCELİ

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yaşamın anlamı ve bazı demografik değişkenler açısından ilişkisinin incelenmesidir.

Bu çalışmada örneklem Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 321 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen öğrenciler uygun örnekleme yolu ile seçilmiştir.

Araştırmada; demografik özelliklerle ilgili veri toplamak için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçülmesi için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve yaşamın anlamı düzeylerini ölçmek için Yaşamın Anlamı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

İlgili ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik yöntemlerden “*t testi*” ve “*Tek Yönlü Anova*”, normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan yöntemlerden “*Kruskal Wallis H Testi*” ile analiz edilmiştir. Yapılan varyans analizinde anlamlı değerler çıkması durumunda bu anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında kaynaklandığını belirlemek için “*Mann Whitney U-Testi*” uygulanmıştır. Bunun dışında yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşamın anlamı ve alt boyutları arasındaki ilişkiyel değerlere bakmak için Sperman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda yapılan veri analizi neticesinde elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında; yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşamın anlamı düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Demografik değişkenlerden elde edilen verilerde ise cinsiyet ve algılanan akademik düzey ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer değişkenler ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaşamın anlamı düzeyleri ile demografik değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde ise anne eğitim düzeyi ile anlamlı bir

ilişki bulunurken, diğer değişkenler ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular tartışılmış ve başta yaşam boyu öğrenme olmak üzere eğitim ve psikoloji alanları ile ilişkilendirilerek önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşamın Anlamı, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi



**ABSTRACT**  
**THE ANALYSIS OF THE LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND**  
**MEANING OF LIFE WITH SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES**

Zeyneb Bahadır, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Betül DÜŞÜNCELİ

Sakarya University, 2019.

The aim of this research is to examine the relationship between the lifelong learning tendencies of university students and meaning of life with some demographic variables to reveal the correlation between these variables.

In this research, the sample consists of 321 students from Sakarya University, Faculty of Education. The students included in the scope of the research were selected by appropriate sampling.

As a data collection tool in research; a “Lifelong Learning Tendency” scale for measuring lifelong learning trends, “Meaning of Life” scale for measuring life meaning and a demographic variable form was used.

"Kruskal Wallis H Test" if the values emerging from the variables are show non-normal distributed in the study group; if the values are normally distributed, the "t" test and the "One Way Anova" technique are used. “Mann Whitney U-Test" test was applied to determine the originating meaningful values from which size in the case of meaningful values in the analysis of variance. Apart from that, Sperman Row Differences Correlation Coefficient was used in order to determine the relationship between lifelong learning tendencies and meaning of life, and subscales.

According to the data obtained at the end of the research, the lifelong tendencies of university students seems to be at high level. Apart from that there was no relationship between lifelong learning tendency and meaning of life levels. In the data obtained from the demographic variables, a meaningful relationship was found between gender and perceived academic success and lifelong learning tendency, but no meaningful relationship was found with other variables. When the relationship between the level of meaning of life and the demographic variables was examined, a meaningful relationship was found with the mother’s education level, but no meaningful relationship was found with other variables. Findings obtained at

the end of the study were discussed and suggested by associating with lifelong learning, education and psychology fields.

**Keywords:** Lifelong Learning, Meaning of Life, Lifelong Learning Tendencies

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	0
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Cümlesi .....	2
1.2.Alt Problemler .....	3
1.3.Araştırmanın Önemi .....	4
1.4.Varsayımlar .....	6
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.Yaşam Boyu Öğrenme.....	7
2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Örgün Öğrenme Arasındaki Farklar.....	9
2.1.2. Avrupa’da Yaşam Boyu Öğrenme .....	11
2.1.3 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme.....	13
2.2.Yaşamın Anlamı .....	16
2.3.İlgili Araştırmalar .....	18
2.3.1.Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar .....	18

2.3.2.Yaşamın Anlamı İlgili Araştırmalar .....	22
BÖLÜM III.....	24
YÖNTEM.....	24
3.1.Araştırma Modeli.....	24
3.2.Evren ve Çalışma Grubu.....	24
3.3.Veri Toplama Araçları.....	28
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu .....	29
3.3.2.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	29
3.3.2.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	29
3.3.3.Yaşamın Anlamı Ölçeği .....	31
3.3.3.1.Yaşamın Anlamı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	31
3.4.Verilerin Toplanması.....	31
3.5.Verilerin Analizi .....	32
BÖLÜM IV .....	32
BULGULAR .....	32
BÖLÜM V.....	54
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	54
5.1.Tartışma Ve Sonuç .....	54
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	54
5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	55
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	60
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	63
5.2.Öneriler.....	66
5.2.3.Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	66
5.2.4.İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	67

KAYNAKÇA .....	68
EKLER .....	78
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu .....	78
Ek 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Örnek Maddeleri .....	79
Ek 3. Yaşamın Anlamı Ölçeği Örnek Maddeleri .....	81
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	82

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenme ile Eğitim ve Öğretimin Karşılaştırılması.....	10
Tablo 2. Çalışma Grubunu Cinsiyet Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler.....	25
Tablo 3. Çalışma Grubunu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	25
Tablo 4. Çalışma Grubunu Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	25
Tablo 5. Çalışma Grubunu Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	26
Tablo 6. Çalışma Grubunu Dünyaya Geliş Sırası Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	27
Tablo 7. Çalışma Grubunu Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	27
Tablo 8. Çalışma Grubunu Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	28
Tablo 9. Çalışma Grubunu Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler .....	28
Tablo 10. Çalışma Grubunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Genel Puanı .....	33
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Sonuçları .....	33
Tablo 12. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	34
Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	34
Tablo 14. Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	35
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Normallik Testi Sonuçları .....	35
Tablo 16. Çalışma Grubunun Algılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Yaşam Boyu	

Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	35
Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçek Puanının Akademik Başarı Düzeyindeki Farklılıkları İçin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları .....	36
Tablo 18 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Normallik Testi Sonuçları .....	37
Tablo 19. Çalışma Grubunun Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	37
Tablo 20. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Dünyaya Geliş Sırasına Göre Normallik Testi Sonuçları .....	38
Tablo 21. Çalışma Grubunun Dünyaya Geliş Sırası Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	38
Tablo 22. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları .....	39
Tablo 23. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	39
Tablo 24. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları .....	40
Tablo 25. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları .....	40
Tablo 26. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Ailenin Yaşadığı Yer Göre Normallik Testi Sonuçları.....	41
Tablo 27. Çalışma Grubunun Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	41
Tablo 28. Yaşamın Anlamı Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları .....	42
Tablo 29. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	42
Tablo 30. Yaşamın Anlamı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları .	43
Tablo 31. Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden	

Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	43
Tablo 32. Yaşamın Anlamı Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Normallik Testi Sonuçları.....	44
Tablo 33. Çalışma Grubunun Algılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	44
Tablo 34. Yaşamın Anlamı Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Normallik Testi Sonuçları.....	45
Tablo 35. Çalışma Grubunun Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	45
Tablo 36. Yaşamın Anlamı Puanlarının Dünyaya Geliş Sırasına Göre Normallik Testi Sonuçları.....	46
Tablo 37. Çalışma Grubunun Dünyaya Geliş Sırası Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	46
Tablo 38. Yaşamın Anlamı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	47
Tablo 39. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	47
Tablo 40. Yaşamın Anlamı Puanının Anne Eğitim Düzeyindeki Farklılıkları İçin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları .....	48
Tablo 41. Yaşamın Anlamı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	48
Tablo 42. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	49
Tablo 43. Yaşamın Anlamı Puanlarının Ailenin Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları .....	49
Tablo 44. Çalışma Grubunun Ailenin Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	50
Tablo 45. Çalışma Grubunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Yaşamın Anlamı	



Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	50
Tablo 46. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Yaşamın Anlamı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar .....	52

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün tarihsel süreci ..... 14
- Şekil 2. Wong'a göre yaşamın anlamının üç bileşeni ..... 18

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İnsanoğlu ilk var olduğu zamandan beri gerek iklim şartlarıyla ve gerekse doğa olaylarıyla olan mücadelesinde kendinde var olan özellikleri geliştirerek, burada kazandığı deneyimini sonraki nesillere aktararak hayatta kalmayı başarmıştır. Bu süreç öğrenme davranışını pekiştirerek daha iyiye ve daha mükemmele doğru bir gelişimi doğurmuştur. Toplum hayatının tesis edilmesiyle birlikte elde edilen bilgi, deneyim ve tecrübeler bir sonraki nesle aktarılarak kendilerine ait bir kültürü de oluşturmuşlardır. Bilgiyi, deneyimi ve tecrübeleri aktarmanın birçok farklı yolu olsa da tüm bu yollar daha sonra eğitim çatısı altında birleşerek sonraki nesillere aktarılmaya devam etmiştir. Bireylerin her yeni bir olayda karşılaştığı eksiklik bu eğitimle süreç içerisinde giderilerek hayatının her safhasında devam eden bir öğrenme ortamını da gerekli kılmıştır. Öğrenme ilk dönemlerde bir ihtiyacın neticesinde talep edilen bir durumken günümüzde daha sistematik olarak her bireye sunulan bir mekanizma haline dönüşmüştür. Sanayileşmeyle birlikte toplumlarda meydana gelen köklü değişimler şüphesiz eğitim mekanizmasında da oldukça etkili olmuştur. Çağın gereksinimlerine göre ihtiyaçları karşılayacak bireylerin yetişmesi, yeterli işgücünün temin edilmesi amacıyla yeni eğitim faaliyetleri ve farklı öğrenme modelleri de ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise Endüstri 4.0 diye tabir edilen bilişim çağına ayak uydurabilmek amacıyla eğitim modelleri yeniden güncellenmekte ve öğrenme ortamları sanal ortamlar gibi birçok farklı platformlarda kendine yer bulmaya başlamaktadır. Artık her birey kendi bilgi deneyim ve tecrübelerini ülke ya da şehir gözetmeksizin yeryüzündeki her bireye rahatça aktarırken hiçbir engelle karşılaşmamaktadır. Bulunmuş olduğumuz çağın bu özellikleri şüphesiz yaşam boyu öğrenmenin daha kolay, hızlı ve etkili olmasını sağlamıştır.

Bireylerin karşı karşıya kaldığı bu bilgi seline ayak uydurabilmesi ve belirli bir süzgeçten geçirerek özümsemesi onun zamana ve çağa uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır. Aksi takdirde uyum sağlamada zorlanan veya uyum sağlayamayan bireyler gerek psikolojik olarak gerekse sosyo-ekonomik olarak zorluklarla karşılaşabilirler. Bireyin eğitim faaliyetlerindeki kazanımlarının sosyal ve ekonomik durumlarıyla ve hatta yaşam standartlarına dair beklentileri ile ilişki kurma eğiliminde oldukları uzun zamandır bilinmektedir. Benzer şekilde, nüfusun eğitim seviyesi, toplumun refah ve sağlık düzeyleri

ile de ilişki söz konusudur. Bu nedenle, yerel ve ulusal yönetimlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik var olan faaliyetleri desteklemesi ve teşvik etmesi oldukça anlamlı olacaktır. Kısacası okul dışında değerli ve anlamlı öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi toplum yararına olumlu bir gelişme olacaktır. Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, yetenekli bir işgücünün kazanılmasına yardımcı olmakla birlikte, sağlıklı ve sorumlu bir topluma yansıyan öğrenmenin daha geniş yararlarının sağlanmasına da imkân tanıyacaktır. Benzer şekilde bu durum, toplum refah seviyesinin yükselmesine de olumlu katkılar sağlayacaktır (Leicester, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, kişilerin mesleki gerçeklerle ve bireysel isteklerle, gönüllükle ve bireysel azimle bilgi edinme ve beceri geliştirme çabasının yanı sıra önemli sayılabilecek toplumsal ve ekonomik getirileri olan bir süreçtir. Bu durumun sonucunda, işgücü verimliliği, aktif yurttaşlık, kişisel gelişim ve uyumlu yaşantı ile istihdam olunabilmesinde ilerleme kaydedilmesi beklenmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme sürecinde birey kendi kişisel gelişimini ömür boyu devam ettirmekte, aynı şekilde bilgi toplumunun yaygınlaşması ile beraber küçülen dünyaya aktif olarak katılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme insanı odağa alan ve insan yetiştirmeyi önemseyen bir eğitim öğretim şeklidir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, bireylerin yaşam içerisinde gelişim göstermesini ve beraberinde mesleki ve bilişsel anlamda gelişim göstermesine olanak tanıyacaktır. Bu gelişim süreci bireylerde farklı kazanımlar sağlayabilmektedir. Yaşanılan ve görülen bu gelişmeler ve kazanımlar bireylerde farklı etkiler oluşturabilir. Literatüre bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili sınırlı sayıda betimsel çalışmanın olması nedeniyle üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı düzeyleri ile ilişkisini kapsayan bir çalışma yapılması gereksinimi oluşmuştur. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlıkları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **1.1. Problem Cümlesi**

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

## 1.2. Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

2. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Sınıf Düzeyi
- c. Algılanan Akademik Başarı Düzeyi
- d. Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey
- e. Dünyaya Geliş Sırası
- f. Anne Eğitim Düzeyi
- g. Baba Eğitim Düzeyi
- h. Ailenin Yaşadığı Yer değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Sınıf Düzeyi
- c. Algılanan Akademik Başarı Düzeyi
- d. Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey
- e. Dünyaya Geliş Sırası
- f. Anne Eğitim Düzeyi
- g. Baba Eğitim Düzeyi
- h. Ailenin Yaşadığı Yer değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme anlayışına Avrupa Birliği ülkelerinde son yıllarda oldukça önem verilmektedir. Gün geçtikçe Türkiye’de de oldukça önem kazanan bu anlayış Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) nezdinde yürütülen faaliyetlerde de sıklıkla yer almaya başlamıştır. MEB tarafından 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün görevleri tanımlanması ve uzun vadede yapılan strateji çalışmaları ile birlikte Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nin oluşturulması bu kavrama oldukça önem verildiğinin bir göstergesidir (MEB, 2009).

Türkiye’de araştırma yapan bilim insanlarının da üzerinde durduğu yaşam boyu öğrenme konusunda, Avrupa Eğitim Komisyonu’nun sekiz yeterlik alanında (okuryazarlık; çok dillilik, STEM-science, technology, engineering, mathematics; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik; dijitalleşme, kişisel ve sosyal öğrenme, sivilleşme, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) öncelikli olarak belirttiği konular çerçevesinde Türk insanının eğitsel durumunu yeni yaklaşımlara yön vermek amacıyla belirlemek önemli görülmektedir (European Union, 2006). Ülke ekonomisinin yararına bilimsel ve teknolojik bilgiler üretilmesinin amaçlandığı bir ortamda, yapılmakta olan bilimsel çalışmalar bilimsel gelişmişlik konusunda ne durumda olduğumuzu tespit etmek ve anlamak açısından önem arz etmektedir.

Örgün eğitimle ilgili herkes tarafından var olduğu kabul edilen kısıtlılıklar karşısında farklı görüşler olmakla birlikte beşikten mezara kadar öğrenme anlayışını benimseyen ve temele alan yaşam boyu öğrenme olgusu dikkat çekmektedir. Çünkü teknoloji ve bilimin süratle gelişmesiyle sağlıklı bir insanın hayatı boyunca çok büyük değişikliklere ve değişimlere neden olan yenilikler oluşmaya başlamıştır. Bu şartlar altında gelişim dönemindeki çocuklukların öğrenim sağladıkları şeyler hayatlarının geri kalan evresinde geçerli ve faydalı olamamaktadır. Bu düşünce yapısının dayandığı temel kabuller, literatür bilgilerinden ansiklopedik bilgilere, okuyamama-yazamama, bilgilerin alışlagelmiş yollarla

aktarılmasına, geleneksel eğitim tekniklerine ve aşırılıklara son verilmesi şeklinde sıralanabilir (Budak, 2009; Akbaş ve Özdemir, 2002).

