

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ VE YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**HAYAT BOYU ÖĞRENME MERKEZİ (HBOM) ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM
BOYU ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSMEK ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur KUMRAL

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

Haziran, 2019

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ VE YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**HAYAT BOYU ÖĞRENME MERKEZİ (HBOM) ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM
BOYU ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSMEK ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İlknur KUMRAL
(Y1712.290015)**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

Haziran, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1712.290015 numaralı öğrencisi İlknur KUMRAL'ın “**Hayat Boyu Öğrenme Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İsmek Örneği**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 27.06.2019 tarih ve 2019/15 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 16.07.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER			
Danışman	Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Püren AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Mithat KORUMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
YEDEK ÜYELER			
1. Üye	Doç. Dr.	Somayyeh RADMARD	İstanbul Aydın Üniversitesi
2. Üye	Doç. Dr.	Erkan TABANCALI	Yıldız Teknik Üniversitesi

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (Hbom) Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İsmek Örneği)” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (16/07/2019)

İlknur KUMRAL

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı hayat boyu öğrenmeyi ön plana çıkartmaktadır. Bireyler hayat boyu öğrenme sürecinde daha mutlu ve iyimser olabildiklerini ifade etmektedirler.

Bu araştırma Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğüne bağlı olan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları'nda (İSMEK) öğrenim gören yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tez çalışmamda, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Prof. Dr.Recep Cengiz AKÇAY'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Araştırmamın hazırlık döneminde, yardımını esirgemeyen tüm hocalarıma, ölçeklerin uygulanması aşamasında yardımlarından dolayı İSMEK Genel Koordinatör Yardımcısı Muhammed ALTINTAŞ'a, ölçeklere katılımcı olarak cevap veren değerli İSMEK kursiyerlerine ve çalışmamın her aşamasında bana destek olan değerli arkadaşım Mesude Süreyya BARUTÇUOĞLU' na teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, hayatımın tüm süreçlerinde daima destek veren canım annem Cemile KUMRAL' a ve canım babam Vedat KUMRAL 'a, kıymetli çocuklarım Kerem ve Eren DOĞRUYOL' a sevgilerimi sunar, sonsuz teşekkür ederim...

Haziran, 2019

İlknur KUMRAL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Problemi	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırma Sınırlılıkları	3
1.4 Araştırmaya Varsayımları	3
1.5 Tanımlar	4
2. HAYAT BOYU ÖĞRENME KAVRAMI.....	1
2.1 Hayat Boyu Öğrenme Kavramı	1
2.1.1 Hayat boyu öğrenmenin tanımı	2
2.1.2 Hayat boyu öğrenmenin kapsamı.....	3
2.1.3 Hayat boyu öğrenmenin amacı	5
2.1.4 Hayat boyu öğrenmenin önemi ve faydaları	6
2.1.5 Bireylerin hayat boyu öğrenme gereksinimleri.....	9
2.1.6 Hayat boyu öğrenmenin gelişimi	9
2.1.7 Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri alt boyutları	12
2.1.7.1 Anadilde iletişim yeterliği.....	12
2.1.7.2 Yabancı dilde iletişim yeterliği	12
2.1.7.3 Matematiksel ve bilim ve teknolojiye temel yeterlilikler	13
2.1.7.4 Dijital yeterlikler	13
2.1.7.5 Öğrenmeyi öğrenme yeterliği	14
2.1.7.6 Sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri.....	14
2.1.7.7 İnişiyatif alma ve girişimcilik yeterliği	15
2.1.7.8 Kültürel farkındalık ve anlatım yeterliği.....	15
2.2 Türkiye’de ve Diğer Bazı Ülkelerde Hayat Boyu Öğrenme	16
2.2.1 Türkiye’de hayat boyu öğrenme	16
2.2.1.1 Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü	16
2.2.1.2 Mesleki eğitim merkezi.....	19
2.2.1.3 Turizm eğitim merkezleri (TUREM).....	19
2.2.1.4 Halk eğitim merkezleri (HEM)	20
2.2.1.5 Olgunlaştırma enstitüleri.....	21
2.2.1.6 İstanbul büyükşehir belediyesi hayat boyu öğrenme merkezi (İSMEK)	21
.....	21
2.2.2 Avrupa birliğinde hayat boyu öğrenme	22

2.2.3 ABD’de hayat boyu öğrenme	24
3. ÖZNEL İYİ OLUŞ KAVRAMI.....	26
3.1 Öznel İyi Oluş Kavramı	26
3.1.1 Öznel iyi oluş kavramının tanımı	27
3.1.2 Öznel iyi oluş kavramının önemi	30
3.2 Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar.....	31
3.2.1 Erek kuramı.....	32
3.2.2 Etkinlik kuramları	33
3.2.3 Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı kuramlar	34
3.2.4 Çok yönlü uyumsuzluk kuramı.....	36
3.2.5 Uyum kuramı	37
3.2.6 Ryff’in psikolojik iyi oluş kuramı.....	38
3.3 Demografik Özellikler ve Sosyal Değişkenler Açısından Öznel İyi Oluş	41
3.3.1 Cinsiyet açısından öznel iyi oluş.....	41
3.3.2 Gelir/ Ekonomik düzey açısından öznel iyi oluş	42
3.3.3 Anne- baba tutumu açısından öznel iyi oluş	44
3.3.4 Eğitim seviyesi açısından öznel iyi oluş	44
3.4 İlgili araştırmalar	45
4. YÖNTEM.....	47
4.1 Araştırmanın Deseni.....	47
4.2 Araştırma Evreni ve Örneklemi	47
4.3 Araştırma Verilerinin Toplanması	48
4.3.1 Yaşam boyu yeterlilik ölçeği	49
4.3.2 Öznel iyi oluş ölçeği	52
4.4 Verilerin Analizi.....	52
5. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	54
5.1 Normal Dağılım Sonuçları	54
5.2 Tanımlayıcı İstatistikler.....	56
5.3 Fark Testleri	58
5.3.1 Yaşam boyu öğrenme fark testleri	58
5.3.2 Öznel iyi oluş fark testleri	66
5.4 Korelasyon Analizi.....	70
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
6.1 Araştırma Sonuçları.....	72
6.2 Araştırma Kapsamında Geliştirilen Öneriler.....	74
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	95

KISALTMALAR

EURYDICE	: Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
HBOM	: Hayat Boyu Öğrenme Merkezi
HEM	: Halk Eğitim Merkezi
İSMEK	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1: İSMEK Kursiyerleri Demografik Özellikleri.....	48
Çizelge 4.2: Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği Faktör Analizinin Sonuçları.....	50
Çizelge 5.1: Normal Dağılım Sonuçları	55
Çizelge 5.2: Tanımlayıcı İstatistikler.....	56
Çizelge 5.3: Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri.....	59
Çizelge 5.4: Medeni Duruma Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri.....	61
Çizelge 5.5: Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri.....	62
Çizelge 5.6: Eğitim Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri.....	64
Çizelge 5.7: Cinsiyete Göre Öznel İyi Oluş	67
Çizelge 5.8: Medeni Duruma Göre Öznel İyi Oluş	67
Çizelge 5.9: Yaşa Göre Öznel İyi Oluş	68
Çizelge 5.10: Eğitim Durumuna Göre Öznel İyi Oluş	69
Çizelge 5.11: Korelasyon Analizi Sonuçları	70

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” merkez örgütü teşkilat şeması 17

Şekil 3.1: Öznel İyi oluş Modeli Alt boyutları 29

Şekil 3.2: İyi Oluşun Bileşenleri..... 31

HAYAT BOYU ÖĞRENME MERKEZİ (HBOM) ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSMEK ÖRNEĞİ)

ÖZET

Bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde etkili olan birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Bireylerin sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmelerinin de iyi oluşları üzerinde olumlu etkilerde bulunabilmektedir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde etkisi olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda 2018-2019 eğitim döneminde İSMEK bünyesinde gerçekleştirilen kurslara iştirak eden 413 kursiyerin katılımı ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeği olmak üzere üç ölçüm aracını içeren bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma sonucuna göre, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş arasında “pozitif” ilişki bulunmaktadır. İSMEK kursiyelerinin genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterliklerinin “yüksek”, yabancı dilde iletişim ile dijital yeterliklerinin de “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca İSMEK kursiyelerinin öznel iyi oluşu “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Kursiyelerin cinsiyetine göre öğrenmeyi öğrenme ve etkin vatandaşlık bilinci, medeni durumuna göre yabancı dilde iletişim, eğitim durumuna göre ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca eğitim durumuna göre kursiyelerin öznel iyi oluş düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup, eğitim durumu arttıkça kursiyelerin öznel iyi oluş düzeyleri azalmaktadır. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bireylerin öznel iyi oluşuna olumlu katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: *İSMEK, Yaşam Boyu Öğrenme, Öznel İyi Oluş, Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliği.*

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE LONG LEARNING COMPETENCIES AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF LIFE LONG LEARNING CENTER (HBOM) STUDENTS (ISMEK EXAMPLE)

ABSTRACT

It is known that there are many factors that affect individuals' subjective well-being. Learning new things and developing may have positive contribution on the well-being of individuals. In this context, it is considered that lifelong learning has an effect on subjective well-being of individuals.

In this study, the relationship between lifelong learning competences and subjective well-being levels of Istanbul Metropolitan Municipality Lifelong Learning Center (ISMEK) students was examined. In this respect, 413 individuals participated in the courses organized by ISMEK in 2018-2019 education period. The data of the study was collected by a questionnaire consisting of three questionnaires: Information Form, Lifelong Learning Competence Scale and Subjective Well-being Scale. Data were analyzed using SPSS 24.0 program.

According to the results of the study, there is a positive relationship between lifelong learning competences and subjective well-being. It was determined that ISMEK trainees' general lifelong learning competencies and mother language communication, learning to learn, effective citizenship awareness, self-management, cultural and artistic awareness competencies were high, on the other hand foreign language communication and digital competencies of participants were at medium level.

In addition, subjective well-being of ISMEK trainees was found to be high. There is a statistically significant difference between trainees' learning to learn according to gender and effective citizenship awareness, communication in foreign language according to marital status, communication in mother tongue according to educational status, communication in foreign language, cultural and artistic consciousness competencies. In addition, subjective well-being levels of trainees differ significantly according to their educational status, and subjective well-being levels of trainees decrease as education level increases. As a result, it was evaluated that lifelong learning competencies will contribute positively to subjective well-being of individuals.

Keywords: *ISMEK, Life Long Learning, Subjective Well-being, lifelong learning competences*

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, sınırlıkları ve varsayımları ve tanımlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın Problemi

Hayat Boyu öğrenme içinde bulunduğumuz bilgi çağının olmazsa olmaz gereksinimlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme, sivil, sosyal, kişisel ve/veya istihdam ile bağlantılı bir perspektif kapsamında beceri, bilgi ve yetkinlik düzeyini artırmak maksadıyla, bireyin hayatın tamamı süresince üzerine aldığı her çeşit öğrenme faaliyetlerini içermektedir. Hayat boyu öğrenme; yaygın öğrenmeyi, örgün öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerileri edindiren kursları, iş ortamında elde edilen mesleki beceriler ile bunlar haricindeki becerilerin edinimine sebep olan öğrenmeyi de kapsamaktadır. Bu kapsamda hayat boyu öğrenmeye yönelik hükümetler, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplumun giderek daha fazla önem vermekte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme statü, yaş veya eğitim seviyesi fark etmeksizin işte, evde, üniversitelerde, okullarda veya toplumun her alanında gerçekleşebilir (Aksoy 2008: 25). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, gereksinim duyulan insan ve toplumların ortaya çıkmasında hayat boyu öğrenmenin amacı, temel anlamıyla, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle, bilginin belirleyici öneme sahip olduğu ekonomik rekabete direnebilmeyi sağlamaktır (Yılmaz ve Ersoy, 2009: 812). Hayat boyu öğrenme bireylerin gelişimine bilişsel anlamda yaptığı katkısının yansırı psikolojik olarak da katkı sağlamaktadır. Bireylerin kendilerine bilgi ve yetenek kazandıran eğitim sayesinde daha iyimser ve daha mutlu olabildiği ifade edilmektedir (Kubzansky vd., 1998: 578). Bu noktada hangi yaşta olursa olsun eğitim konusunu öne çıkaran hayat boyu öğrenme yaklaşımı bireylerin mutluluk ve iyi oluşları üzerinde olumlu etkiye sahip olabilmektedir. Özellikle yetişkinlik döneminde eğitimler alınmasının da yaşlı

bireylerin psikolojik durumlarına yüksek düzeyde olumlu katkı yaptığı ve onların iyimserlik ve iyi oluşlarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Hammond ve Feinstein, 2006: 1).