Kısacası okullarda verilen eğitimde ve eğitim programlarında herhangi bir eğitim anabilim dalının karşılaştığı problemlerin çözülmesine yönelik öğretilerin insana öğretilmesi amaçlanmıştır. Ancak bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı veya karşılaşacağı problemler karşısında bunlara uygun çözüm yolunun bulunması için sahip olunan bilgi birikimi ve donanımı; bilginin kullanılabilirliği noktasında karşılaşılan eksikliklerden dolayı yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ve önemini ortaya koymuştur. Yaşam boyu öğrenme, hızla gelişen ve ilerleyen teknoloji ve hayat standartlarındaki değişimler nedeniyle, yaşamda sahip olunması ve öğrenilmesi gereken istendik davranış yapılarının örgün eğitim kurumlarında öğretilmesi ve kazanılmasında yaşanan sorunlar sonucu ortaya çıkmıştır.

Eğitimin bireylerin hayatında anlamlı değişiklikler meydana getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bireyin geçirmiş olduğu eğitim safhalarında yaşamını daha anlamlı kılacak fırsatlara da sahip olması olasıdır. Eğitim ve yaşamın anlamı birbirini tamamladığı sürece içten motivasyona sahip başarıya azmi ile güdülenmiş bireylerin de varlığından söz edilebilir.

Yaşadıklarımızın farkında olmamıza, geleceğe dair varmak istediğimiz hedeflerimize ulaşmak için planlarımızı düzenlememize ve bu planları hayata geçirmemize kılavuzluk edecek tecrübelerin ve düşüncelerin tamamı anlamı ifade eder. Bu anlam insanın dünyayı ve dünyadaki yerini anlamak için gösterdiği bilişsel ve davranışsal faaliyetler sonucu yaşamın anlamına dönüşür. Birey göstermiş olduğu bu çabaları eğitim süzgecinden geçirerek yaşamının anlamlandırılmasına katkıda bulunur (Akın ve Taş, 2015).

Bu bağlamda Türkiye’de yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yapılmış olan akademik çalışmalar incelenmiş ancak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşamın anlamı düzeylerini ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ilerleyen dönemde hem mesleki açıdan verimli olması hem de daha fazla bilimsel çalışmalar yaparak ülkenin teknolojik, ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda gelişmesine katkı sağlaması beklenen üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğu araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çerçevede çalışmanın, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne durumda olduğunun belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin olarak alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmada bireylerin yaşam boyu öğrenmeye karşı olan eğilim düzeyleri ve bu düzeyin yaşamın anlamı ile arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu eğilimlerin ilişkilerinde ise bireylerin yaşam boyu öğrenmeye karşı olan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu gibi yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin de alt boyutları olan değişkenler baz alınmış ve bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerin sahip oldukları tutumların üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerle olan ilişkisi de saptanmaya çalışılmıştır. Seçilen değişkenler ile bireylerin yaşam boyu öğrenme üzerine olan genel kanı ve düşüncesini saptamakla birlikte yaşamın anlamı düzeyleriyle olan ilişkisi de saptanmaya çalışılmıştır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu çalışmanın uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler, çalışma evrenini temsil edici niteliktedir.
3. Araştırma kapsamında öğrenciler ölçekleri gönüllü olarak doldurmuşlardır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve çalışmaya istekli olarak katılan öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçları benzer özellikler taşıyan bireylere genellenebilir.
2. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi kavramı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle ve yaşamın anlamı kavramı; Yaşamın Anlamı Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerde sınırlıdır.

## **BÖLÜM II**



## ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ele alınmış olup araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme olgusu tarihte ilk olarak 1920 yılında John Dewey ve Eduard Lindeman tarafından bireylerin günlük yaşantılarının sürekli bir yapısı olduğu kanısından yola çıkılarak kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme hakkında yapılan tanımların bir kısmında zaman olgusu öne çıkarken, bazılarında ise ağırlıklı olarak öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Öğrenme süreci, bireylerin okul öncesinden başlayıp, hayatlarının sonuna kadar olan süreci kapsayan, kısacası yaşam süresi boyunca devam eden bir süreçtir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) de aynı kabulü benimseyerek yaşam boyu öğrenmeyi bitmeyen, ömür boyu süren ve gelişiminde önemli rol alan faaliyet şeklinde ifade etmiştir (Ulutaşdemir, Tabak, Deveci ve Öztürk, 2011).

1970'li yılların başında ortaya çıkan ve asıl kabulün başladığı yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramı temel olarak eğitimin sadece kurumlarda verilen formal eğitim olarak yapılamayacağına karşı bir sav olarak kullanılmıştır (Hammer, Chardon, Collins ve Hart, 2012). 1990'lı yılların başında ise tekrardan gündeme gelmiş, yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşmeler, sadece uygulanışlılık, ekonomiklik ve pratiklik odaklı olsa da giderek artmıştır. Bazı düşünürler yaşam boyu öğrenmenin devlet yönetimleri tarafından ekonomide maliyetinin düşük olduğunu vurgulamak için kullanıldığını düşünmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin asıl odağı ve amacı, mekân, zaman ve imkânlarla göre öğrenimlerini yaşam boyu devam ettiren çalışanlar yetiştirerek daha çok dünya çapında ticarete hizmet etmektir. Diğer düşünürler ise yaşam boyu öğrenmenin iyi vatandaşlar için gerekli olan beceri, özellik ve donanımların kazandırılması için gerekli olduğunu düşünmektedir. Günümüz dünyasında ise yaşam boyu öğrenme; öğrenmeyi öğrenme, sürekli öğrenme, sürdürülebilir öğrenme veya profesyonel yaşam olarak tanımlanmaktadır (Hammer ve diğerleri, 2012). Yaşam boyu öğrenmenin ülkelerin gündeminde yer edindiği 20. yüzyılda kişisel gelişim, eğitim, bireysel bir hak; bireylerin öğrenimi için ise daha kaliteli ve daha zengin bir yaşam elde etmesi için bireysel gelişim aracı olarak önem kazanmıştır (Ulutaşdemir ve diğerleri, 2011).

Yaşam boyu öğrenme, dünya genelinde gelişen ve değişim gösteren teknolojinin insan hayatında gerektirdiği yeni ihtiyaç ve gereksinimlerin giderilmesi için bir çözüm yolu olarak görülen eğitim hakkında yapılan tartışmalarda çokça rastlanılan bir konu olmuştur. Çünkü formal ve kurumlarda verilen eğitim programları tek başına eğitim ve gereksinim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir. Öğrenim kurumlarında verilmekte olan eğitim bireyin ve toplumun gerçek yaşamında ve hayatın işleyişinde karşılaşacağı problemler ve sorunları çözümlemesinde yeterli olmamaktadır (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu öğrenme olgusuna bakıldığı takdirde üç farklı tür eğitim alanının olduğu görülmektedir. Eğitim türlerinden ilki okul ortamında belirli bir müfredat çerçevesinde verilen eğitim biçimidir (formal). İkinci tür eğitim ise okul ortamının dışında ve zaman anlamında kısıtlama olmadan öncelikle teknik ve mesleki alandaki yetenek ve becerileri güçlendirme amaçlı nonformal olarak diplomanın dışında sertifika ya da yeterlik belgesi sunulan eğitim biçimleridir. Üçüncü tür eğitim olarak ise bireylerin ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleri göz önüne alınarak yetersiz oldukları ve geliştirilmesi gereken bir bölümü geliştirmek ya da farklı bir alanda ilgi duyduğu yeteneklere sahip olması ve bilgilenmek amacıyla alınan eğitim biçimidir (informal). Birinci ve ikinci eğitim yöntemleri toplumsal ve grupsal kapsamda yapılan eğitim iken üçüncü eğitim modeli bireysel olarak yapılan bir eğitim modelidir. İlk iki eğitim modeli toplum için devlet yönetimleri tarafından sağlanırken diğer eğitim modeli bireylerin istekleri doğrultusunda düzenlendiği için diğer eğitim modellerine göre daha esnek bir yapıdadır ve diğerleri kadar kurumsal bir yapıya sahip değildir. İnsan haklarının, özgürlükçü düşünce yapısının ve demokrasinin gelişmişlik gösterdiği ülkelerde çoğunlukla üçüncü eğitim modeli görülmektedir (MEGEP, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamının tamamında etkili olan ve bireyin yaşantısının her alanında gelişimini etkileyen önemli bir öğrenme faaliyeti olarak açıklanmaktadır (Akkoyunlu, 2008; Ersoy ve Yılmaz, 2009; Turan, 2005). Bir başka tanımda ise yaşam boyu öğrenmenin, online eğitim, açık öğretim, uzaktan eğitim, sürekli eğitim vs. tüm yöntemlerle kalıcı başarı elde etmeye çalışılan bir eğitim şekli olduğu belirtilmektedir. (World Bank, 2003). Yaşam boyu öğrenme olgusu hakkında Avrupa Konseyi tarafından alınan kararda tanım ise oldukça kapsamlıdır; "...yaşam boyu öğrenme okul öncesindeki yaşlardan emeklilik sonrasına kadar olan süreci kapsayan bütün formal ve informal öğrenmeleri içerisine almaktadır..." (Hake, 2006).

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenmenin; toplumun ve bireylerin gereksinimlerini karşılamak, hayatı boyunca yeni bilgi edinme olanakları ve öğrenme ortamları oluşturmak, bireylerin öğrenmesinde motivasyon kaynakları ortaya çıkarmak, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri, faydalı bilgi yapısının düzenlenmesi ve yapılandırılmasıyla alakalı yolları tanımlama ve bireylerin öğrenme becerilerini iyi hale getirmek şeklinde beş temel özelliği vardır (Selvi, 2011).

Hager ve Halliday (2006) ise yaşam boyu öğrenmenin temellerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- İnsan bilgisinin bütünü kapsayan, derin ve giderek genişleyen doğası;
- İnsanların hayatlarının farklı dönemlerinde kontrolü sağlamak için değişen gelişimsel ihtiyaçları;
- Geleneksele karşı bireylerin eğitici dönüşümlere olan sürekli ihtiyaı;
- Gelişen sosyal dünyada insan gelişiminin sonu olmayan süreci.

İdeal bir yaşam boyu öğrenme sürecine sahip bireyin; öğrenme ve gerçek yaşam arasındaki kuvvetli ilişkinin farkında, kişisel hedeflerini gerçekçi bir şekilde belirleme ve kendi öğrenmesini değerlendirme kapasitesine sahip, yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyaın farkında ve bu konuda istekli biri olması gerektiği düşünülmektedir. Buna ek olarak; farklı ortamlarda öğrenme stratejilerini kullanmada etkin, kütüphaneler ve medya gibi öğrenme yardımcılarını kullanarak bilgi bulma becerisine sahip, çeşitli konu alanlarından materyalleri kullanabilme ve yorumlayabilme gibi yaşam boyu öğrenme için gerekli becerilere sahip olması beklenmektedir (Knapper ve Croyley, 2000).

### **2.1.1 Yaşam Boyu ğrenme ve örgün ğrenme Arasındaki Farklar**

Yaşam boyu eğitim, uygulanmakta olan eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olduğu halde eğitim sisteminin içinde yer almayan bütün potansiyeli geliştirmeyi amaç edinen genel bir düzenlemedir. Yaşam boyu öğrenme ise, eğitimsel anlamda bireyin kendisini geliştirmesiyle ilgili sorumluluğu bireyin kendisine vermektedir (Akbaş ve zdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenmede; eğitimciler bilgi kaynaklarına rehberlik ederler, insanlar yaparak, gruplar halinde ve birbirlerinden öğrenirler. Değerlendirmenin amacı daha sonraki öğrenme yollarını belirlemek içindir. Eğitimciler yaşam boyu öğrenenlerdir ve kişiselleştirilmiş öğrenme planları geliştirirler. Tüm insanlar yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişebilir. Geleneksel öğrenmede ise; bilgi kaynağı öğretmendir ve öğrenciler öğretmenden bilgi alırlar. Öğrenciler kendi başlarına çalışırlar ve tüm öğrenciler aynı şeyi yapar. Öğretmenler sadece başlangıç eğitimi ve geçici hizmet içi eğitimler alırlar. Her adımda öğrenciler ustalaşana kadar testler yapılır ve sadece “iyi” öğrenciler tespit edilerek devam etmelerine izin verilir (World Bank, 2003).

Miser (1999) yaşam boyu eğitimi üç temel prensibe ayırmıştır: “Eğitimin yalnızca okuldan ibaret olmaması; İnsanların okuldan sonra da eğitim imkanlarına sahip olması; sonuncusu ise halk eğitimlerin bu çerçevede faaliyetler yürütmesidir.” Yaşam boyu öğrenmenin bireyin hayatı boyunca sürekli öğrenmeyi esas alması kavramsal olarak da anlamı karşılamaktadır. Bu kavram bireylerin eğitsel bir pratiğe sahip olması amacıyla yaşam süresince öğrenmeyi geliştirmeye ve teşvik etmeye dönük yönergeleri kapsar. (Knapper ve Cropley, 2000).

Yaşam boyu öğrenen bir toplum kendisini sürekli yenileyen ve geliştiren bireylerden oluşması arzu edilen ve beklenen bir durumdur. Ancak yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde bazı engeller de vardır. Topakkaya (2013), tarafından bu engeller şu şekilde sıralanmıştır: “Yaşam boyu öğrenme olgusuna gerekli motivasyonun sağlanamaması, finansal zorluklar, politik bakış açısı, boş zamanın olmaması, eğitim seviyesi, eksik bilgilenme.”

Yaşam boyu öğrenme olgusunun öneminin her geçen gün biraz daha artması ile konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve çalışmalar yoğunlaşmış ayrıca yaşam boyu öğrenmeyi diğer geleneksel yapılar ile karşılaştıran çalışmalar yapılmıştır. Longworth’un (2003) yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile eğitim ve öğretimin karşılaştırması Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

*Yaşam Boyu Öğrenme ile Eğitim ve Öğretimin Karşılaştırılması*

<b>Yaşam Boyu Öğrenme</b>	<b>Eğitim ve Öğretim</b>
Eğitimde karar mekanizması	tek Topluluklara eğitim verilmesi ve tek

değildir. Bireylerin ihtiyaçları, istekleri ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.	elden yönetilmesine dayanmaktadır.
Öğretimde öğrenen ön plandadır.	Öğretimde asıl sorumlu kişi öğretmendir.
Süreç olarak daha geniş bir kapsamı içine alan bir eğitim durumu ve yetiştirme süresi hazırlanır.	İhtiyaç duyulan istihdam için gerekli personeli yetiştirilmesi amaçlanır.
Öğretmenler sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda bilgiyi yönlendiren ve geliştirendir.	Bilginin kaynağı olarak öğretmen görülür.
Zaman ve yerin önemi yoktur.	Eğitim belirli kurumlar altında gerçekleşir.
Öğrenme süreci değişik yaş grupları arasında çarpışık ve yaşam boyu süren eğitim sürecidir.	Öğrenme bireylerin gelişim ve yaş dönemlerine uygun yapılır.

### 2.1.2. Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme

Tarihin başlangıcından günümüze gelinceye kadar "eğitimin", insanın doğum anından ölüm anına kadar olan süreçte toplumsal, ekonomik, ideolojik ve sosyal pek çok işlevi olduğu söylenebilir. Eğitimin önemi ve işlevi açısından bakıldığında ise özellikle Avrupa'da 1800'lü yılların sonunda ortaya çıkan ve köklü değişimlere neden olan sanayi devriminin, eğitimde de birçok gelişim ve değişimi tetiklediği bilinmektedir.