Bireylerin mutluluğu ve iyi oluşu hakkında gerçekleştirilen araştırmalarda, olumlu duygulanım, yaşam kalitesi, iyilik hali (wellness), psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş benzeri farklı kavramlar üzerinde de durulduğu görülmektedir. Söz konusu kavramlar, anlamsal bakımdan birbirlerinin tam olarak aynı olmasa bile birbirleriyle yüksek oranda bağlantılıdır ve bireylerin mutluluğuna ve olumlu işlevselliğine katkıda bulunan koşullarla ilgilenmeleri bakımından aynı noktada bir buluşmaktadır (Dost, 2004: 14). Bahse konu kavramlardan öznel iyi oluş kavramı, bireylerin hayatlarına bakış açısı bakımından önemli bir kavram olarak psikoloji literatüründe öne çıkmaktadır. Bu kavram üst seviyede yaşam doyumu ile karakterize edilmenin yanında, düşük düzeydeki olumsuz algıları taşıma, hoşlanılan etkinlikler gerçekleştirme ve olumlu duygular besleme şeklinde tanımlanabilmektedir (Diener, 2000: 34). Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması, bireyin yaşamına ilişkin pozitif hislerinin ve düşüncelerinin ağır bastığını ifade etmektedir. Bilişsel düzeyde öznel iyi oluş, bireyin evlilik, iş ve diğer alanlara ilişkin tatmini ile beslenen yaşam doyumunun yüksek olması anlamına gelmektedir. Duygusal düzeyde yüksek öznel iyi oluşu bulunan bireyler, yaşamlarındaki gidişata ilişkin yüksek seviyedeki olumlu değerlendirmeleri neticesinde olumlu duygular tecrübe temektedirler. Düşük öznel iyi oluşu bulunan bireyler ise, yaşamlarındaki olayları ve koşulları arzu edilmeyen şekilde değerlendirmeleri sebebiyle öfke, depresyon, endişe benzeri nahoş duyguları sıklıkla yaşayabilmektedir (Myers, Diener, 1995: 10). Öznel iyi oluş bireyin kendi bakış açısına göre ölçülmekte ve bireyin, yaşamının iyi gittiğini düşünmesi durumunda yüksek olduğu bilinmektedir. Bireyin yaşamının olumlu bir şekilde seyrettiğini algılamasına eğitimin ve öğrenmenin olumlu bir katkı yapması nedeniyle, hayat boyu öğrenme ve öznel iyi oluş arasında bir pozitif anlamda ilişkinin olabileceği değerlendirilmektedir.

Literatürde hayata boyu öğrenmenin bireylerin öznel iyi oluşların olumlu anlamda katkı yaptığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Kubzansky vd., 1998;

Dench ve Regan, 1999; Hammond ve Feinstein, 2006). Bu kapsamda bu çalışmada da bireylerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki ele alınacaktır. Bu çalışmada bahse konu değişkenlerin ilişkisi İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerini kapsayacak şekilde incelenecektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır:

- İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve öznel iyi oluşları hangi düzeydedir?
- İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve öznel iyi oluşları demografik özelliklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İSMEK öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırma Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim döneminde İstanbul ili, Fatih ilçesi, İBB Hayat Boyu Öğrenme Merkez'inde (İSMEK) öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Diğer taraftan araştırma''Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliği Ölçeği'' (N. Babanlı; R.C.Akçay-2018),''Öznel İyi Oluş Ölçeği''(M. Dost Tuzgöl2005) ölçtüğü yapı ile sınırlıdır. Veri toplama teknikleri açısından, çalışmada kullanılan ölçeğin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.4 Araştırma Varsayımları

Araştırma kapsamında İSMEK öğrencilerinin anket sorularına samimi bir şekilde doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Tanımlar

- Hbo: Hayat boyu öğrenme, okulda, işte, evde kısaca toplum içerisinde her alanda gerçekleşmektedir. Hayat boyu öğrenme için yaş, sosyal statü ya da eğitim durumu gibi sınırlandırmalar söz konusu değildir. Bu nedenle hayat boyu öğrenmeyi, hem bireylerin hem de toplumun mesleki ve sosyal başarısını sağlayacak bilgi ve becerilerin edinilmesini destekleyen sürekli bir etkinlik olarak düşünmek gerekir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2006)
- Öznel İyi Oluş: Diener'in (2000) tanımına göre iyi oluş "bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak kendi yaşamını değerlendirmesi"dir.
- İsmek: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi 'ne bağlı "Örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitim şekli" olarak tanımlanan "Yaygın eğitimin ilkeleriyle gerçekleştirilen sanat ve meslek eğitimi kursları düzenleyen bir yetişkin eğitimi organizasyonu"dur.
- İsmek Öğrencisi: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi 'ne bağlı meslek ve sanat eğitimi veren kurslara, hazırlanan plan ve programa uygun olarak katılan ve başarılı oldukları takdirde eğitim gördükleri branş ile ilgili sertifika almaya hak kazanan yetişkin bireylerdir.

2. HAYAT BOYU ÖĞRENME KAVRAMI

Çalışmanın bu bölümünde; Hayat boyu öğrenme kavramı, hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, Türkiye’de ve diğer ülkelerde hayat boyu öğrenme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Hayat boyu öğrenme kavramı hâlihazırda birçok ülkenin eğitim politikaları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. 21. yüzyılda gelişim ve değişimlerle bağlantılı bir kavram olarak ortaya çıktığı kabul görse de esasında hayat boyu öğrenme düşüncesinin geçmişi antik dönemlere dek uzanmaktadır. Platon’un “Cumhuriyet” isimli eserinde öğrenmenin hayatla daimi bir etkileşim sirkülasyonu devam ettirmesinden, toplumların yetişkin eğitimi doğrultusunda faaliyetler ortaya koyduğundan bahsedilmektedir. Fakat hayat boyu eğitim düşüncesini gerçek anlamda 1920’lerde Lindeman, Dewey ve Yeaxle gündeme getirmiş ve eğitimin gündelik hayatın bir bileşeni şeklinde kabul edildiği detaylı bir algının temelini oluşturmuşlardır. Bu kapsamda eğitim ve öğretimi “okul” dışına çıkararak zaman, mekân ve yaş gözetmeksizin, yaşamın devamlı ve kalıcı bir bileşeni pozisyonunda yer aldığı ileri sürülmüştür. 1926’da Lindeman’ın kaleme aldığı ve “Halk Eğitiminin Anlamı” şeklinde literatüre giren eserde geçen “eğitim yaşamdır” söylemi bu düşüncenin bir yansımasıdır (Ayhan 2006: 2).

Günümüzde eğitim psikolojisinde gerçekleşen değişimler, eğitim felsefelerinin bilgiyi ele alış tarzlarındaki farklılaşmalar, küreselleşme ve sanayileşme, okullarda öğretilen bilgilerin 20. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak kısa zamanda geçerliliğini kaybetmesi ve teknoloji alanındaki ilerlemeler hayat boyu öğrenme kavramının gündemde ön planda yer almasına olanak sağlamıştır. Başka bir deyişle toplumlar hayat boyu öğrenme kabiliyetinden yararlanabilen ve kendini geliştiren vatandaşlara gereksinim duymuştur (Kavak ve Akkoyunlu, Soran 2006). Hayat boyu öğrenmenin anlamı kendini ve dünyayı

anlamlandırmaktır. Yeni beceri, bilgi ve güç elde etmek -kesinlikle kaybetmeyeceğin gerçek değer- anlamına gelmektedir. Bireyin kendisine yatırım yapmasıdır. Hayat boyu öğrenme bir şeyler ortaya koyma ve dünyada daha önce mevcut olmayan güzellikleri fark etmektir. Hayat boyu öğrenme bir davranış şekli, öğrenme alışkanlığıdır (Demirel 2011: 214). Hayat Boyu Öğrenme kişinin sosyal, toplumsal ve kişisel istihdam ile bağlantılı bir ele alımla; yeterlilik, ilgi, beceri ve bilgisini artırmak amacıyla hayatı süresince katılım gösterdiği her türlü öğrenme faaliyetleridir (MEB 2009: 7).

Çalışmanın devamında hayat boyu öğrenme kavramının çeşitli tanımları yapılacak, faydaları, amacı, gereksinimleri açıklanacak, Türkiye’de ve diğer bazı ülke ve topluluklardaki hayat boyu öğrenme uygulamaları incelenecektir.

2.1.1 Hayat boyu öğrenmenin tanımı

Hayat boyu öğrenme Demirel (2009: 1) tarafından, “Kişinin yeterliklerini ve potansiyelini hayatı boyunca geliştiren kesintisiz bir süreçtir” şeklinde ifade edilirken, Candy (2003: 11) tarafından ise, formal eğitimle birlikte informal eğitimi de içeren hayat boyu öğrenmenin, bireylerin hayatları süresince karşılarına çıkan her çeşit nitelik, beceri, değer ve bilginin elde edildiği ve bunların gündelik hayat esnasında tatbik edilebildiği süreç şeklinde ifade edilmektedir. Hayat boyu öğrenme Sönmez’e (2007: 179-180) göre ise, kişinin kendisini geliştirmesi doğrultusunda her çeşit öğrenme ortamından faydalanarak beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumlar edinmesini benimseyen bir anlayıştır. Bu çalışmada bireylerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri “Yaşam Boyu Öğrenme” ölçeği ile incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bireylerin yeterliliklerini ön plana çıkaran Demirel (2009) tarafından yapılan hayat boyu öğrenme tanımı çalışma da esas alınmıştır.

Hayat boyu öğrenme, bilgiye ve insana yapılan yatırımın artmasını, bilgisayar okur-yazarlığını da içerecek biçimde ana becerilerin kazanılmasına destek olunmasını, yenilik amacıyla olanakların artırılmasını ve öğrenmenin görece esnek boyutlarını da ihtiva etmektedir. Bu sayede, bireylerin üst düzey kalitede öğrenme imkânlarına ve değişik öğrenme yaşantılarına, açık ve eşit biçimde

erişmeleri mümkün olmaktadır. Uzaktan ve açık öğretim sistemi bu hususta eğitim sisteminde anahtar rolü olan bir sistem durumundadır (Turan 2005: 87).

Hayat boyu öğrenme Avrupa Birliği (AB) tarafından, “beceri, bilgi ve yeterlilik düzeyini artırmak üzere belirli bir zaman boyunca gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır (Turan 2005: 87). Bu konuya ilişkin olarak AB'nin yoğun ilgisi nedeniyle, farklı yazarların konuya ilişkin görüşlerini belirtmek faydalı olacaktır. Hayat boyu öğrenme Croché ve Charlier (2005: 7) tarafından, “Avrupa’da eğitim entegrasyonunun gerçekleştirilmesi kapsamında yaşamsal bir basamak” şeklinde ifade edilmektedir. Engemann ve Tuschling’e (2006: 452) göre ise, “25 değişik toplumu yeni bir toplum çatısı altında bütünleştirmeye gereksinim duyan” AB’nin ortaya koyduğu, “birliğin eğitim çerçevesini birleştirmeyi ve değiştirmeyi amaçlayan” politikalardandır. Hayat boyu öğrenme Boreham ve Edwards (2003: 407) tarafından, “AB’nde büyük bir çekici güç şeklinde görülen ...” ve giderek yaş ortalaması artan popülasyonu ekonomik bir potansiyele evirmeyi (Withnall, 2006:29–49) amaçlayan bir olgu şeklinde ele alınmaktadır (Konan ve Beycioğlu, 2008:370–371)

2.1.2 Hayat boyu öğrenmenin kapsamı

Hayat boyu öğrenme ya da yetişkin eğitimi şeklinde adlandırılan yeni kapsamlı eğitimin, hayat boyu öğrenme veya yetişkin eğitimi maksadıyla olması durumu çok belirgin değildir. Fakat bir taraftan yetişkin eğitiminin güdülemeyle, yaratıcılıkla; müzakereler, sendikalar, şirketler, mesleki ve serbest eğitim maksadıyla hedeflenen, kar amacı olan faaliyetler aracılığıyla girişimlerle ilerlemesi durumu söz konusuysen, diğer taraftan eğitim politikalarının idaresi ve uygulanmasında, planlamada, daha önce mevcut olmayan kriterler meydana gelmektedir. Kendi kendine öğrenme, doğrudan öğretim yapmayan eğitimciler, okullarda mevcut üretken işler, kurslar aracılığıyla sunulan eğitimle iş arasındaki yakın bağlantı, yaygın eğitim maksadıyla gerçekleştirilen yatırım, sürekli ve temel eğitim arasındaki ilişki bunlar arasındadır (Lengrad, 1985: 3607).

Hayat boyu öğrenme; sivil, sosyal, kişisel ve/veya istihdam ile bağlantılı bir perspektif kapsamında beceri, bilgi ve yetkinlik düzeyini artırmak amacıyla, bireyin hayatın tamamı süresince üzerine aldığı her çeşit öğrenme faaliyetlerini içermektedir. Hayat boyu öğrenme; yaygın öğrenmeyi, örgün öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerileri edindiren kursları, iş ortamında elde edilen mesleki beceriler ile bunlar haricindeki becerilerin edinimine sebep olan öğrenmeyi de kapsamaktadır. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme statü, yaş veya eğitim seviyesi fark etmeksizin işte, evde, üniversitelerde, okullarda veya toplumun her alanında gerçekleşebilir (Aksoy 2008: 25).

Hayat boyu öğrenme formel eğitim sistemi dahilinde ve haricinde değişik ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Hayat boyu öğrenme, bilgiye ve insana yatırımın daha üst seviyelere çıkarılmasını, bilgisayar okuryazarlığını da içerecek şekilde ana becerilerin kazanılmasına yardım edilmesini, yenilik kapsamında olanakların artırılmasını ve öğrenmenin görece esnek boyutlarını ihtiva etmektedir. Söz konusu hedef, bireylerin yüksek kalite seviyesine sahip öğrenme imkânlarına ve değişik öğrenme yaşantılarına açık ve eşit şekilde erişebilmesi içindir. Bu hedefi gerçekleştirme konusunda eğitim sisteminin belirleyici bir rolü vardır (Turan 2005: 95).