Geçmişe baktığımızda Avrupa Birliği'nin kurulma amacının ekonomik nedenlere dayalı olması sebebiyle 1990'lı yıllara kadar eğitim ile ilgili birkaç rapor dışında yaşam boyu öğrenme ile ilgili belirgin bir yaklaşımı bulunmamaktadır. Yaşam boyu öğrenme konusunda atılan en büyük ve önemli adım Avrupa Parlamentosu'nun 1996 yılını "*Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı*" olarak ilan etmesidir. Bahse konu olan yılda yapılan çalışmalarla amaçlanan; yaşam boyu öğrenme olgusunun anlam ve özelliklerini açıklayarak teşvik etmek ve bütün Avrupa vatandaşları için ulaşılabilirliğini ifade etmektir. Kavram yeniden ele alınmış bütün öğrenme yollarının (formal-informal) yaşam boyu öğrenme ile kapsanmasının mümkün olduğu vurgulanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2000 yılında Lizbon zirvesinde ise bireylerin hayatlarının değişik dönemlerinde ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretim fırsatları sunulmasının önemli bir gereklilik olduğunun altı çizilerek; hem yetişkinlere hem de gençlere bunun yanında iş kaybı yaşama ihtimali olan bireylere ve işsizlere yönelik eğitim ortamlarının tasarlanmasının bir zorunluluk olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dünyanın çok hızlı bir değişim içinde olduğu ve keskin bir dönüşüme ihtiyaç duyulması sebebiyle on yıllık stratejik hedefler belirlenmiştir (Samancı ve Ocakcı, 2017).

Yine 2000 yılında Avrupa Konseyi tarafından "*Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu*" ilan edilerek yaşam boyu öğrenmenin her türden eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsayan bir kavram olduğu ifade edilmiş ve tüm insanların eşit fırsatlarla kendi istek, talep ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamlarına katılım sağladığı bir toplum düzeni öngörmüştür. Ardından altı temel mesaj içeren bir bildirge yayınlanmıştır. Bu mesajlar şöyledir (MEGEP, 2006);

1. Herkes için yeni bilgi ve becerilerin kazanılması maksadıyla öğrenme ortamlarına erişimin sağlanması
2. İnsan kaynaklarına yapılan yatırımın belirgin bir düzeyde artırılması
3. Yenilikçi ve etkili öğretme-öğrenme yapılarının geliştirilmesi
4. Öğrenmenin değerli kılınması
5. Öğrenen her bireyin danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine kolayca erişiminin sağlanması
6. Yaşam boyu öğrenen bireylerin öğrenme ortamlarının iletişim teknolojileri vasıtasıyla ulaşılabilirliğinin kolaylaştırılması

Yaşam boyu öğrenme Avrupa Birliği'nin eğitim ve öğretim politikalarını oluşturan en temel bir kavramlardan biridir. Birliğin yayınladığı ve eğitim anlayışlarını ifade eden metinlerde yaşam boyu öğrenme sadece mesleki eğitim ya da halk eğitimi biçiminde karşımıza çıkmaz; sürekli olarak öğrenme etkinlikleri oluşturma ve buna katılım gösteren bireylere öncülük ve rehberlik etmeyi ifade eder (Bağcı, 2011).

Sanayi Devrimi ile gerçekleşmeye ve gelişmeye başlayan modern teknoloji üretiminin, sanayi toplumlarının yaşantı ve hayat sınırlarını aşmasıyla ve gelişime zorlamasıyla adına

“Bilgi Toplumu” ifadesi kullanılan yeni ve farklı bir toplum yapısı ortaya çıkmaya başlamıştır. Bilim, endüstri ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ise “bilgi sektörü” şeklinde ifade edilen bir pazarın da doğuşuna sebep olmuştur. Bu sayede, endüstriyel çağın yerini zamanla bilgi ve bilim çağı almış ve bu gelişmelerle birlikte artık üretimin boyutu değişmiş ve yerine bilgi üretimi önem kazanmıştır. Oluşan yeni yapı, toplum içerisindeki bireylere sadece yeni yaşam olanakları oluşturması değil, güçlü olmanın sadece bilgiye sahip olmakla gerçekleştirilebileceği kanısı oluşmuştur.

### **2.1.3 Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme**

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ilk başladığı yerin Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan halk mektepleri olduğu söylenebilir. Halk mekteplerinde öncelikle okuma-yazma becerisi olmak üzere diğer temel becerilerin de kazandırılması amaçlanmıştır. Daha sonra yaygın eğitim faaliyetlerinin tek merkezden yürütülmesi amacıyla 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuş ve 1977 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bir yıl sonra görevleri söz konusu kanunla Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü’ne devredilmiş; 1983 yılında ise birleştirilerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olarak isimlendirilmiştir. Son olarak 14.09.2011 tarihli ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile tüm yaygın eğitim faaliyetleri yeniden yapılandırılarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporu 2017).



Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Tarihsel Süreci

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim, Eğitim Politikaları, İzleme ve Değerlendirme, Sosyal Ortaklar ve Projeler, Sosyal Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler, Göç ve Acil Durum olmak üzere 6 daire başkanlığı; 992 Halk Eğitim Merkezi, 22 Olgunlaşma Enstitüsü ve 5 Açık Öğretim Okulu ile yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini planlamakta ve yürütmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Faaliyet Raporu 2018).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme çalışmalarından en önemli olanlardan birisi 2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde yayınlanan *Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu* olarak görülmektedir. Bu raporda hayat boyu eğitimin kavramı, amaçları, ilkeleri ve ulaşılmak istenen amaçlar detaylı bir şekilde incelenmiş ve ‘Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme’ ilkesi benimsenmiştir. Bu ilke çerçevesinde öne çıkan öğeler; eğitim ve öğretimin değerli ve etkili olduğuna dair kuvvetli bir inanç; cinsiyet, yaş, meslek fark etmeksizin herkes için öğrenme fırsatları sunulması; eğitim kurumları dışındaki öğrenmenin kabul görmesi; geleneksel yöntemlerle hayat boyu öğrenmenin en önemli farkının yöntem çeşitliliği olduğunun benimsenmesi ve bireyin öğrenmesinin kişisel durumlarına göre düzenlenerek motivasyonun artırılması olarak özetlenebilir (Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001).

Bu raporun ardından Avrupa Birliği’ne tam üyelik müzakerelerinin 2005’te başlamasının da etkisiyle; Türk eğitim politikası ve sistemi hakkında eğitim sisteminin tüm rol sahipleri ile



birlikte kapsamlı tartışmaların yapılıp tavsiye olarak çeşitli kararların alındığı toplantılardan biri olan 17. Milli Eğitim Őurasi'nda (2007) yaşam boyu öğrenme hakkında “*Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi*” komisyonunca doğrudan kararlar almıştır (Yazar ve Keskin, 2018).

Toplumun beklentilerini karşılayabilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak ve bu sistemi sürdürülebilir kılmak amacıyla 2009 yılında Dokuzuncu Kalkınma Planı çerçevesinde yayınlanan *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi* Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme politikaları adına atılan diğer önemli adımlardan biri olmuştur. Belgede öncelikle toplumda ortak bir hayat boyu öğrenme anlayışı geliştirmenin önemine değinilmiş; uygun öğrenme atmosferlerinin hazırlanması, öğrenmenin etkili olabilmesi için yöntemler geliştirilmesi, öğrenci kazanımlarının objektif bir şekilde değeriendirilmesi ve önerilen modelde her bireyin hayat boyu öğrenme sistemine dahil olması gibi amaçlar dile getirilmiştir (HBÖ Strateji Belgesi, 2009).

Onuncu Kalkınma Planı çerçevesinde yayınlanan *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)* ise şimdiye kadar yapılan en kapsamlı çalışmalardan biridir. Bu belgede önceki strateji belgesinde hedeflenen gelişim aşamaları değeriendirilmiş ve yeni kurulmakta olan yaşam boyu öğrenme sisteminin sağlamlaştırılmasına odaklanarak bir dizi tedbirler alınmasına karar verilmiştir. Ayrıca örgün eğitim ve yükseköğretim alanlarındaki diğer gelişmeleri de destekleyerek toplumda yaşam boyu öğrenme hakkında farkındalığı arttırmak ve öğrenme fırsatlarını öncelikle dezavantajlı kesimler için çoğaltmak amacıyla ilgili birçok kurum ve kuruluşlardan görüş ve destek alınmıştır (HBÖ Strateji Belgesi, 2014).

Bu gelişmelerin yanı sıra Türkiye, 2000 yılından itibaren önceki adı Sokrates ve Hayat Boyu Öğrenme programı, şimdiki adı ise Erasmus+ programı olan Avrupa Birliği Eğitim Programları'na okullar, kamu kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları düzeyinde dahildir. Program kapsamında bireyin istihdam edilebilirliği ve yetenekleri doğrultusunda öğretim ve gençlik faaliyetleri düzenlenerek yaşam boyu öğrenme olgusunun gelişmesine katkı sağlanması beklenmektedir (Yazar ve Keskin, 2018).

## 2.2. Yaşamın Anlamı

Yaşamın anlamını açıklamak için kullanılan varoluşsal analiz sözcüğünü ilk defa Viktor Frankl kullanmıştır. Frankl'a (2010) göre yaşamın anlamı, bireyin yaşamındaki temel güdüdür ve bu anlamda yaşamın anlamı her zaman var olacaktır. Birey yaşamı boyunca idealleri ve değerleri uğruna yaşadığı müddetçe içsel motivasyonunu koruyabileceğini ve hatta ölüme bile gülümseyebileceğini ifade etmiştir (Frankl, 2010).

Yaşamın anlamı kavramı aslında insanlık tarihi kadar eskidir. Sezer'e (2012) göre insanın varoluşunun anlamsız olması onun düşünce sistemine ters olduğu için insanlar hem kendi varoluşlarına hem de dünyanın varoluşuna anlam katmaya çalışmışlardır. Ancak sanayi devrimiyle birlikte insanın varoluş düşüncesinde de değişimler yaşanmıştır. İş hayatının getirdiği yoğun çalışma saatleri ve hızlıca şehirleşen nüfusun doğadan koparak kendini dar bir yere hapsetmesi onun varlığının amacını daha fazla sorgulamasına neden olmuştur. Yaşamın anlamının sorgulanması özellikle II. Dünya savaşı sonrası çok daha fazla üzerinde durulan bir kavram olmuştur. Yaşamın anlamı psikolojinin temel konularından biri haline gelmiş ve daha çok bireyin anlam arayışının üzerine durulmuştur (Sezer, 2012).

Bu noktada bireyin anlam arayışı ya da anlam bulma çabası kendine özgüdür ve diğerlerinden farklıdır. Bir başka deyişle her insan için yaşamı anlamlandırma çabası kendine özgüdür. Yaşamın anlamını arayan bireyler neden yaşadıklarını, bu dünyada neden var olduklarını ve bu varoluşun da bir anlamı olduğunu fark etmiş bireylerdir. Anlam arayışı içerisindeki bu bireyler yaratıcı ve aktif düşünme becerileri geliştirmiş bireylerdir (Tagay, Nalbant ve Acar, 2016).

Frankl (2010) yaşamın anlamının üç yolla keşfedilebileceğinden bahsetmiştir. Birincisi; bir eylemde bulunmak ve başladığın işi tamamlayarak ya da bir şeyler başararak. İkincisi; sevgi duygusunu içinde büyüterek, doğaya, sanata ve insanlara yayarak. Üçüncüsü; acı çekerek. Başımıza gelmiş kaderin değiştirilemez gücü karşısında bunu uygun bir tavırla karşılamak. Frankl varoluşun anlamı kadar bu anlama yönelik çabayı da irdeleyerek bu çabanın insanın daha sağlıklı bir yaşam sürmesine neden olduğunu söylemiştir (Frankl, 2010).

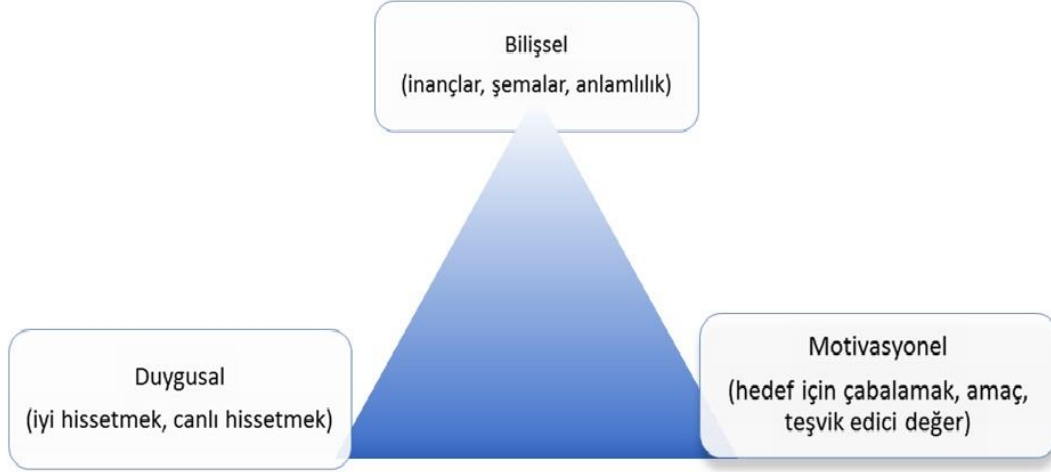
Adler de (2016) yaşamın anlamını idrak etmenin yolunu üç ödevi yerine getirmekle mümkün olacağını söylemiştir. Ona göre insanın karşısına çıkan tüm sorular bu üç ödevle aynı doğrultudadır. Bu ödevlerden ilki bulunduğumuz gezegenle ilgilidir. Yaşadığımız dünyanın bize sağladığı imkânları ve sınırlılıkları iyi analiz ederek mevcut şartlar doğrultusunda

kendimizi geliştirmemiz gerektiğidir. İkinci ödev insanın kendini tek ve yalnız olarak düşünmemesi gerektiğidir. İnsanın yaratılışındaki güçsüzlüğü ve varlığındaki sınırlılıkları, belirlediği hedeflere ulaşmasını engellemektedir. Bu nedenle diğer insanlarla el ele vererek sorunların üstesinden gelmeyi öğrenmek gerekmektedir. Üçüncü ödev ise sevgi ve evlilik konusu üzerine durmaktadır. İnsanın iki ayrı cinsiyetten geldiğini ve bu durumun bizi birbirimize bağladığını kabul etmek gerektiği hususudur (Adler, 2016).

Frankl ve Adler'in yaşamın anlamına dair görüşleri sevgi, toplumsal hayat ve evreni anlamak konularında birbirini desteklemektedir. İkisi de hem ikili ilişkilerin hem de diğer insanlarla kurduğumuz farklı rollerdeki bağların hayatın anlamına katkıda bulunduğunu belirtmiş ve içinde bulunduğumuz dünyanın bizdeki yansımaları ile kendimizdeki gelişimi anlamaya yönelik çabanın yaşamımızı anlamlandırmada temel bir nokta olduğu üzerinde durmuşlardır.

Yaşamın anlamı kavramı zaman içerisinde psikoloji bilimi ve varoluşsal psikiyatri alanında büyük öneme sahip olmuştur. Hatta birçok psikoloji akımını da etkileyerek bu alanda çalışmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur (Zika ve Chamberlain, 1992). Varoluşsal psikolojide bireyin kendisi ve yaşamın içi içe düşünülmesi gerektiğini, yaşamın bireyden ayrı düşünülmemesi gerektiğine vurgu yapılır. Bu noktada yaşamın anlamı bireyin kendisi tarafından bulunmalı ve bunu bir sorumluluk olarak görmelidir. Bu sayede bireyler eylemsizlikten çıkarak kendi hayatına bir nevi sahip çıkmış olacaktır. Anlam arayışı her birey için özel olmalıdır. Kendi anlamını sorgulamalıdır. Yoksa hazır anlamlar araması ya da kendi dışındaki anlamlara yoğunlaşması bir nevi sorumsuzluk olacaktır (Sezer, 2012).