Hayat boyu öğrenme iş yerinde edinilen mesleki becerileri, teknik eğitim ve becerilerin edinilmesine olanak sunan kursları, yaygın öğrenmeyi, örgün öğrenmeyi ve diğer anlayış, bilgi ve becerilerin elde edilmesini gerçekleştiren öğrenmeyi ihtiva etmektedir. Türkçede non-formal education “yaygın eğitim”, formal education ise “örgün eğitim” terimi ile ifade edilmektedir. Bunun dışında literatürde bulunan informal education terimi “bireysel öğrenme” ile ilişkili olarak kullanılmaktadır (Güleç vd., 2012: 40).

Avrupa Konseyi tarafından 2000 yılında yapılan tebliğ kapsamında hayat boyu öğrenim, bilgiye ve insana daha fazla yatırım gerçekleştirme, dijital okuryazarlığı da kapsayacak şekilde temel beceri ve bilgilerin elde edilmesini cesaretlendirme, yenilikçi ve esnek öğrenme olanaklarını artırma manasına gelmektedir (Polat ve Odabaş, 2008: 601). Hayat boyu öğrenme sayesinde bilgiye ve insana yapılan yatırım artmış, bireyin yaşamını sürdürebilmesi amacıyla ihtiyaç duyduğu temel becerileri kazanmasına destek olunmuştur.

Hayat boyu öğrenme, yenilik kapsamında öğrenmenin daha esnek özellikte olmasına ve olanakların artırılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu sayede, bireylerin yüksek kalite seviyesine sahip öğrenme imkânlarına ve değişik öğrenme yaşantılarına açık ve eşit şekilde erişebilme imkânı olacaktır.

Hayat boyu öğrenim, yaygın ve örgün eğitim süreçlerini ihtiva eden bir olgu olup, örgün eğitimin muadili değil, bireyde örgün eğitim hitamında yetersiz ve eksik kalan niteliklerin daha sonradan tamamlanması ya da bireyin daha önce fark edilememiş kabiliyetlerinin keşfedilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bilgi çağı toplumunda, hayat boyu öğrenme hayatın spesifik bir evresine yerleştirilmiş eğitim ve öğrenme becerilerinden ziyade, devamlı farklılaşan şartlara ayak uydurmak maksadıyla bütün ortamlarda ve hayat boyunca devam eden bir öğrenme periyodudur. Hayat boyu öğrenmenin bunun yanında temel becerilerin güncellenmesiyle bireylere yeni olanaklar sunması ve daha ileri seviyede öğrenim imkânları sağlaması söz konusudur (Polat ve Odabaş 2008: 604)

2.1.3 Hayat boyu öğrenmenin amacı

Hayat boyu öğrenme modeli temeline dayanan bir eğitim programı ile bireylerin kendilerini devamlı yenilemeleri, yeni beceri ve bilgiler elde etmeleri, mevcut beceri ve bilgilerini daima güncellemeleri, yeni öğrenmeleri ile geçmiş dönemlerdeki öğrenmelerini bütünlemeleri mümkündür (Acat, 2006). Yani, hayat boyu öğrenme modelinin, doğum anından son nefese dek devam eden bir öğrenme süreci olduğu ifade edilebilir (Karadeniz ve Demiralay, 2009).

Diğer eğitim modellerine benzer şekilde, hayat boyu öğrenme modeli de değişik amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Büyükdüvenci (1983) hayat boyu öğrenmenin hedefinin, tüm bireylerin kişilik gelişiminin tam olarak sağlanması olduğunu ifade etmekte iken Acat (2006), bireyin önce kendisinin farkına varması ve müteakiben kendisine ilişkin öğrenme sürecini hâkimiyeti altına alarak öğrenme kabiliyetlerini ilerletmesi şeklinde ifade etmektedir. Hayat boyu öğrenmenin amaçları Demirel ve Yazgünoğlu (2010) tarafından ise, bilişim teknolojilerine ilişkin becerileri olan, öğrenmeye hevesli, öz denetim sahibi, etkili iletişim gerçekleştiren, bilgiyi elde etmede istekli, problem çözen, sorumluluk

üstlenebilen, üst düzey düşünme kabiliyetinden faydalanan ve bağımsız kararlar alabilen bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, hayat boyu öğrenme modeli kapsamında kişinin sahip olması istenen nitelikler kısaca aşağıdaki gibi belirtilebilir. Birey;

- Kendi öğrenme sürecini kontrol altında tutabilmeli, özdenetim sahibi olmalı,
- Yenilik ve değişikliklere açık olmalı, sorumluluk üstlenebilmeli ve ayak uydurabilmeli,
- Yüksek seviyede düşünme yetilerinden yararlanarak sorunları bertaraf edebilmeli veya çözüm için tavsiyede bulunabilmeli,
- Çevresindeki insanlarla etkin bir iletişim gerçekleştirerek bilgi almaya hevesli olmalı,
- Bilgi teknolojilerinden etkin bir şekilde faydalanabilmeli,
- Kendini gerçekleştirebilmeli ve yetenekleri ile uyum sağlayan iş alanlarında yer alarak ekonomiye katkıda bulunmalıdır.

2.1.4 Hayat boyu öğrenmenin önemi ve faydaları

Öğrenmenin asıl sebebini ekonomik etkenlerle açıklayan, rekabet etme kabiliyetini ön planda tutan, hayat boyu öğrenmenin esasında hayat boyu çalışma manasına geldiğinin altını çizen, bir bakış açısından daha ileri düzeyde bir kavrama gereksinim duyulmaktadır. Bahse konu kavramdan istifadeyle, insanların öğrenmeyi kendi yaşam alanlarında etkili duruma getireceği, öğrenmeye olan ilgilerini her şartta geliştirebileceği, eleştirel bakış açısının ön planda bulunduğu, dönüştürücü, özgürleştirici öğrenme yaklaşımlarıyla, bilinçli, etkin, sorgulayan ve katılımcı bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir (Kaya, 2014: 88). Daimi olarak tüm alanlarda gelişmelerin ve değişimlerin gerçekleştiği bilgi çağında, gereksinim duyulan insan ve toplumların ortaya çıkmasında hayat boyu öğrenmenin hedefi, temel anlamıyla, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle, bilginin belirleyici öneme sahip olduğu ekonomik rekabete direnebilmeyi sağlamaktır (Yılmaz ve Ersoy, 2009: 812). Hayat boyu öğrenme, günümüz teknoloji ve bilgi çağında insanların mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri ve yaşam şartlarını

daha iyi hale getirebilmeleri maksadıyla, sahip olmaları gereken en önemli becerilerdendir (Göksan vd. 2009).

Hayat boyu öğrenme toplumsal bütünleşmeyi sağlamak, öğrenmede olanaklar oluşturarak kişilerin bireysel gelişimlerini gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek şeklinde üç ana amaca yönelir. (Güleç vd. 2012: 41). Hayat boyu öğrenmenin amacı Tamer (2014: 45) tarafından, insanların bilgi toplumuna ayak uydurmaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol altında tutabilmeleri maksadıyla, sosyal ve ekonomik yaşamın bütün safhalarına aktif biçimde dahil olmalarına olanak sunmak şeklinde ifade edilirken Aksoy (2013: 40) tarafından ise, ekonomik ve sosyal yaşamın bütün alanlarına, cinsiyet, yaş ya da ekonomik ve sosyal statü gözetilmeksizin aktif katılım sağlayabilen bireylerin, toplumda yer almalarını sağlamak şeklinde belirtilmektedir.

Eğitim ve öğrenme içinde bulunduğumuz dönem itibariyle; örgün eğitimin ilerisinde, hayat boyu süren, ihtiyaç duyulan metotlardan yararlanarak insanların gelişimleri doğrultusunda gereksinimleri bulunan bütün beceri ve bilgileri onlara kazandırmayı ve hâlihazırda yürürlükteki eğitim sistemini daha iyi bir duruma getirmeyi, hatta eğitim sistemini değiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım göstermektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ile küreselleşme, günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu insan gücü profilini ortaya koyan etkenlerdir. Diğer bir deyişle, toplumlar, "hayat boyu öğrenme" becerileri olan ve "kendini geliştiren" bireylere gereksinim duymaktadır (Soran vd. 2006: 207).

Avrupa, bilgiden faydalanma kabiliyeti olan insanlar yetiştirme doğrultusunda eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği oluşturmak suretiyle, yeni ekonomi piyasasında rekabet gücünü artırmayı hedeflemekte ve konuya, yüksek motivasyonu muhafaza etmeyi sağlamak üzere “aktif yurttaşlığı” ön plana çıkaran bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır (Ayhan, 2005: 59). Hayat boyu öğrenmenin önemi, hayat boyu öğrenme memorandumunda aşağıda belirtilen altı madde ile ortaya konmuştur (Commission of the European Communities 2000):

- *Herkes için yeni temel beceriler.* İnsanlara bilgi toplumuna dahil olmaları maksadıyla gereksinim duyacakları ana becerileri edindirmek ve edindikleri becerileri güncel tutmak üzere öğrenmeye devam eden yaygın erişimi garanti altına almak amaçlanmaktadır.
- *İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım.* Avrupa'nın en değer verdiği bileşeni durumundaki "insan"a öncelik vermek maksadıyla, insan kaynaklarına gerçekleştirilen yatırımı artırma amaçlanmaktadır.
- *Öğrenmeyi değerlendirme.* Bilhassa resmi olmayan, gayri resmi öğrenmeye olan katılım ve elde edilen neticelerden yararlanılarak yeni yollar geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda nitelikler, diploma ve sertifika, işgücü pazarında işverenler için önemli referanslardır.
- *Eğitim ve öğrenmede yenilik.* Hayat boyu ve hayat genişliğinde öğrenmeyi devam ettirmek maksadıyla etkili öğrenme ve eğitim metotları ortaya koymak amaçlanmaktadır. Eğiticiler veya öğretmenler bu hususta rehber, danışman kimliğiyle gerekli desteği sağlamalıdır.
- *Rehberlik ve danışmanlığın tekrar düşünülmesi.* Kaliteli bilgiyi elde edebilmek üzere, öğrenme olanaklarından bütün bireylerin basit bir şekilde faydalanabilmesi amaçlanmaktadır. Rehberlik bu konuda, herkesin her ihtiyaç duyduğunda faydalanabileceği bir hizmet özelliğine sahip olmalıdır.
- *Öğrenmeyi evlere mümkün olduğunca yakın hale getirmek.* Öğrenmeye hevesli bireylere hayat boyu öğrenme olanaklarını mümkün olduğunca yakın lokasyonlarda sunmak ve uygun koşullar mevcut olması durumunda iletişim ve bilgi teknolojileri ile desteklemek amaçlanmaktadır. Bu olanak, öğrenmeyi ev veya okulların yanında otobüs durakları, sağlık merkezleri, müze, kütüphane, alışveriş merkezleri, ibadet yerleri, köy konakları benzeri ortamlarda da gerçekleştirebilmeyi amaçlamaktadır.

2.1.5 Bireylerin hayat boyu öğrenme gereksinimleri

Bireyin potansiyelini ve yeterliliklerini hayatı boyunca geliştiren daimi bir süreç durumundaki hayat boyu öğrenme, kişinin merak ve ilgilerinin diri kalmasını ve daha önce sahip olmadığı bilgileri öğrenmeye hevesli olmasını sağlar. Bu sayede bireyin iş dünyasında ve toplumda ortaya çıkan yeniliklere ayak uydurması sağlanarak, hayatın her safhasında etkin olması mümkün olmaktadır (Akkuş 2008: 33).

Hayat, daimi bir öğrenim sürecidir; fakat her birey, sosyal ve teknik değişime uyum sağlayabilmek, kendi çevresi ile alakalı (yaşlılık, iş durumu, ana-baba olma, evlenme benzeri) gerçekleşen değişiklikler kapsamında hazır olabilmek ve kişisel gelişimi açısından yeteneklerinin tamamını harekete geçirebilmek amacıyla amaçlı, sürekli ve ardışık bir öğrenim elde edebilmesi kapsamında sağlanacak fırsatlara gereksinim duyar. Hayat boyunca eğitimin içeriğinde kasıtlı öğrenme yaşantıları ile birlikte rastgele öğrenme yaşantıları da yer almaktadır (Güleç vd., 2012: 40).

Hayat boyu eğitimle alakalı olarak yeni ortaya çıkan durum; hayatın bütün alanlarında gerçekleşen bu tarz eğitim faaliyetlerinde sistematik bir bütünlük ortaya koyma fikridir. Söz konusu durum, bilhassa aşırı düzeyde bilgi bombardımanı neticesinde daralmaya yol açan ve eğitim adına olanakların üst seviyede olduğu hallerde mecburidir (Kurt 2000: 55)

2.1.6 Hayat boyu öğrenmenin gelişimi

Hayat boyu öğrenme kavramının günümüzde yaygın olarak kullanılmasına rağmen geçmişi 1920'lere dek götürülebilir. Lindeman, Dewey ve Yeaxle gibi araştırmacılar eğitimin devamlılığının ve hayat boyu süren bir olgu olduğunun üstünde durarak, hayat boyu öğrenme kavramının günümüzde kullanılmakta olan ilk düşünsel temelini meydana getirmişlerdir (Ayhan 2005: 2).