Wong'a (1997) göre yaşamın anlamı, bireylerin karşılarına çıkan olayları ve tecrübelerini önceden tahmin etmelerini ve açıklayabilmelerini ayrıca onlara tutarlılık duygusu vermelerini sağlar. Bu sayede hedeflerini belirlemede onlara kolaylık sağlar. Bu bağlamda Wong anlamın üç bileşeni olduğunu söyler. Şekil 2'de de görüldüğu gibi bu bileşenler bilişsel, duygusal ve motivasyonel bileşenlerdir.



Şekil 2: Wong'a göre yaşamın anlamının üç bileşeni

Bilişsel bileşen bireyin inançlarından ve hayata dair beklentilerden oluşur. Bireylerin dünyayı anlamalarına yardımcı olan tüm bilişsel süreçleri kapsar. Bilişsel süreç bireyin kültürel zorunluluklarından çıktığı gibi geçmiş yaşam tecrübelerinden de doğar ve anlam yapılarının temelini oluşturur. Motivasyonel bileşen, hedef belirleme ve hedefi belirleme davranışından oluşur. Motivasyon, seçim yaparken, yaptığımız seçimlerde sebat ederken veya hedefle ilgili diğer tüm davranışlarda ortaya çıkar. Ancak motivasyonun da temelinde yine biliş vardır. Biliş kişilik gelişimimizin temel unsurudur ancak motivasyon ise motordur ve bizi gerçekleştireceğimiz hedefe götüren yakıt hükmündedir. Bireyin duygusal anlamda kendini iyi hissetmesi iki kaynaktan gelir; Yaşamın anlamına inanmak ve değerli bir hedefin gerçekleşmesi için onun peşinden koşmak. Dolayısıyla duygu, olumlu düşünmek ve amaçlı yaşam arasındaki senkronizasyonun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak eğer birey anlamlı yaşadığını bilmek isterse bu üç bileşene sahip olması gerektiğini de bilmelidir (Wong, 1997).

### 2.3. İlgili Araştırmalar

#### 2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Kurt, Cevher ve Arslan'ın (2019) Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 204 Türkçe öğretmeni adayının yaşam boyu

öğrenme eğilimini belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine bakıldığında ise; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi puanına sahip oldukları belirlenmiş; her sınıf düzeyinde yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olmasıyla beraber, 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Altın'ın (2018) Zonguldak-Ereğli'de görev yapan 221 ortaöğretim öğretmeniyle yaptığı çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi yüksek bulunmuşken; cinsiyet, çalışma alanı, mesleki kıdem, mezun oldukları yüksek öğretim kurumu, görev yaptıkları okul türü, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. çalışmalara katılma istekleri değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lisansüstü eğitim yapma istekleri değişkeninde ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık lisansüstü eğitim yapmak isteyen ortaöğretim öğretmen adaylarının lehinedir.

Akyol, Başaran ve Yeşilbaş'ın (2018) Aydın il ve ilçelerindeki halk eğitim merkezlerinde kurs almakta olan 435 kursiyer ile yaptıkları çalışmalarında kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, medeni durum, iş durumu, aylık gelir, yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ayrıca kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam doyumu algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Kangalgil ve Özgül'ün (2018) 19 Mayıs Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören 650 öğrencinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüş, cinsiyet ve yaş gruplarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bölüm değişkenine göre 'antrenörlük eğitimi' bölümü lehine, sınıf değişkenine göre de 3. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aydın'ın (2018) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 398 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme algılarının 'kısmen uyuyor' düzeyinde olduğu, cinsiyet değişkenine bakıldığında

anlamli bir farklılık görüldüğü ve bu farkın kadın öğretmen adayların lehine olduğu, sınıf düzeyinde ise 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yasa (2018) Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 410 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyete ve bölüme göre anlamli bir farklılık olmadığı, sınıf düzeyine göre 1. sınıf öğrencileri lehine, yaşa göre 17-20 yaş aralığı lehine anlamli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Gökçer'in (2018) Elâzığ merkez ve ilçe merkezlerinde görev yapan 343 lise öğretmenin hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmasında; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri 'kısmen uyuyor' düzeyinde bulunmuş, branş, kıdem, eğitim düzeyleri, yaşları ve çalıştıkları yer değişkenlerine göre anlamli bir farklılık bulunmamış ve cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Gökçer ve Türkoğlu'nun (2018) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1205 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmalarında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların, sınıf düzeyi değişkenine göre de 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Gelir düzeyine göre ise anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

Mülhim'in (2018) Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 783 öğrenci ile yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine, sınıf değişkenine göre 1. ve 2. sınıf lehine, lise türü değişkenine göre 'meslek lisesi' ve diğer lise lehine, gelir değişkenine göre düşük ve yüksek lehine, ve lisansüstü eğitim (yüksek lisans/doktora) isteği durumu değişkenine göre olumlu cevaplayanlar lehine anlamli bir farklılık gösterirken; öğrenim görülen bölüm, ikamet, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta düzeyde

pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karaman ve Aydoğmuş'un (2018) Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 324 öğrencinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadınların, sınavla giriş yapan öğrencilerin ve 1. Sınıf öğrencilerinin lehine yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Duymuş ve Sulak'ın (2018)'in Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 104 4. Sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzey olarak bulunmuştur. Ayrıca en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin, en düşük ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Bölüm, temel beceriler, lisans eğitimi ile ilgili düşünceler yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili değilken, cinsiyet faktörü yaşam boyu öğrenme üzerinde etkilidir.

Woonsun (2013) eğitim kursu gereklilikleri kapsamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha iyi anlaşılmasını amaçlayarak eğitim hizmeti öğreniminin öğretmen adaylarının profesyonellik, öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme isteği ve sosyal güçlendirme arzusunu etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışmaya Kore'de görev yapan 449 stajyer öğretmen (%62 kadın) katılmıştır. Kore'de öğretmenlik sertifikası alabilmeleri için öğretmen adaylarının 60 saat boyunca toplum hizmeti öğrenimine katılmaları gerekmektedir. Sonuçlar, eğitim hizmeti öğrenimine katılımın, öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliği, öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme isteği ve sosyal güçlendirme üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Coşkun (2009) Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 1545 1. ve 4. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmasında hem yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğini geliştirmiş hem de farklı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini ne şekilde etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine, fakülte değişkenine göre güzel sanatlar fakültesi lehine, üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre sözel puan türü lehine, gelir düzeyi değişkenine göre orta lehine, akademik başarı düzeyi algısı değişkenine göre iyi ve çok iyi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3.2. Yaşamın Anlamı İlgili Araştırmalar**

Girgin'in (2018) Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören 597 öğrenci ile yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı, var olan anlam ve aranan anlam ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca yaş arttıkça yaşamın anlamı düzeyinin arttığı ortaya konmuştur. Cinsiyete göre ise yaşamın anlamı fark göstermemektedir.

Söylemez'in (2016) farklı üniversitelerde okuyan veya lisans mezunu 388 katılımcı ile yaptığı çalışmada manevi zekâ ile yaşamın anlamı arasından pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca yaşamın anlamı düzeylerinin cinsiyete, yaşa, sosyo-ekonomik seviyeye ve sosyal destek algısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, akademik başarıya göre ise başarı düzeyi yüksek olan bireylerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Baş'ın (2014) Konya ilinde Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Mevlâna Üniversitesi'nde öğrenim gören 910 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada katılımcıların yaşamın anlamı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca yaşamın anlamı ile toplumsal değerler, özgürlük, kariyer değerleri ve entelektüel değer arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bektaş'ın (2012) İstanbul ve Bursa'da görev yapan toplam 97 orta ve üst düzey otomotiv sektörü yöneticisi ile yaptığı çalışmada yaşamın anlamının var olan anlam alt boyutu ile içsel motivasyon ve iş tatmini arasında pozitif; dışsal motivasyonla ise negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca var olan anlam düzeyinin cinsiyete göre kadın yöneticiler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre boşanmış olanlarda evli ve bekarlara göre daha düşük var olan anlam düzeyi tespit edilmiştir. Yaş, eğitim durumu, toplam çalışma süresi, kurumdaki çalışma süresi ve aylık ücret açısından var olan anlam düzeyinde anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Yöneticilerin yaşam anlamlarının aranan anlam alt boyutu ile iş tatmini arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yöneticilerin aranan anlam düzeyinin eğitim durumu ile pozitif yönde, toplam çalışma süresi ve aylık ücret değişkenleri ile negatif yönde açısından anlamlı ilişkiler olduğu; cinsiyet, yaş, medeni durum, kurumdaki çalışma süresi açısından anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Taş'ın (2011) İstanbul'un farklı ilçelerinde görev yapan 363 öğretmen ile yaptığı



çalışmasında öğretmenlerin yaşam anlamlarının aranan anlam alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcılar lehine ve medeni durum değişkeni açısından bekar katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; yaş, meslekte çalışma süresi ve eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; var olan anlam alt boyutunun ise cinsiyet, yaş, meslekteki çalışma süresi, eğitim durumu ve medeni durum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca yaşamın anlamının var olan anlam alt boyutu ile yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif; iç-dış kontrol odağı arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur.

Kiang ve Fuligni (2010) Latin Amerika, Asya ve Avrupa kökenli 579 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında yaşamın anlamı düzeyinin öğrencilerin geldikleri kökene veya cinsiyete bağlı olarak değişmediğini bulmuştur. Ancak Asya kökenli katılımcıların aranan yaşamın anlamı düzeylerinin Latin ve Avrupa kökenli öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Var olan anlam ile benlik saygısı, akademik uyum, iyi olma hali, etnik aidiyet arasında pozitif bir ilişki bulunurken; aranan anlam ile benlik saygısı ve iyi olma hali arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca etnik kimlik faktörünün katılımcıların yaşamlarında olumlu bir anlam duygusu geliştirme noktasında kısmen etkili olduğu görülmüştür.

Steger, Kashdan ve Oishi (2009) yaşları 18 ile 65 ve üstü arasında değişen Amerika, İngiltere, Kanada, Avustralya, diğer Avrupa, Afrika ve Asya ülkelerinden ve 8756 katılımcı ile (%66'sı kadın) yaşamın anlamı, yaşam doyumu, mutluluk, pozitif ve negatif etki, depresyon, mutluluğa uyum ölçeklerini kullanarak bir web sayfası aracılığı ile veri topladıkları geniş çaplı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya göre yaşamın anlamı düzeylerinin var olan anlam boyutuna bakıldığında daha yaşlı olan kişilerde daha yüksek iken, aranan anlam boyutunun daha genç olan kişilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar yaşamın anlamı düzeylerinin rollerin değişmesi, fiziksel kapasitenin azalması ve kişiler arası kayıpların birikmesi etkisiyle yaş aldıkça arttığını belirtmişlerdir. Var olan anlam düzeyinin iyi olma hali ile ilişkili olduğu görülürken, aranan anlam düzeyinin daha yaşlı kişilerde sağlık durumları ile güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde çalışma ile ilgili araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, verilerin elde edildiği ölçme araçları ve elde edilen verilerin işlem yolu ve analiz edilme teknikleri ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 321 üniversite öğrencisinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Yaşamın Anlamı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin belirlenmesi ve bazı demografik değişkenler bakımından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modelini şekillendiren betimsel (tasvir) yöntem çalışmacının üzerinde çalıştığı sorun üzerinde derinlemesine yapılan çalışmayı ifade eder. Betimsel çalışmalarda problem durumuna deneysel çalışmalarda olduğu gibi müdahale edilmez. Amaç hipotezlerin test edilmesi için olabildiği kadar veri toplamaktır. Bu verilerin toplanması sürecinde genel olarak gözlem, anket, görüşme veya ölçek gibi veri veya bilgi toplama yolları kullanılır (Karasar, 2015).

#### 3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise evreni temsil eden Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 321 öğrenci oluşturmaktadır.

Aşağıda verilen tablolarda (Tablo 2-Tablo 9) çalışma grubunun demografik değişkenlere göre betimleyici istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 2

*Çalışma Grubunu Cinsiyet Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	179	55.8
	Erkek	142	44.2
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde cinsiyet değişkenine göre katılımcıların 179'u (%55.8) kadınlardan, 142'si (%44.2) erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 3

*Çalışma Grubunu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Sınıf Düzeyi	1	82	25.5
	2	155	48.3
	3	61	19.0
	4	23	7.2
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde sınıf değişkenine göre katılımcıların 82'si (%25.5) 1.sınıf; 155'i(%48.3) 2.sınıf; 61'i (%19.0) 3.sınıf; 23'ü (%7.2) 4.sınıf üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4

*Çalışma Grubunu Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Betimleyici*

*İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Algılanan Akademik Başarı düzeyi	Düşük	27	8.4
	Orta	221	68.8
	Yüksek	73	22.7
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde algılanan akademik başarı düzeyi değişkenine göre katılımcıların 27'si (%8.4) düşük; 221'i (%68.8) orta; 73'ü (%22.7) yüksek akademik düzey algısına sahiptir.

Tablo 5

*Çalışma Grubunu Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Betimleyici*

*İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	35	10.9
	Orta	272	84.7
	Yüksek	14	4.4
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre katılımcıların 35'i (%10.9) düşük; 272'si (%84.7) orta; 14'ü (%4.4) yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahiptir.

Tablo 6

*Çalışma Grubunu Dünyaya Geliş Sırası Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Dünyaya Geliş Sırası	İlk Çocuk	121	37.7
	Ortanca Çocuk	99	30.8
	Son Çocuk	91	28.3
	Tek Çocuk	10	3.1
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde dünyaya geliş sırası değişkenine göre katılımcıların 121'i (%37.7) ilk çocuk; 99'u (%30.8) ortanca çocuk; 91'i (%28.3) son çocuk; 10'u (%3.1) tek çocuktur.

Tablo 7

*Çalışma Grubunu Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Anne Eğitim Durumu	Temel Eğitim	233	72.6
	Ortaöğretim	61	19.0
	Yükseköğretim	27	8.4
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde anne eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların 233'ü (%72.6) temel eğitim; 61'i (%19) ortaöğretim; 27'si (%8.4) yükseköğretim mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 8

*Çalışma Grubunu Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Baba Eğitim Durumu	Temel Eğitim	169	52.6
	Ortaöğretim	87	27.1
	Yükseköğretim	65	20.2
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların 169'u (%52.6) temel eğitim; 87'si (%27.1) ortaöğretim; 65'i (%20.2) yükseköğretim mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 9

*Çalışma Grubunu Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekanslar (n)	Yüzdeler (%)
Ailenin Yaşadığı Yer	Köy – Kasaba	47	14.6
	İlçe	89	27.7
	İl	62	19.3
	Büyükşehir	123	38.0
	Toplam	321	100.0

Yukarıdaki tabloda elde edilen verilerde ailenin yaşadığı yer değişkenine göre katılımcıların ailelerinin 47'si (%14.6) köy-kasaba yerleşim bölgesinde; 89'u (%27.7) ilçe yerleşim bölgesinde; 62'si (%19.3) il merkezinde; 123'ü (%38) büyükşehirde yaşamaktadır.

**3.3. Veri Toplama Araçları**

### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Buradan hareketle söz konusu kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri, buldukları sınıf düzeyi, algıladıkları akademik başarı ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, dünyaya geliş sırası, anne ve baba eğitim düzeyleri ve ailelerin yaşadıkları şehir yapısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği**

Ölçek Coşkun (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda yer almaktadır.