Sanayi toplumlarındaki eğitim algısının ana iskeletini meydana getiren örgün eğitim sistemleri, bilhassa 2. Dünya savaşının ardından, süratli bir şekilde yükseliş göstermiştir. Sanayi üretimi kapsamında ihtiyaç duyulan donanım ve işgücü gereksinimine cevap vermek üzere en ideal sistem şeklinde kabul edilen örgün eğitim sistemlerinin, 1960'lı yılları takiben iletişim ve bilgi teknolojileri

alanında gerçekleşen ilerlemeler ve Dünya genelindeki ekonomik ve siyasi değişmelerle paralel biçimde ortaya çıkan yeni gereksinimlerin giderilmesi kapsamında yetersiz olduğu görüşü, eğitimin spesifik yaş aralıklarıyla kısıtlandırılmayacağı algısını kuvvetlendirmiştir (Kaya 2014: 95).

Hayat boyu öğrenme olgusu, 1970'li yıllardan itibaren, uluslararası bir konu şeklinde ele alınmaya başlanmıştır. OECD, UNESCO ve Avrupa Konseyi benzeri uluslararası kuruluşlar, hayat boyu öğrenme kavramını incelemeye değer görerek bu konuyla ilgili raporlar hazırlamışlardır. Bahse konu dönemde OECD'nin hazırladığı *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* (OECD, 1973), Avrupa Konseyi'nin hazırladığı *Permanent Education* (Titz 1995: 43) ve UNESCO'nun hazırladığı *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow* (UNESCO, 1972) adlı dokümanlar, hayat boyu öğrenmenin gelişimi ve müteakip hayat boyu öğrenme stratejilerinin ortaya konması bakımından önemli bir adım şeklinde kabul görmüştür. Hayat boyu öğrenme kavramı söz konusu dönemde içerik bakımından, çoğunlukla sosyo-kültürel amaçlar ve insancıl yaklaşımlarla şekillendirilmiştir.

1970'li yılların ortalarından 1990'lı yılların ilk zamanlarına dek, tüm dünyayı saran ve sarsan ekonomik krizler, ekonomi üzerindeki dikkatlerin artış göstermesine neden olmuş, dolayısıyla da hayat boyu öğrenmeye ulusal ve uluslararası seviyede gösterilen ilgi azalmış ve 1970'li yılların ilk dönemlerindeki hayat boyu öğrenme anlayışı doğrultusunda ortaya çıkan insancıl ideallerden uzaklaşarak, dünya genelinde ekonominin en önemli unsur olarak yer aldığı bir bakış açısı yaygınlaşmıştır (Dehmel 2006: 50).

1990'lı yılların ilk dönemlerinde hayat boyu öğrenme kavramı ulusal ve uluslararası arenada tekrar ilgi odağı haline gelmeye başlamıştır. Bilhassa, küresel bölgesel oluşumların en önemlisi durumundaki Avrupa Birliği tarafından, hayat boyu öğrenme, birliğe üye ve aday ülkelerin tamamı için bir hedef şeklinde kabul edilmiştir. Hayat boyu öğrenme stratejileri ve eylem planları 1994 'tayayıma giren' 'Gelişme, Rekabet ve İşlendirme' konulu Beyaz Kitap ve 1995 'teyayıma giren' 'Öğretim ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru' konulu ikinci 'Beyaz Kitap' ile basılı hale getirilmiştir (Kaya 2014: 96).

Avrupa Birliği eğitim politikaları kapsamında ‘benimsenen bir motto’ (Dehmel, 2006: 49) olarak kabul görmeye başlayan hayat boyu öğrenme, 1996 senesinin ‘‘Hayat Boyu Öğrenme Avrupa Yılı’’ olarak duyurulmasıyla birlikte farklı bir evreye geçiş yapmıştır.

Hayat boyu öğrenme, 2000 yılında Lizbon’da tertiplenen Avrupa Birliği Konsey toplantısı neticesinde, bilgi temelli toplum ve bilgi temelli ekonomi hedefini gerçekleştirmenin anahtarı şeklinde kabul görmüş (Commission Of TheEuropean Communities 2000:3) ve toplantı kapsamında üye ülkelerin bu hususta çalışmalar gerçekleştirmeleri kararlaştırılmıştır. Söz konusu kararın ardından Eylül ‘de, ‘Hayat Boyu Öğrenme Bildirisi’ (A Memorandum on Lifelong Learning) yayıma girmiştir. Hayat boyu öğrenmeyi harekete çevirmek üzere, bildiri kapsamında aşağıda belirtilen altı anahtar ilke ortaya konmuştur (Commission Of TheEuropean Communities 2000:10-18):

- İnsan kaynakları için daha çok yatırım gerçekleştirmek,
- Bütün bireylere yeni temel beceriler edindirmek,
- Öğrenme ve öğretmede yenilikçi anlayışlar,
- Danışma ve rehberliği tekrar düşünmek,
- Öğrenmeyi eve daha yakın olarak gerçekleştirmek,
- Öğrenmeye değer vermek.

2007-2013 yılları arasında Avrupa Birliği Komisyonu'nun desteğiyle sürdürülen hayat boyu öğrenme programı (Lifelong Learning Programme) doğrultusunda değişik hibe olanakları sunulmuştur. Yüksek öğretim kurumlarını, ilk ve orta dereceli okulları, yetişkin eğitimini ve mesleki eğitimi ihtiva eden (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci ve Grundtvig) program 2014'te tamamlanmış, müteakiben 2014-2020 senelerini kapsayacak biçimde Erasmus+ ismiyle tekrar yürürlüğe sokulmuştur (Karaman 2016: 1138).

Avrupa Komisyonu 2010 yılında çikarmış olduğu 2020 strateji belgesinde hayat boyu öğrenme ile ilişkili olarak 2020 yılına kadar, 16 milyon daha fazla iş yüksek vasıflar gerektireceği, düşük vasıflara olan talep ise 12 milyon iş azalacağı ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak bahse konu dokümanda daha uzun

çalışma ömürleri elde etmek, yaşam boyu yeni beceriler edinme ve geliştirme açısından hayat boyu öğrenme yoluyla Avrupa'da yeni beceri ve mesleklerin kazandırılması tavsiye edilmiştir (EC, 2010).

2.1.7 Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri alt boyutları

AB tarafından, hayat boyu öğrenme doğrultusunda anahtar yeterlilikler çerçevesi ortaya konmuştur. Küreselleşmenin günden güne arttığı dünyada, ekonomik kabiliyetlerin kazandırılması ve ekonomik açıdan rekabetin sürdürülmesi, istihdam, sosyal katılım ve kişisel gelişim bakımından önem arz eden yeterliklerdir (MEB, 2014):

- Kültürel bilinç ve ifade,
- Girişim ve girişimcilik anlayışı,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Dijital yetkinlik,
- Beşeri ve sosyal yetkinlikler,
- Yabancı dillerde iletişim,
- Ana dilde iletişim,
- Fen ve teknolojiye temel yetkinlikler ile matematiksel yetkinlik.