#### **3.3.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Coşkun (2009), ilk önce kapsam geçerliliği üzerinde çalışmaya başlamış ve öncelik olarak alan yazın taraması ve yapılan tarama süreci sonunda kuramsal alt yapısını oluşturmuştur. Daha sonra üniversite öğrencilerinden ve personelinden bu konu alanı ile ilgili görüş alınarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili fikirleri, ne düşündükleri sorulmuştur. Araştırmacı elde ettiği tüm verilerden hareketle 94 maddelik bir madde havuzu oluşturmuş daha sonra gerekli uzmanlara yazılan maddeler gösterilerek eleme yapılmış ve 74 maddeye düşürülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından kapsam geçerliliği çalışmaları kapsamında Erwin (1998: Akt: Coşkun, 2009) tarafından geliştirilen Meraklılık Ölçeği kullanılmıştır. Buradan elde edilen verilerde meraklılık ile yaşam boyu öğrenme arasındaki korelasyon değerlerinin 1'e yakın olması gerektiği düşünülmüştür. Meraklılığın yaşam boyu öğrenen bireylerde olan bir özellik olduğu düşünülmektedir (Coşkun, 2009).

Coşkun (2009), ölçeğin yapı geçerliliği çalışmalarında ölçeğin taslak yapısı ile 7 farklı üniversiteden 700 öğrenci üzerinde ön deneme çalışması yapmıştır. Yapılan çalışmada istenilen biçimde yanıt vermeyen 58 öğrencinin uygulaması yok sayılmış ve çalışma toplamda 642 öğrenci üzerinde yapılmıştır (Coşkun, 2009).

Çalışmanın faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi kullanılmış ve elde edilen .89 düzeyi gibi oldukça iyi bir seviyede çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucuna göre elde edilen veriler yaşam boyu öğrenen bireylerin olumlu ve olumsuz olarak ‘motivasyon’, ‘sebat’, ‘öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk’, ‘merak yoksunluğu’ olmak üzere 4 farklı alt boyutu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ölçekte hangi maddelerin olacağı belirlenirken ise faktör yükü .20 ve üzeri olanlar seçilmiştir (Coşkun, 2009). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği alt boyutları ise sırasıyla;

*Motivasyon:* Bir amaca ulaşmada bireyi harekete geçiren yapı olan motivasyon yaşam boyu öğrenmede öğrenme sürecine sürekli bulunma ve katılma noktasında güç unsuru olarak nitelenmektedir. Motivasyon alt boyutu 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeleri içermektedir.

*Sebat:* Öğrenme sürecinde bireyin karşılaşılabileceği her türlü olumsuz eylem, yapı ve durağanlıklar karşısında bireyin gösterdiği süreç ve güç olarak nitelenebilir. Sebat alt boyutu 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeleri içermektedir.

*Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk:* Yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Bireyin öğrenme sürecinde bireysel noktada her türlü süreci iyi yönetememesi olarak ifade edilebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu, 13, 14, 15, 16, 17, 18, maddeleri içermektedir.

*Merak Yoksunluğu:* Bireyin öğrenme sürecinde herhangi bir isteklilik hali göstermemesidir. Merak yoksunluğu alt boyutu, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeleri içermektedir (Coşkun, 2009).

Ölçeğin maddeleri ile ilgili olarak cevaplanma durumları 1. “Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak şekillenmiştir. Ölçeğin geneli gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 27 madde ile sınırlanmıştır. Ölçeğin genel toplamından alınacak minimum puan 27 ortanca puan 94,5 ve en yüksek puan ise 162 olarak belirlenmiştir. Toplam puanın 94,5 altında olması bireyin yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu bir bakış ve tutum, içinde olmadığını göstermektedir. Ortanca ve üzerinde alınan puan ise yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu bir bakış ve tutum içinde olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2009).



### **3.3.3. Yaşamın Anlamı Ölçeği**

Bireylerin genel anlamda yaşamda olan veya olabilecek olan anlamı anlayıp anlamadıklarını öncelikle belirleme ve değerlendirme amacıyla geliştirilen yaşamın anlamı ölçeğinin orijinali 2006 yılında Steger, Frazier, Oishi ve Kaler tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 'var olan anlam' ve 'bulunmaya çalışılan anlam' olmak üzere iki farklı boyutu vardır. Var Olan Anlam boyutu; 1., 4., 5., 6, ve 9. maddeler ve bulunmaya çalışılan anlam boyutu 2., 3., 7., 8., ve 10. maddelerden oluşmaktadır (Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006).

#### **3.3.3.1. Yaşamın Anlamı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Demirdağ ve Kalafat (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin dilsel eşdeğerlik korelasyon katsayılarının .74 ile .91 arasında değiştiği görülmüş; yapılan güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı var olan anlam alt boyutu için .81, bulunmaya çalışılan anlam alt boyutu için .85 olarak; test tekrar teste dayalı güvenirlik analizi katsayıları ise .72 ve .76 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde faktör yüklerinin .88- .65 arasında değişmekte olduğu ve madde toplam korelasyon katsayılarının .44 ile .78 arasında değiştiği saptanmıştır (Demirdağ ve Kalafat, 2015). Ölçeğin orijinal formu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert olarak hazırlanmış olup puanlamada 9 madde düz olarak (1-2-3-4-5-6-7-8-10) kalan 1 madde ise ters olarak (9) olarak puanlanmıştır (Steger ve diğerleri, 2006).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilere yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve bunun dışında Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Yaşamın Anlamı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından içeriğinde katılımcıların cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, algıladıkları akademik başarı ve algıladıkları sosyo-ekonomik durumlarını, dünyaya geliş sırasını, anne ve baba eğitim durumlarını ve ailelerinin yaşadıkları yeri belirlemeye yönelik olarak sekiz tane betimsel sorudan oluşan kişisel bilgi formu en ön sırada olmakla birlikte katılımcılardan sağlıklı veri alınması amacıyla diğer ölçeklerin yerleri belli durumlarda algoritmik olarak değiştirilmiştir. Araştırmacı uygulama sürecine başlamadan önce katılımcı bireylere

ölçeklerle ve uygulama süreci ile ilgili detaylı açıklamalar yapmış ve katılımcılardan ölçekleri objektif, samimi ve içten bir şekilde doldurmalarını istemiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde yer alan katılımcılardan yani örneklem grubundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanarak analiz edilmek üzere SPSS 16.00 Windows paket programına aktarılmıştır. Örneklem grubu içerisinde değişkenlerden yola çıkarak ortaya çıkan verilerin normal olarak dağıldığı durumlarda “t” testi ve “One Way Anova” yani “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği; normal olarak dağılmadığı durumlarsa ise “Kruskal Wallis H Testi” kullanılmıştır. Yapılan varyans analizinde anlamlı değerler çıkması durumunda bu anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasından kaynaklandığını belirlemek için “Mann Whitney U-Testi” uygulanmıştır. Bunun dışında çalışma sürecinde üzerinde çalışılan kavramlar arasında ne yönde ve şekilde ilişki olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşamın anlamı düzeyleri ile alt boyutları arasındaki ilişkiyel değerlere bakmak için verileri normal dağılmadığının görülmesi sebebiyle Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına bakılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Çalışmanın bu kısmında araştırma sürecinde çalışmanın alt problemleri ile beraber kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişken ve ölçme araçlarında elde edilmiş bulgular ile bu bulguların istatistiksel olarak anlamlı değişkenlik gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10

*Çalışma Grubunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Genel Puanı*

	N	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maksimum
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	321	98.64	15.68	68.00	162.00

Ölçeğin genel toplamından alınabilecek en yüksek puanın 162, ortanca puanın 94.5 ve en düşük puanın 27 olması (Coşkun, 2009) ve alınan ortalama puanın 98.64 olması sebebiyle üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın hemen üzerinde yaşam boyu öğrenmeye yönelik düşüncelerinin olumlu bir bakış ve tutum içinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 11

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kadın	.131	179	.200	.904	179	.125
	Erkek	.133	142	.127	.931	142	.139

Tablo 11 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının hem kadınlar hem de erkekler için normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

*Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Kadın	179	96.41	15.15	321	-2.870	.004
Erkek	142	101.42	15.93			

Tablo 12 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir [ $t_{(321)}=-2.870$ ;  $p=.004$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Tablo 13

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam	1.sınıf	.130	82	.002	.927	82	.000
Boyu	2.sınıf	.129	155	.000	.923	155	.000
Öğrenme	3.sınıf	.124	61	.021	.900	61	.000
Eğilimi	4.sınıf	.148	23	.200*	.884	23	.012

Tablo 13 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının 1., 2., 3., ve 4. sınıflardaki çalışma grubu için normal dağılım göstermediği ( $p<0.05$ ), sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

*Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
1.Sınıf	82	160.80			
2.Sınıf	155	169.83	3	4.602	.203
3.Sınıf	61	141.61			
4.Sınıf	23	147.02			

Tablo 14 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3)=4.602$ ;  $p=.203$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 15

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu	Düşük	.140	27	.190	.972	27	.664
Öğrenme	Orta	.137	221	.000	.916	221	.000
Eğilimi	Yüksek	.131	73	.004	.937	73	.001

Tablo 15 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının Algılanan Akademik Başarı düzeyi yüksek ve orta olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p<0.05$ ); düşük olanlar ise normal dağılım gösterdiği ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin algılanan akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

*Çalışma Grubunun Algılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme*

*Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Algılanan Akademik Başarı	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Düşük	27	159.72	2	6.957	.031
Orta	221	168.78			
Yüksek	73	135.84			

Tablo 16 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri algılanan akademik başarı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir [ $\chi^2(2)=6.957$ ;  $p=.031$ ;  $p<0.05$ ]. Algılanan akademik başarı değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi anlamlı biçimde değişiklik göstermiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanından akademik başarı düzeyindeki farklılıklarının hangi boyutlardan kaynaklandığına dair elde edilen sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçek Puanının Algılanan Akademik Başarı Düzeyindeki Farklılıkları İçin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

	N	So	St	U	P
Düşük	27	117.33	3168.00	2790.0	.607
Orta	221	124.82	27460.00		
Düşük	27	56.39	1522.50	826.50	.217
Yüksek	73	48.32	3527.50		
Orta	221	154.46	33981.50	6088.50	.009
Yüksek	73	124.51	9089.50		

Elde edilen verilere göre alt boyutlar arasındaki farklılıklara bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyinin; algılanan akademik başarı düzeyi “orta” olanların, algılanan akademik başarı düzeyi “düşük” olanlardan ve algılanan akademik başarı düzeyi “yüksek” olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu	Düşük	.120	35	.041	.942	35	.017
Öğrenme	Orta	.146	272	.000	.911	272	.000
Eğilimi	Yüksek	.154	14	.200*	.945	14	.488

Tablo 18 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik düzeyi orta ve düşük olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); yüksek olanlar ise normal dağılım gösterdiği ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19

*Çalışma Grubunun Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Düşük	35	167.31			
Orta	272	168.21	2	.843	.656
Yüksek	14	180.70			

Tablo 19 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=.843$ ;  $p=.656$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 20

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Dünyaya Geliş Sırasına Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam	İlk Çocuk	.160	121	.000	.913	121	.000
Boyu	Ortanca	.134	99	.000	.884	99	.000
Öğrenme	Son Çocuk	.126	91	.001	.945	91	.001
Eğilimi	Tek Çocuk	.171	10	.200*	.876	10	.118

Tablo 20 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının dünyaya geliş sırası değişkenine göre ilk çocuk, ortanca ve son çocuk olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p<0.05$ ); tek çocuk olanlar için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin dünyaya geliş sırası değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Çalışma Grubunun Dünyaya Geliş Sırası Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Dünyaya Geliş sırası	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
İlk Çocuk	121	162.65			
Ortanca	99	159.34	3	.200	.978
Son Çocuk	91	160.00			
Tek Çocuk	10	150.50			



Tablo 21 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri dünyaya geliş sırası değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3)=.200$ ;  $p=.978$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 22

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Temel Eğitim	.129	233	.000	.908	233	.000
	Orta-öğretim	.139	61	.005	.921	61	.001
	Yüksek-öğretim	.120	27	.200*	.969	27	.581

Tablo 22 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre temel eğitim ve ortaöğretim mezunu olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p<0.05$ ); Yükseköğretim mezunu olanlar için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir

Tablo 23

*Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Temel Eğitim	233	158.69	2	.422	.810
Ortaöğretim	61	163.24			

Tablo 23 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=.422$ ;  $p=.810$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 24

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Temel Eğitim	.129	169	.000	.906	169	.000
	Ortaöğretim	.122	87	.003	.927	87	.000
	Yükseköğretim	.122	65	.017	.928	65	.001

Tablo 24 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olanlar için normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

*Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Temel Eğitim	169	159.10	2	.087	.957
Ortaöğretim	87	161.57			
Yükseköğretim	65	162.70			

Tablo 25 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=.087$ ;  $p=.957$ ;  $p>0.05$ ]

Tablo 26

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Ailenin Yaşadığı Yer Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam	Köy-Kasaba	.163	47	.004	.936	47	.014
Boyu	İlçe	.111	89	.009	.937	89	.000
Öğrenme	İl	.183	62	.000	.863	62	.000
Eğilimi	Büyükşehir	.120	123	.000	.906	123	.000

Tablo 26 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının ailenin yaşadığı yer değişkenine göre Köy-Kasaba, İlçe, İl, Büyükşehir’de olanlar için normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ailenin yaşamını geçirdiği yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

*Çalışma Grubunun Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Köy-Kasaba	47	183.48			
İlçe	89	159.88	3	5.834	.120
İl	62	168.07			
Büyükşehir	123	147.14			

Tablo 27 incelendiğinde çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri Ailenin Yaşadığı Yer değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3)=5.834$ ;  $p=.120$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 28

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın	Kadın	.074	179	.200*	.984	179	.247
Anlamı	Erkek	.060	142	.200*	.988	142	.277

Tablo 28 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının hem kadınlar hem de erkekler için normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Bireylerin yaşamın anlamı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29

*Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	P
Kadın	179	50.09	8.82	321	1.781	.076
Erkek	142	48.28	9.22			

Tablo 29 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $t_{(321)}=1.781$ ;  $p=.076$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 30

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	1	.106	82	.025	.958	82	.010
	2	.072	155	.049	.989	155	.249
	3	.093	61	.200*	.984	61	.623
	4	.121	23	.200*	.934	23	.135

Tablo 30 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının 1. ve 2. sınıflar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşamın anlamı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

*Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p
1.sınıf	82	155.78	3	2.913	.405
2.sınıf	155	163.58			
3.sınıf	61	165.08			
4.sınıf	23	130.74			

Tablo 31 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3) = 2.913$ ;  $p = .405$ ;  $p > 0.05$ ].

Tablo 32

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	Düşük	.158	27	.232	.955	27	.282
	Orta	.051	221	.200*	.991	221	.181
	Yüksek	.110	73	.034	.961	73	.026

Tablo 32 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının Algılanan Akademik Başarı düzeyi yüksek ve düşük olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); orta olanlar ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşamın anlamı düzeylerinin algılanan akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermedikleri belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

*Çalışma Grubunun Algılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Algılanan Akademik Başarı	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Düşük	27	131.20	2	3.266	.195
Orta	221	160.04			
Yüksek	73	168.60			

Tablo 33 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları algılanan akademik başarı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=3.266$ ;  $p=.195$ ;  $p > 0.05$ ].

Tablo 34

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	Düşük	.098	35	.200*	.978	35	.708
	Orta	.065	272	.008	.986	272	.010
	Yüksek	.169	14	.200*	.949	14	.549

Tablo 34 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); düşük ve yüksek olanlar ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin algılanan ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

*Çalışma Grubunun Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Düşük	35	151.30	2	2.031	.362
Orta	272	162.15			
Yüksek	14	129.14			

Tablo 35 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=2.031$ ;  $p=.362$ ;  $p > 0.05$ ].

Tablo 36

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Dünyaya Geliş Sırasına Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	İlk Çocuk	.095	121	.011	.983	121	.143
	Ortanca	.082	99	.108	.981	99	.167
	Son Çocuk	.062	91	.200*	.984	91	.349
	Tek Çocuk	.190	10	.200*	.850	10	.058

Tablo 36 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının dünyaya geliş sırası değişkenine göre ilk çocuk olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); tek çocuk, son çocuk ve ortanca çocuk olanlar için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin dünyaya geliş sırası değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir

Tablo 37

*Çalışma Grubunun Dünyaya Geliş Sırası Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Dünyaya Geliş Sırası	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
İlk Çocuk	121	159.42	3	1.019	.797
Ortanca	99	162.02			
Son Çocuk	91	159.99			
Tek Çocuk	10	131.30			

Tablo 37 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları dünyaya geliş sırasına göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3)=1.019$ ;  $p=.797$ ;  $p > 0.05$ ].



Tablo 38

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	Temel Eğitim	.074	233	.004	.977	233	.001
	Ortaöğretim	.088	61	.200*	.986	61	.746
	Yükseköğretim	.157	27	.086	.964	27	.459

Tablo 38 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre temel eğitim olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); ortaöğretim ve yükseköğretim olanlar için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşamın anlamı düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

*Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Temel Eğitim	233	169.77			
Ortaöğretim	61	138.66	2	11.508	.003
Yükseköğretim	27	117.93			

Tablo 39 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir [ $\chi^2(2)=11.508$ ;  $p=.003$ ;  $p < 0.05$ ]. Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 40

*Yaşamın Anlamı Puanının Anne Eğitim Düzeyindeki Farklılıkları İçin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

Anne Eğitim Düzeyi	N	So	St	U	p
Temel Eğitim	233	151.81	35067.50	5588.50	.021
Orta Öğretim	61	123.64	7418.50		
Temel Eğitim	233	133.97	30946.0	2087.0	.005
Yükseköğretim	27	91.30	2465.0		
Ortaöğretim	61	45.52	2731.0	719.0	.403
Yükseköğretim	27	40.63	1097.0		

Elde edilen verilere göre alt boyutlar arasındaki farklılıklara bakıldığında yaşamın anlamı düzeyinin; anne eğitim düzeyi temel eğitim olanların, anne eğitim düzeyi ortaöğretim seviyesinde olanlardan ve anne eğitim düzeyi yüksek öğretim seviyesinde olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 41

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	Temel Eğitim	.093	169	.001	.981	169	.022
	Ortaöğretim	.058	87	.200*	.986	87	.476
	Yükseköğretim	.079	65	.200*	.983	65	.517

Tablo 41 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre temel eğitim olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); ortaöğretim ve yükseköğretim olanlar için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşamın anlamı düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

*Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Düşük	169	165.10	2	1.483	.476
Orta	87	155.85			
Yüksek	65	149.80			

Tablo 42 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları algılanan baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=1.483$ ;  $p=.476$ ;  $p > 0.05$ ].

Tablo 43

*Yaşamın Anlamı Puanlarının Ailenin Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşamın Anlamı	Köy –Kasaba	.099	47	.200*	.979	47	.562
	İlçe	.095	89	.046	.958	89	.006
	İl	.090	62	.200*	.978	62	.334
	Büyükşehir	.068	123	.200*	.991	123	.609

Tablo 43 incelendiğinde yaşamın anlamı puanlarının ailenin yaşamını geçirdiği yer değişkenine göre ‘ilçe’ olanlar için normal dağılım göstermediği ( $p < 0.05$ ); köy – kasaba, il ve büyükşehir olanlar için ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bireylerin yaşamın anlamı düzeylerinin ailenin yaşamını geçirdiği yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

*Çalışma Grubunun Ailenin Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Yaşamın Anlamı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması*

Ailenin Yaşamını Geçirdiği Yer	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Köy – Kasaba	47	172.28			
İlçe	89	152.47	3	1.831	.608
İl	62	164.65			
Büyükşehir	123	155.67			

Tablo 44 incelendiğinde çalışma grubunun yaşamın anlamı puanları ailenin yaşamını geçirdiği yere göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(3)=1.831$ ;  $p=.608$ ;  $p > 0.05$ ].

Tablo 45

*Çalışma Grubunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Yaşamın Anlamı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme	.122	321	.000	.919	321	.000
Motivasyon	.139	321	.000	.881	321	.000
Sebat	.083	321	.000	.969	321	.000

Öğrenme Düzenleme Yoksunluğu	.106	321	.000	.930	321	.000
Merak Yoksunluğu	.110	321	.000	.945	321	.000
Yaşamın Anlamı	.050	321	.042	.988	321	.012
Var Olan Anlam	.101	321	.000	.931	321	.000
Bulunmaya Çalışılan Anlam	.087	321	.000	.965	321	.000

---

Tablo 45 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan ölçekler ve alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0.05$ ). Bireylerin ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki düzeyleri Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analiz sonuçları tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46.

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Yaşamın Anlamı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar*

	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu	Merak Yoksunluğu
Yaşamın Anlamı Ölçeği	-.078	.170**	.230**	-.140*	-.207**
Var Olan Anlam	-.221**	.169**	.115*	-.268**	-.274**
Bulunmaya Çalışılan Anlam	.101	.059	.176**	.068	-.008

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 46'da araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Yaşamın Anlamı Ölçeği ve Alt Boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerleri aşağıda verilmiştir.

Buna göre; Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği toplam puanı ile *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde (-.221); bir ilişki vardır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği toplam puanı ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı ve *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Motivasyon alt boyutu ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde (.170); *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (.169) bir ilişki vardır. Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimleri Ölçeği Motivasyon alt boyutu ile *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Sebat alt boyutu ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde (.230); *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (.115); *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (.176) ilişki vardır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu alt boyutu ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde (-.140); *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde (-.268) bir ilişki vardır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu alt boyutu ile *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Merak Yoksunluğu alt boyutu ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde (-.207); *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde (-.274); bir ilişki vardır. *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon değerleri 0 ve 1 arasında değişmekte, değer 1'e yaklaştıkça korelasyon artmakta, sıfıra yaklaştıkça korelasyon azalmaktadır. 0.00 değeri değişkenler arasında ilişki olmadığını, 0.01-0.29 değeri düşük düzeyde ilişki olduğunu, 0.30-0.70 değeri orta düzeyde olduğunu, 0.71-0.99 değeri yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve 1.00 değeri ise mükemmel ilişki olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2006).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında çalışmada örneklem grubuna uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler alt problemlere göre tartışılıp yorumlanacaktır.

#### 5.1. Tartışma Ve Sonuç

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi; “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusudur.

Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden alınan puanlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamasının üzerinde yani yüksek olduğu, yeni bir şeyler arama, bulma, öğrenme; ilerideki mesleği ile ilgili konularda araştırma yapma, öğrenmeye meraklılık, yeni bilgilere açık olma gibi konularda yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Bir başka şekilde söylemek gerekirse öğrenciler sürekli yeni şeyler öğrenmek ve kendilerini birçok alanda geliştirmek konusunda isteklidirler.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin incelendiği daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalara örnek vermek gerekirse; Kurt, Cevher ve Arslan’ın (2019) Türkçe öğretmeni adayları ile; Altın’ın (2018), Ayaz’ın (2016), Kılıç’ın (2015) ve Ayra’nın (2015) öğretmenler ile; Akyol, Başaran ve Yeşilbaş’ın (2018) halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerler ile; Kangalgil ve Özgül’ün (2018) beden eğitimi ve spor eğitimi alan üniversite öğrencileri ile; Aydın’ın (2018), Kuzu, Demir ve Canpolat’ın (2015) öğretmen adayları ile; Dündar’ın (2016) sınıf öğretmeni adayları ile ve Karaduman’ın (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda da yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Karahan (2017) ise Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin ve Yasa da (2018) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz’ün (2017) pedagojik formasyon



öğrencilerinin; Gökyer'in (2018) lise öğretmenlerinin; Gökyer ve Türkoğlu'nun (2018) üniversite öğrencilerinin; Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) öğretmen adaylarının; Güzel'in (2017) öğretmen adaylarının; Coşkun'un (2009), Coşkun ve Demirel'in (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışma ile farklı özellikler göstermektedir.

## **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

### **5.1.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Yapılan veri analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenci grubunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanlara bakıldığında cinsiyet değişkeninin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı olduğu görülmüştür. Erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz'ün (2017) pedagojik formasyon öğrencileri ve Mülhim'in (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında da erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak erkeklerin kadınlara göre sosyal yaşamda ve iş hayatında daha fazla yer alması ve özellikle yaşam boyu öğrenmeyi aynı zamanda bir iş sahibi olma noktasında aracı bir unsur olarak görmeleri düşünülebilir.

Kurt, Cevher ve Arslan'ın (2019) Türkçe öğretmen adayları ile, Karaman ve Aydoğmuş'un (2018) meslek yüksekokulu öğrencileriyle, Gökyer ve Türkoğlu'nun (2018), Karaduman'ın (2015) ve Coşkun'un (2009) üniversite öğrencileri ile, Aydın'ın (2018) sınıf öğretmeni adayları ile, Karahan'ın (2017) Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri ile, Ayra'nın (2015) ve Kılıç'ın (2015) öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarda kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olması bu çalışmanın bulguları ile çelişir niteliktedir.

Altın'ın (2018) ortaöğretim öğretmenlerinin; Yasa'nın (2018) üniversite öğrencilerinin; Akyol, Başaran ve Yeşilbaş'ın (2018) halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin; Gökyer'in (2018) lise öğretmenlerinin; Kangalgil ve Özgül'ün (2018) beden eğitimi ve spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin; Duymuş ve Sulak'ın (2018), Güzel'in (2017), Dindar ve Bayrakçı'nın (2015), Oral ve Yazar'ın (2015), Kuzu, Demir ve Canpolat'ın (2015),

Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) öğretmen adaylarının; Ayaz'ın (2016), Yılmaz'ın (2016) ve Yaman ve Yazar'ın (2015) öğretmenlerin; Dündar'ın (2016) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında ise cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilememesi de bu çalışmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgusundan farklılaşmaktadır. Woonsun ise (2013) 449 stajyer öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme isteğinin cinsiyete kısmen bağlı olduğunu ifade etmiştir.

### **5.1.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır mıdır?**

Yapılan veri analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenci grubunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanlara bakıldığında sınıf düzeyi değişkeninin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dündar'ın (2016) sınıf öğretmeni adayları ile; Karaduman'ın (2015) ve Coşkun'un (2009) üniversite öğrencileri ile; Dindar ve Bayrakçı'nın (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sonucun sebebi üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini temellendiren karakter özelliklerinin temel ve ortaöğretim boyunca zaten şekillenmiş olması ve üniversitede aldıkları eğitimin bunun üzerinde etkisi olmaması olabilir.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemesi düşündürücüdür. Yani üniversitede geçirilen yıllar okul dışında farklı ilgi alanlarına yönelme ve yeni şeyler öğrenme konusunda hevesli hissetme gibi özelliklerin gelişmesinde etkisiz görünmektedir. Bu noktada üniversite eğitiminin sadece meslek edindirme amacının öne çıktığı düşünülmektedir. Üniversitelerin toplumda önemli ve saygın bir yere sahip olması avantajıyla toplumsal gelişimin merkezinde yer alması; yöresel, bölgesel ve küresel olarak yaşamsal bilgi düzeyini toplumun sosyal ve ekonomik yönlerden gelişmesi amacıyla artırması beklenmektedir (Erdem, 2013).

Kurt, Cevher ve Arslan'ın (2019) Türkçe öğretmen adayları ile, Gökyer ve Türkoğlu'nun (2018) ve Yasa'nın (2018) üniversite öğrencileri ile; Karaman ve Aydoğmuş'un (2018) meslek yüksekokulu öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda 1. sınıf öğrencilerinin; Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında 2. sınıf öğrencilerinin;

Mülhim'in (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ise 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kangalgil ve Özgül'ün (2018) beden eğitimi ve spor eğitimi alan üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında 3. sınıf öğrencilerinin; Aydın'ın (2018) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin; Karahan'ın (2017) Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ise 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel anlamda daha doğru verilere ulaşabilmek için boylamsal çalışmaların yapılarak, aynı öğrencilerin farklı yıllardaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenecek çalışmalar yapılabilir.

### **5.1.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *Algılanan Akademik Başarı Düzeyi* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmada Algılanan Akademik Başarı değişkeninin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış olup, bu farkın “Orta” seçeneğini işaretleyenler lehine olduğu görülmektedir. Akademik düzeyde kendini ortalama düzeyde gören öğrencilerin yeterli düzeyde kendi öğrenmelerini düzenleyebilen, farklı konulara ilgi duyabilen, öğrenme yaşantılarına karşı olumlu tutum sergileyebilen kişiler olmaları sonucu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olması beklenen bir durumdur. Algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olması kendini başarılı görmekten dolayı kişisel gelişim ihtiyacı hissetmemelerinden veya okul dışındaki öğrenmeleri vakit kaybı olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin de “ne de olsa yapamıyorum” düşüncesinden kaynaklanan bir vazgeçmişlik hali yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olmasının sebebi olarak görülebilir.

Karaman ve Aydoğmuş'un (2018) meslek yüksek okulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında ise üniversiteye sınavlı veya sınavsız geçen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakılmış ve sınavla gelen öğrencilerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip oldukları görülmüştür. Sınavla gelen öğrencilerin akademik başarılarının (düşükten daha yüksek olan) orta düzeyde olduğu düşünüldüğünde bu çalışma ile benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Kendini yüksek düzeyde başarılı gören bir

öğrencinin meslek yüksekokulu yerine farklı tercihlerde bulunması daha yüksek bir ihtimaldir.

Coşkun'un (2009) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik başarı düzeyini "İyi" ve "Çok İyi" olarak tanımlayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olması ve Dündar'ın (2016) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada ise not ortalamasının yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması bu çalışmanın sonuçları ile farklı özellikler taşımaktadır.

#### **5.1.2.4.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği görülmektedir. Bunun sebebi günümüzde alternatif öğrenme kaynaklarına ulaşmanın pek çok yolu olması olabilir. İnternet ve diğer bilgi teknolojileri sayesinde öğrenilmek istenen ya da ilgi duyulan birçok konu hakkındaki öğrenme ortamlarına ulaşmanın artık her gelir düzeyinde mümkün olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin bu konuda artık belirleyici olmadığı söylenebilir. Bu durum Akyol, Başaran ve Yeşilbaş'ın (2018) halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerler ile; Gökyer ve Türkoğlu'nun (2018) ve Karaduman'ın (2015) üniversite öğrencileri ile; Dündar'ın (2016) sınıf öğretmeni adayları ile; Dindar ve Bayrakçı'nın (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmasını göstermesi ile benzer niteliktedir.

Farklı olarak Coşkun (2009) gelir düzeyini "Orta" olarak tanımlayan üniversite öğrencilerinin ve Mülhim (2018) gelir düzeyini "Düşük" ve "Yüksek" olarak tanımlayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini daha yüksek olarak bulmuştur ve bu çalışma ile farklı sonuçları ifade etmektedir.

#### **5.1.2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *Dünyaya Geliş Sırası* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmadan elde edilen verilere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri dünyaya geliş sırası değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir. Yaşam boyu öğrenmeye konu olan yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye fırsatlar oluşturmak, araştırma yapmaya zaman harcamak, kişisel gelişime inanmak gibi özelliklerin dünyaya geliş sırasından bağımsız olduğu söylenebilir. Literatürde bu konu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

#### **5.1.2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *Anne Eğitim Düzeyi* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum Mülhim (2018); Dünder (2016); Ayra (2015) ve Karaduman (2015) tarafından yapılan çalışmalarla paralel özelliktedir. Bu durumun küçük yaşlardan itibaren evdeki bağımsız öğrenme ortamının oluşturulmasında en büyük pay sahibi olan annenin, çocuğunu bu konuda teşvik etmesinin eğitim düzeyine bağlı olmadığını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.1.2.7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *Baba Eğitim Düzeyi* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde Mülhim (2018); Dünder (2016); Ayra (2015) ve Karaduman (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da baba eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu durum babaların çocuklarının yeni bir şeyler öğrenme konusunda onları cesaretlendirmesinde ve desteklemelerinde eğitim düzeyinden bağımsız davrandığını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.1.2.8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi *Ailenin Yaşadığı Yer* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği görülmektedir. Mülhim (2018) de benzer şekilde ailenin ikamet ettiği yerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olmadığı sonucunu bulmuştur. Üniversite öğrencileri farklı yerlerden gelseler de aynı şehirde uzun yıllar boyunca kaldıklarından yaşam deneyimleri birbirine benziyor olabilir ve bu durum aralarındaki farklılaşmayı ortadan kaldırıyor olabilir. Ayrıca bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte artık bilgiye ulaşmanın kırsalda da büyük şehirlerde de büyüseler, istekli ve hevesli olan insanlar için her şekilde kolay ve mümkün olduğu söylenebilir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

#### **5.1.3.1. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Yapılan veri analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenci grubunun Yaşamın Anlamı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinin cinsiyet fark etmeksizin öğrencilik yaşantılarında benzer roller aldığı, cinsiyet rollerindeki asıl farklılaşmanın mezuniyetten sonra olduğu düşünülebilir. Bu sonuç Saraç, İpek ve Çavuş'un (2018), Topuz (2016), Baş ve Hamarta (2015), Baş (2014), ve Girgin'in (2018) üniversite öğrencileri ile; Yılmaz'ın (2018) umre ibadetini gerçekleştirmekte olan Türk katılımcılar ile; Yüksel, Güneş ve Akdağ'ın (2017) gençlerle ve yetişkinlerle; Söylemez'in (2016) yetişkinlerle; Ünal'ın (2015) öğretmenlerle; Yüksel'in (2013) genç yetişkinlerle yaptıkları çalışmaları ile örtüşmektedir. Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) Minneapolis bölgesindeki bir kolej ve üniversiteden yaş ortalaması yaklaşık 21 olan gençlerin katıldığı çalışmalarında cinsiyet değişkeninin yaşamın anlamına bir etkisi olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Yine Kiang ve Fuligni (2010) Latin Amerika, Asya ve Avrupa kökenli lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında yaşamın anlamı düzeyinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini bulmuştur. Bunlardan farklı olarak Bektaş (2012) otomotiv sektöründe çalışan yöneticilerle yaptığı çalışmasında kadınların mevcut anlam düzeyinin; Taş (2011) öğretmenler ile yaptığı çalışmasında erkeklerin aranan anlam düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

### **5.1.3.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Yapılan veri analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenci grubunun Yaşamın Anlamı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Saraç, İpek ve Çavuş'un (2018) ve Topuz (2016) da üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyinin yaşamın anlamı düzeyine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) ise 'okulda geçirilen yıl' değişkeninin yaşamın anlamı düzeyinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yüksel, Güneş ve Akdağ (2017), Söylemez (2016), Ünal (2015), Bektaş (2012) ve Taş (2011) de yaş faktörünün yaşamın anlamı düzeyine etkisi olmadığı sonucunu bulmaları da sınıf düzeyi arttıkça yaşın da artması sebebiyle bu çalışma ile benzer niteliktedir. Literatüre bakıldığında yaş düzeyi arttıkça yaşamın anlamı düzeyinin arttığını gösteren çalışmalar da dikkati çekmektedir; Yılmaz (2018); Girgin (2018); Wong ve Gingras (2011); Steger, Kashdan ve Oishi (2009). Aslında insanın yaşadıkları arttıkça ve çeşitlendikçe yaşamın anlamının artması da beklenen bir durumdur. Ancak üniversite yıllarında öğrenciler hangi yaşta olurlarsa olsunlar benzer deneyimlerden geçmekte, yaşamdaki asıl farklılaşma mezuniyet sonrasında iş bulma, evlenme, çocuk sahibi olma, para kazanma, yatırım yapma gibi yaşantılarla oluşmaktadır.

### **5.1.3.3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri Algılanan Akademik Başarı Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeyinin yaşamın anlamı düzeyi için anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Kiang ve Fuligni (2010) Latin Amerika, Asya ve Avrupa kökenli lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında yaşamın anlamı düzeyinin akademik başarı ile ilişkisinin çok düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yaşamda anlam bulmanın sadece akademik başarı ile açıklanamayacağı söylenebilir. Bunun aksine Söylemez (2016) yetişkinlerle yaptığı çalışmasında akademik başarı algısı yüksek olan bireylerin yaşam anlamlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **5.1.3.4. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyinin yaşamın anlamı düzeyi için anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre yaşamı anlamlandıran temel öğelerin maddi kazanımlara bağlı olmadığı düşünülebilir. Saraç, İpek ve Çavuş (2018); Söylemez (2016); Yüksel (2013); Bektaş (2012) de benzer şekilde ekonomik düzeyin yaşamın anlamına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

#### **5.1.3.5. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri *Dünyaya Geliş Sırası* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Yapılan veri analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenci grubunun Yaşamın Anlamı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında dünyaya geliş sırası değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Söylemez'in (2016) yetişkinlerle ve Yüksel'in (2013) genç yetişkinlerle yaptığı çalışmasında dünyaya geliş sırasının yaşamın anlamı üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

#### **5.1.3.6. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri *Anne Eğitim Düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı ve bu farklılığın anne eğitim düzeyi 'Temel Eğitim' olanların lehine olduğu görülmüştür. Temel Eğitim düzeyinde eğitim alan annelerin çalışma hayatında daha az var olduğu, bunun getirisi olarak da çocuklarıyla küçük yaşlardan itibaren daha fazla vakit geçirmesi sonucu bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu varsayılırsa; bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş bireyler yetiştirecekleri düşünülebilir (Kenny ve Gallagher, 2012). Bunun sonucu olarak da anneleri temel eğitim düzeyinde olan bireylerin yaşamın anlamının yüksek olması beklenen bir sonuç olabilir.

#### **5.1.3.7. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri *Baba Eğitim Düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeyleri üzerinde baba eğitim düzeyi değişkeninin etkisi olmadığı görülmüştür. Türk kültüründe babanın ailenin geçimini sağlamak için zamanının çoğunu ev dışında geçirmesi, çocukların daha çok anne ile beraber



olması bunun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Çocuğun duygusal zekâsı babasından aldığı sevgiye göre, annesinden aldığı sevgiden daha çok etkilenir (Sillick ve Schutte, 2006) ve sevginin yaşamı anlamlandıran en önemli öğelerden biri olması sebebiyle yaşamın anlamının baba eğitim düzeyinden etkilenmemesi beklenen bir sonuçtur.

#### **5.1.3.8. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamın Anlamı düzeyleri *Ailenin Yaşadığı Yer* değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürde bu konuya ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum aynı fakültede yani aynı şehir ve ilçede uzun yıllar boyunca öğrenim gören, aynı yurtlarda kalan öğrencilerin benzer yaşantılara sahip olması durumuyla açıklanabilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın alt problemlerinden biri de “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusudur.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği toplam puanı ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yaşamın Anlamı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunurken; *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yaşamın anlamı ölçeğinin *var olan anlam* boyutu; yaşamın anlamını anlıyor olmak, net bir yaşam amacının varlığı; yaşamı anlamlı kılan şeyleri bilmek, tatmin edecek bir yaşam amacı keşfetmiş olmak gibi şu an kişinin yaşamında var olan durumları ele almaktadır (Demirdağ ve Kalafat, 2015). Yani hayatının zaten anlamlı olduğunu düşünen kişilerin bir şey öğrenme çabasında olmamaları ve buna gerek duymamaları sonucu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olması beklenen bir sonuç olarak görülebilir.

*Bulunmaya çalışılan anlam* boyutu ise; yaşamı anlamlı hissettirecek bir şey arıyor olmak, sürekli yaşamın amacını arıyor olmak, yaşamı önemli hissettirecek şeyi sürekli aramak, yaşamın görevini arıyor olmak, yaşamın anlamını arıyor olmak gibi kişinin gelecek yaşamını etkileyecek durumları ele almaktadır (Demirdağ ve Kalafat, 2015). Araştırma sonuçlarına

göre bir yaşamın anlamı arayışında olmak yaşam boyu öğrenme eğiliminden bağımsız olarak gelişebilir denilebilir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği *Motivasyon* alt boyutu ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı, *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği *Motivasyon* alt boyutu ile *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği *Sebat* alt boyutu ile hem *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında hem *Var Olan Anlam* hem de *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin *motivasyon* alt boyutu kendini geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek, kişisel gelişimi sağlamaya inanmak, sürekli yeni şeyler öğrenmenin bir tutku olması, kendini arkadaşlarından yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarından daha istekli görmek gibi özellikleri ele almaktadır. *Sebat* alt boyutu ise araştırma yapmaya zamanının büyük bir kısmını harcamaktan hoşlanmak, yoğun bir programı dahi olsa bile yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye fırsatlar oluşturmak, özel harcamalardan öğrenme için pay ayırmak, zorunluluk olmadan yeni bir şeyler öğrenmek için fırsatlar oluşturmak, öncelikli hedeflerin yanı sıra başka beceriler de kazanmaya çalışmak, öğrenilen konu zor ve karmaşık olsa da onu hakkıyla öğrenmek amacıyla çabalamak gibi özellikler hakkındadır. (Coşkun, 2009).

*Motivasyon* ve *Sebat* boyutlarına konu olan bu özellikler dikkate alındığında yaşamını anlamlı gören kişilerin bu özellikleri taşıması beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Yani yaşamını anlamlı gören kişilerin öğrenme durumunda zorlansalar da *motivasyon* ve *sebat* özelliklerinin kendilerinde bulunması sayesinde vazgeçmeden öğrenme sürecine devam edebiliyor oldukları söylenebilir.

Bektaş'ın (2012) otomotiv firmasında çalışmakta olan 97 yöneticinin *motivasyon* düzeylerinin yaşamın anlamı düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında içsel *motivasyonun* var olan anlam üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisi olduğu, *bulunmaya çalışılan anlam* üzerinde ise bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmış olması bu çalışma ile benzer niteliktedir.

Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorentz (2008) Midwestern üniversitesinde yaş ortalamaları 19.7 olan 275 psikoloji bölümü öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında “başarı çabası” değişkeninin var olan anlamla pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğunu, *bulunmaya*

çalışılan anlam ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. “Başarı çabası” Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinin *Sebat* alt boyutuyla ilişkilendirilecek olursa, var olan anlam boyutu ile bu çalışma ile örtüştüğü ancak bulunmaya çalışılan anlam boyutu ile örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmada Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği *Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu* alt boyutu ile *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında ve *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde; Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği *Merak Yoksunluğu* alt boyutu ile hem *Yaşamın Anlamı Ölçeği* toplam puanı arasında hem *Var Olan Anlam* alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği *Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu* alt boyutu ve *Merak Yoksunluğu* alt boyutu ile *Bulunmaya Çalışılan Anlam* alt boyutu arasında ise bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin *öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu* ve *merak yoksunluğu* maddeleri olumsuz düzenlenmiş ve ölçek puanı hesaplanırken ters çevrilmiştir. Yani alınan puanlar öğrenmeyi düzenlemeyi ve merak düzeyini göstermektedir.

*Öğrenmeyi düzenleme*; mesleği ile ilgili konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın yararı olacağına inanma, kişisel gelişimi sağlamanın anlamlı olması, çevredekilerin öğrenme sürecine yapacakları katkıları önemseme, zorunlu haller dışında da kitap-internet gibi bilgi kaynaklarını kullanma, mesleği ile ilgili yeni karşılaşılan beceriyi kolaylıkla öğrenebileceğini düşünme, öğrendikleri ile ilgili kendi kendini değerlendirme becerisi gibi özellikleri konu alır. *Merak* ise zorunlu olmayan hallerde de zamanını araştırmaya ayırma, sevdikleri ile geçirebileceği zamanı kişisel gelişim için harcama, sorumlu olmasa da (sınav gibi) eksikleri tamamlamak için çaba gösterme, kurs ve seminerlere zorunlu olmasa da zaman ayırabilme, bir konuyu öğrenmeye zaman ayırmak için sadece merak duygusunun yeterli olması, kütüphanelerin eğlenceli yerler olduğunu düşünme, hobilerle ilgilenmek yerine mecbur olmasa da yeni şeyler öğrenmeyi tercih etme, maddi olarak kayıp olsa dahi yeni bilgi ve beceriler için çaba harcama, sürekli yeni şeyler öğrenmekten keyif alma gibi durumları konu alır (Coşkun, 2009).

*Öğrenmeyi düzenleme* ve *merak* boyutlarına konu olan bu durumlar dikkate alındığında yaşamını anlamlı gören kişilerin zorunlu olmasa da sadece merak ettiği için bir şeyi araştırıp yeni bilgi ve beceriler kazanmaya açık olmadıklarını göstermektedir.

Steger ve diğerlerinin (2008) Midwestern üniversitesinde yaş ortalamaları 19.8 olan 122 psikoloji bölümü öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında “kişisel gelişim” ile var olan anlam arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğunu, bulunmaya çalışılan anlam ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. *Öğrenmeyi düzenleme* boyutunun kişisel gelişimi de kapsadığı düşünülürse; var olan anlam boyutunda bu çalışma ile farklı, bulunmaya çalışılan anlam boyutunda ise benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Steger ve diğerlerinin (2008) Midwestern üniversitesinde yaş ortalamaları 19.5 olan 149 psikoloji bölümü öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında ise “meraklılık” ile var olan anlam arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğunu, bulunmaya çalışılan anlam ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmanın var olan anlam boyutunda bu çalışma ile farklı, bulunmaya çalışılan anlam boyutunda ise benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre alanda çalışan uzmanlara ve ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

### **5.2.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler**

- Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin kadınlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırmak amacıyla öğrenme ilgi alanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak başta Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olmak üzere üniversiteler, bakanlıklar ya da yerel yönetimler tarafından kolay ulaşılabilir özellikte farklı öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üniversitelerin yaşam boyu öğrenme hakkındaki farkındalığı arttırmak için ders dışı öğrenme faaliyetlerini özendirerek ve bu öğrenmeleri anlamlı kılacak düzenlemeler yapılması önerilebilir.
- Yaşam boyu öğrenme eğiliminin akademik olarak kendini orta düzeyde algılayan kişilerde anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Akademik düzeyde kendini

yüksek veya düşük düzeyde gören öğrencilerle bu algıyı değiştirmek adına çalışmalar yapılabilir.

- Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutları ile yaşamın anlamı ölçeği arasındaki ilişkilere bakıldığında üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeylerinin motivasyon ve sebat özellikleriyle pozitif bir ilişki içinde oldukları, ancak öğrenmeyi düzenleme ve merak özellikleriyle negatif bir ilişki içinde oldukları görülmüştür. Başka bir ifadeyle yaşamını anlamlı gören üniversite öğrencilerinin motivasyonu yüksektir ancak öğrenmeyi düzenleme konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu durumun sebebi temel ve ortaöğretim boyunca her öğrenciye aynı şeylerin aynı zamanda öğretilmesinin dayatılması olarak görülebilir. Sürekli karşısında “ne” öğrenmesi, “nasıl” öğrenmesi, “ne zaman” öğrenmesi, “nerede” öğrenmesi, “ne kadar” öğrenmesi, “kimden” öğrenmesi “kimlerle” öğrenmesi gerektiğini söyleyen birileri oldukça öğrencilerin merak duygusunun ne yazık ki zamanla köreleceği düşüncesi ortaya çıkabilir. Daha esnek eğitim programları dünyada yükselen okulsuzluk (unschooling) ve ev okulu (homeschooling) trendlerinin (Homechooling Rises, 2018) arkasındaki sebepler incelenerek düzenlenirse, öğrenciler de kendi öğrenmeleri konusunda inisiyatif gösterme konusunda gelişim gösterebilir ve bu doğrultuda yaşamın anlamı düzeylerinin yükselebileceği düşünülebilir.
- Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ve bu farklılık anne eğitim düzeyi ‘temel eğitim’ olanların lehinedir. Annesiyle daha fazla zaman geçiren çocukların yaşamın anlamı düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünüldüğünde, ilgili devlet kurumları tarafından düzenlemeler yapılarak yaşamın özellikle ilk yıllarında annelere hem iş güvencesi hem de çalışma saatleri bakımından destek sunulabilir.

#### **5.2.4. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşantısının genelinde etkili olduğu için örneklem sadece üniversite öğrencileri ile sınırlı tutulmayabilir; lise öğrencileri, lisansüstü eğitim öğrencileri ya da yetişkinler gibi farklı yaş grupları ile veya değişik meslek gruplarında ya da farklı kültürel gruplarda yapılabilir.

- Yapılan araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Deneysel veya nitel çalışmalar yapılarak çıkan sonuçlarla yaşam boyu öğrenme süreci desteklenebilir.
- Boylamsal alışmalar yapılarak, aynı öğrencilerin farklı yıllardaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşamın anlamı düzeyleri incelenip genel anlamda daha doğru verilere ulaşılabilir.
- Yaşam boyu öğrenmenin bireyin hayatının her alanında etkili olması sebebiyle farklı kavramlarla ilişkilendirilerek çalışmalar yapılabilir ve bireyin öğrenme doğasının daha iyi anlaşılması sağlanarak farklı öğrenme ortamları oluşturma noktasında öneri ve katkı sunulabilir.
- Yaşam boyu öğrenme sadece mesleki anlamda ilerleme sağlayan bir model olmamakla birlikte hayatın her anlamında gelişim gösterilmesine katkı sağlayabilecek, sınırları örgün eğitime nazaran fazlasıyla geniş olan ve şekillendirilmesi daha kolay bir eğitim modeli olduğu için geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla ihtiyaç analizleri yapılabilir.
- Örgün eğitim modelinin zaman, mekân, masraf ve sınırlılıklar konusunda yaşam boyu öğrenme modeline nazaran daha külfetli olması ve işlevsiz olması nedeniyle yapılacak düzenlemeler için toplumun farklı kesimlerini kapsayacak saha araştırmaları yapılmalı ve bu araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak yaşam boyu öğrenmenin de bir boyut olarak düşünüldüğü yeni öğrenme modelleri üzerinde araştırma ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

Adler, A. (2016). *Yaşamın anlam ve amacı*. (ev: Kamuran şipal). Ankara: Say Yayınları.

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, s.155-156. Erişim Adresi: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/akbas.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm)
- Akın, A. ve Taş, İ. (2015). Yaşamın anlamı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10(3), 27-36. doi: 10.7827/TurkishStudies.7860
- Akkoyunlu, B. (2008, Mayıs). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (Iect) (Davetli Konuşmacı)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 301-324. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/Maeuefd/Issue/39596/412680>
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 519188)
- 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).
- Bağcı, E. ř. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235693).
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 139-173. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/omuefd/issue/20249/214848>

- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), 369-391. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/Ded/Issue/29167/312340>
- Baş, V. (2014). *Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372151).
- Bayrakçı, M. ve Dindar, H. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal On Lifelong Education And Leadership*, 1 (1), 11-20. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/İjlel/Issue/39621/468903>
- Bektaş, A. (2012). *Yöneticilerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin yaşam anlamı düzeyi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 326157).
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3):693-708. Erişim Adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078533>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, U., ve Köklü, N. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42), 108-120. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/Hunefd/Issue/7794/102006>
- Demirdağ, S. ve Kalafat, S. (2015). Yaşamın anlamı ölçeği (yaö): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2). doi: 10.17679/İuefd.16250801
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim Ve Araştırma Dergisi*, 3 (2), 58-74. doi: 10.29250/Sead.427723
- Dündar, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418226).



- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1925-1940. Erişim Adresi: [Http://Dergipark.Gov.Tr/Kefdergi/Issue/31226/342918](http://Dergipark.Gov.Tr/Kefdergi/Issue/31226/342918)
- Erdem, A. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 109-120.  
Erişim Adresi: [Http://Dergipark.Gov.Tr/Yuksekogretim/Issue/41244/498198](http://Dergipark.Gov.Tr/Yuksekogretim/Issue/41244/498198)
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, S.23(4), Ss.803-834. Erişim Adresi: [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~byilmaz/byilmaz/turkkutuphaneciligi23\(4\)803-834.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~byilmaz/byilmaz/turkkutuphaneciligi23(4)803-834.pdf)
- European Union. (2006). *Key competences for lifelong learning*. Belgium: European Communities
- Frankl, V. E. (2010). *İnsanın Anlam Arayışı*. (Çev. S. Budak). İstanbul: Okuyan Us Yayınları
- Girgin, Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 517130)
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325. Erişim Adresi: <http://www.inesjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1320&Detay=Ozet>
- Gökkyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 125-136. doi: 10.18069/Firatsbed.460929
- Gökkyer, N. (2018). Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 1791-1801. doi: 10.17218/Hititsosbil.458301
- Hager, P., and Halliday, J. (2006). *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement And Community*. (D. N. Aspin, & J. D. Chapman, Dü) Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hake, B. (2006). Ab politikaları ve bilgi ekonomisi: yaşam boyu öğrenme için stratejik bir

rol. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. haz.), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler Ve Tartışmalar İçinde* S.15-30. Ankara: PegemA Yayıncılık

Hammer, S. J., Chardon, T., Collins, P., and Hart, C. (2012). Legal educators perceptions of lifelong learning: conceptualisation and practice. *International Journal Of Lifelong Education*, S.2(31), Ss.187-201. doi: 10.1080/02601370.2012.663803

Homeschooling Rises: Number of children being homeschooled in UK rises by 41% over three years, The Independent, 26 April 2018

<https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/home-schooling-rise-children-uk-figures-parents-school-exclusions-three-years-a8323326.html>

Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421728).

Kenny, M.E. and Gallagher, L.A. (2002). Instrumental and social/relational correlates of perceived maternal and paternal attachment in adolescence. *Journal Of Adolescence*, 25, 203-219. doi: 10.1006/jado.2002.0461

Knapper, C. and Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London. Kogan Page.

Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri uşak üniversitesi eşme myo'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 8 (1), 23-44. doi: 10.30783/Nevsosbilen.357554

Karasar, N. (2015). *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).

Kangalgil, M. ve Özgül, F. (2018). Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal Of Global Sport And Education Research*, 1 (1), 64-72.

Erişim Adresi: [Http://Dergipark.Gov.Tr/Jogser/Issue/41903/498397](http://Dergipark.Gov.Tr/Jogser/Issue/41903/498397)

Karahan, Ü. B. (2017). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin

yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi. *Kafkas Üniversitesi, E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58. doi: 10.30900/kafkasegt.335503

Kiang, L. and Fuligni, A.J. (2009). Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from latin, asian, and european american backgrounds. *Journal Of Youth Adolescence*, Published online 2009 Nov 14. doi: 10.1007/s10964-009-9475-z

Kurt, E., Cevher, T. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 152-160. doi: 10.24315/Tred.473391

Leicester, M. (2006). Lifelong learning, family learning and equity. J. Chapman, P. Cartwright, & E. J. McGilp, *Lifelong Learning, Participation And Equity* S.303-316. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: transforming education in the 21st century*. New York: Routledge.

Mesleki Eğitimi Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (Megep) (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç: hayat boyu öğrenme politika belgesi. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Ankara: Meb Yayınevi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Ankara: Meb Yayınevi

Miser, R. (1999). Kalkınma, toplum kalkınması yöntemi ve insanın gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1). doi: 10.1501/Egifak\_0000001159

Mülhim, M.A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530583).

Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 14(52), 1-11. doi: 10.17755/esosder.72011

Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.

Erişim Adresi: [Http://Dergipark.Gov.Tr/Befdergi/Issue/33599/351270](http://Dergipark.Gov.Tr/Befdergi/Issue/33599/351270)

Saraç, H., İpek, A. ve Çavuş, F. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi. *Academic Review Of Humanities And Social Sciences*, 1 (1), 50-61. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/arhuss/issue/40216/478918>

Selvi, K. (2011). Teacher's lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, S.1(1), Ss.61-69. Erişim Adresi: <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/52>

Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 209-228. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/auebfd/issue/38383/445082>

Sillick, T. J., and Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. *Sensoria: A Journal Of Mind, Brain & Culture*, 2(2), 38-48. doi: 10.7790/ejap.v2i2.71

Söylemez, A. (2016). *Manevi zekanın yaşamın anlamı ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 436906).

Steger M., Frazier P., Oishi S. and Kaler M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal Of Counseling Psychology*. 2006; 53:80–93. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.80.

Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. and Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x

Steger, M. F., Oishi, S. and Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal Of Positive Psychology*, 4(1), 43-52. doi: 10.1080/17439760802303127

- Tagay, Ö., Voltan-Acar, N. ve Nalbant, A. (2016). Logoterapide kullanılan kavramların ve tekniklerin Türk kültüründe uygulanabilirliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (1), 105-126. doi: 10.12984/Eed.53493
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328092).
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. (*Jasss*) *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1081-1092. doi: 10.9761/JASSS1299
- Toprak, M., ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, S.2(2), Ss.69-91. Erişim Adresi: <http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?id=1561>
- Topuz, İ. (2016). Yaşamın anlamı ve din: gençler üzerinde bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 540-560. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/İmad/İssue/23837/253951>
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (2). Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/Mersinefd/İssue/17397/181922>
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, S.5(1), Ss.87-98. doi: 10.1501/Avraraş\_0000000033
- Ulutaşdemir, N., Tabak, S., Deveci, E. ve Öztürk, E. (2011). Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenim. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler Ve Sorunlar*, S.3, Ss.2225-2231. İstanbul.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396900).
- Woonsun, K. (2013). Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116 (2014). 3502 – 3505, 5<sup>th</sup> World Conference on Educational Sciences - WCES 2013 doi:

10.1016/j.sbspro.2014.01.792

Wong, P. T. P. and Gingras, D. T. (2011). Meaning in life measures and development of a brief version of the personal meaning profile. Wong, P. T. (Eds), *The Human Quest For Meaning* (Pp.357-382). New York: Routledge. Erişim Adresi: <https://psycnet.apa.org/record/2012-03755-018>

Wong, P. T. P. (1997). Meaning-centered counseling: a cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International Forum For Logotherapy*, 20, 85-94.

Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/308052294\\_Meaning-centered\\_counseling\\_A\\_cognitivebehavioral\\_approach\\_to\\_logotherapy](https://www.researchgate.net/publication/308052294_Meaning-centered_counseling_A_cognitivebehavioral_approach_to_logotherapy)

World Bank (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries. Washington, Dc: World Bank Publications.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/Kefdergi/Issue/22597/241367>

Yasa, H. D. (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).

Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 63-83. Erişim Adresi: <Http://Dergipark.Gov.Tr/İuhayefd/Issue/37000/423909>

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262. doi: <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/24546/259995>

Yılmaz, S. (2018). Umre ibadetinin hayatın anlamı ve umutsuzlukla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22 (1), 543-570. doi: 10.18505/Cuid.417623

Yüksel, R. (2013). *Genç yetişkinlerde aşk tutumları ve yaşamın anlamı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 327553).

Yüksel, M.Y., Güneş, F. ve Akdağ, C. (2017). Investigation of the death anxiety and meaning in life levels among middle-aged adults. *Spiritual Psychology And Counseling*, 2 (2), 165-181.

Erişim Adresi: [Http://Dergipark.Gov.Tr/Spiritualpc/Issue/31540/345650](http://Dergipark.Gov.Tr/Spiritualpc/Issue/31540/345650)

Zika, S. and Chamberlain K. (1992). On The Relation Between Meaning In Life And Psychological Well-Being. *British Journal Of Psychology*. Erişim Adresi:

[https://www.readcube.com/articles/10.1111%2fj.2044-8295.1992.tb02429.x?purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&tracking\\_action=preview\\_click&r3\\_referer=wol&show\\_checkout=1](https://www.readcube.com/articles/10.1111%2fj.2044-8295.1992.tb02429.x?purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1)

## EKLER

### Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaşamın anlamı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu test etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla lütfen aşağıda yer alan özelliklerinizi boşluk bırakmadan doldurmaya çalışınız. Hassasiyetiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Zeyneb Bahadır

### YAŞAM BOYU ÖĞRENME

<b>Cinsiyetiniz:</b>	K ()	E ()		
<b>Sınıf düzeyiniz:</b>	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
<b>Akademik Başarı Düzeyiniz:</b>	Düşük ()	Orta ()	Yüksek ()	
<b>Ekonomik Düzeyiniz:</b>	Düşük ()	Orta ()	Yüksek ()	
<b>Dünyaya geliş sıranız:</b>	İlk Çocuk ()	Ortanca Çocuk ()		
	Son Çocuk ()	Tek Çocuk ()		
<b>Annenizin Eğitim Düzeyi:</b>	Okur Yazar Değil ()	Okur Yazar ()		
	İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()		
	Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()		
	Lisansüstü ()			
<b>Babanızın Eğitim Düzeyi:</b>	Okur Yazar Değil ()	Okur Yazar ()		
	İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()		
	Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()		
	Lisansüstü ()			
<b>Ailenizin Yaşadığı Yer:</b>	Köy-Kasaba ()			
	İlçe ()			
	İl ()			
	Büyükşehir ()			



Ek 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Örnek Maddeleri

<b>YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ</b>						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	<b>1. Çok Uyuyor</b>	<b>2. Kısmen Uyuyor</b>	<b>3. Çok Az uyuyor</b>	<b>4. Çok Az Uymuyor</b>	<b>5. Kısmn Uymuyor</b>	<b>6. Hiç Uymuyor</b>
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
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.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						

17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

### Ek 3. Yaşamın Anlamı Ölçeği Örnek Maddeleri

Yaşamınızı anlamlı kılanın ne olduğunu düşünerek ve aşağıdaki ifadelere mümkün olduğunca sizi yansıtan yanıtlar vermeye çalışınız. Bu ifadeler kişiye özgüdür ve doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Her bir ifadenin sizin için ne kadar geçerli olduğunu aşağıdaki ölçeği kullanarak numaralandırınız.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle Doğru Değil	Çoğunlukla Doğru Değil	Kısmen Doğru Değil	Ne Doğru Ne Yanlış	Kısmen Doğru	Çoğunlukla Doğru	Kesinlikle Doğru

1.	Yaşamımın anlamını anlıyorum.	1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)
2.	Yaşamımı anlamlı hissettirecek bir şey arıyorum.	1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)
5.	Neyin yaşamımı anlamlı kıldığını iyi bilirim.	1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)
6.	Beni tatmin edecek bir yaşam amacı keşfettim.	1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)
9.	Yaşamımın net bir amacı yoktur.	1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)
10.	Yaşamın anlamını arıyorum.	1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

**Adı ve Soyadı:** Zeyneb BAHADIR

**E-postası:** zeynebdogan@gmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU

**Lisans:** Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği

**Lisans:** Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi

### GÖREVLER:

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Matematik Öğretmeni	Sakarya/Serdivan Fatma Özkan Ortaokulu	2006-2013
Matematik Öğretmeni	Sakarya/Adapazarı Arif Nihat Asya Ortaokulu	2013-2014
Matematik Öğretmeni	Sakarya/Erenler Yücel Ballık Ortaokulu	2014-2015
Matematik Öğretmeni	Sakarya/Serdivan Bilim ve Sanat Merkezi	2015-...

### ESERLER:

#### **Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:**

Ayas, T., Aydoğdu, Ö., Bahadır, Z. ve Yıldız, E.A. (2018, Haziran). Haz Erteleme İle Boyun Eğme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *ERPA International Congress on Education, 2018*.