2.1.7.1 Anadilde iletişim yeterliği

Anadilde iletişim, Avrupa Birliği ana yeterlik alanlarından ilki olup, duygu, düşünce ve gerçekleri yazılı ve sözlü şekilde yorumlama, ortaya koyma ve dil aracılığıyla bütün kültürel ve toplumsal ortamlarda uygun biçimde etkileşim gerçekleştirme şeklinde ifade edilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007). Anlayarak okuma, sözlü ve yazılı iletişim tesis etme, hayat boyu öğrenme kapsamındaki önemli becerilerdendir (Erdamar,2011: 219-237).

2.1.7.2 Yabancı dilde iletişim yeterliği

Yabancı diller vasıtasıyla iletişim kurma doğrultusunda, kültürlerarası anlayış, müzakere ve uzlaşma benzeri becerilere de ihtiyaç duyulur. Bireyin yeterlik seviyesi, değişik diller ve geçmiş yaşamının yanında, gereksinim, çevre ve

ilgileri ile de ilişkili olarak değişkenlik arz etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007). İçinde bulunduğumuz çağda ekonomik, kültürel, sosyal, siyasal, teknik ve bilim alanlarındakine benzer şekilde enformasyon teknolojisi alanında da yoğun hale gelen uluslararası ilişkiler, yabancı dilin yazılı ve sözlü iletişim aracı şeklinde öğrenilmesi doğrultusundaki ihtiyaç ve isteklerin çoğalmasına katkıda bulunmuştur (Aktaş, 2005: 89-100). Modern yabancı dil ğretimi kapsamında söz konusu becerilerin bir bütün şeklinde değerlendirilip kavratılması ve birinin ötekine tercih edilmemesi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bilhassa günümüzde çok büyük bir hızla gelişim gösteren kitle ulaşım ve iletişim araçları, kişiler arası ilişkilere toplumsal ve bireysel seviyede etki ederek yabancı dil ğretimi konusunda bu şekilde bir anlayışın gündeme gelmesini sağlamıştır (Aktaş, 2005: 89-100).

2.1.7.3 Matematiksel ve bilim ve teknolojide temel yeterlilikler

Teknoloji ve bilimde gerçekleşen sratlı gelişmelerle birlikte, bilginin katlanarak çoğaldığı ve sürekli olarak yoğun biçimde geliştiği bir çağda bulunmaktayız. Matematik, kalkınmayı hedefleyen toplumların geleceğinde ve içinde bulunduğumuz bilgi çağında belirleyici bir role sahiptir. Matematikten hâlihazırda, uygulama saharının çok geniş olmasından dolayı, bütün bilimler için vazgeçilmez bir kaynak şeklinde faydalanılmaktadır. Günümüzde matematikten yararlanılmayan bilimsel alan neredeyse yoktur denilebilir (oban, 2002). Kendisi başlı başına sistem durumundaki matematik, bağıntı ve yapılardan meydana gelmekte olup, bu bağıntı ve yapıların meydana getirdiği ardışık soyutlamalar ile genelleme süreçlerini kapsayan soyut bir kavram özelliğindedir. Matematik, soyut kavramların kavranmasının kolay olmaması nedeniyle, öğrenciler tarafından zor algılanmaktadır. Dolayısıyla, ağımızda matematik ğretim usullerinin irdelenmesi, öncelikli olarak odaklanılmasına ihtiyaç duyulan bir konu durumundadır (Alakoç, 2003: 43-49).

2.1.7.4 Dijital yeterlikler

Dijital yeterlik; iletişim, eğlence ve iş maksadıyla bilgi toplumu teknolojilerinden kritik ve güvenli şekilde faydalanılmasını ihtiva eden beceri,

bilgi ve tutumların, bir birleşimi olarak ifade edilmektedir (Cumaoğlu, Coşkun ve Seçkin, 2013: 1259-1272).

Hayat boyu öğrenen olmak adına; temel seviyede dijital, bilgisayar, internet, teknoloji, medya ve enformasyon okuryazarlığı benzeri, güncel okuryazarlıklara sahip olunmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2007). Günümüz “Bilgi Çağı”nda; gelişen ve değişen teknoloji bilim, internet, bilgisayarlar ve internet teknolojileri gibi yeni kavramlar ortaya çıkarmıştır. Söz konusu yeni kavramlar, öğretim gereksinimlerinde de önemli değişimlerin gerçekleşmesini sağlamıştır. “Hayat boyu öğrenme” kavramı mesleki gelişimle birlikte, kişisel gelişim doğrultusunda da gün geçtikçe daha yaygın hale gelmekte ve bu nedenle “devamlı öğretim” arzusunu artırmaktadır (Alakoç, 2003: 43-49).

2.1.7.5 Öğrenmeyi öğrenme yeterliği

Bilgiye erişim hızının yüksek ve bilgi miktarının oldukça fazla olması, beraberinde öğrencilere bu bilgileri hangi yöntemle öğreteceğiz problemini ortaya çıkarmış ve netice olarak öğrencinin tüm bu bilgileri bilmesinden ziyade, bunları nereden ne şekilde bulabileceği ve kendi hayatına ne şekilde tatbik edeceğini öğretmek ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda bilgiyi hayata tatbik etme ve ihtiyaç duyulduğunda eldeki bilgilerden farklı bilgilere erişebilme kabiliyeti, bilgidен daha anlamlı bir durum olma özelliği kazanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme bu sebepten ötürü oldukça büyük önem arz etmektedir (Meydan, 2010: 149-157).

Öğrenmeyi öğrenme yöntemleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Bilgiyi plânlama, karar alma ve problem çözme için kullanma,
- Değişik kaynaklardan bilgiye erişme,
- Bilgisayarı bilgiye ulaşılması maksadıyla faydalanılan bir araç olarak algılama
- Bilgiyi günlük yaşamda kullanma (Çolakoğlu, 2002: 55-156).

2.1.7.6 Sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri

Vatandaşlığa ait yeterlikler ile kültürlerarası, kişilerarası ve sosyal yeterlik, bireylerin bilhassa gün geçtikçe değişik bir yapıya bürünen toplumlarda çalışma

yaşamına ve sosyal yaşama yapıcı ve etkili şekilde dâhil olmalarına olanak sunacak; ihtiyaç duyulduğunda çatışmayı sonlandıracak niteliklerle donatan bütün davranış şekillerini ihtiva eder. Vatandaşlığa ait yeterlik ise, insanları, siyasal ve toplumsal yapı ve kavramlarla alakalı demokratik, bilgi ve aktif katılım kararlılığı ile siyasi yaşama bütünüyle dâhil olmaları doğrultusunda donanımlı hale getirir (Avrupa Komisyonu, 2007). Sosyal yeterlik, kişinin sosyal bir görevde sergilediği performansın, spesifik bir ölçüt grubuna istinaden uygun olup olmadığının değerlendirilmesinin neticesidir (Bacanlı, 1999).

2.1.7.7 İnisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği

Girişimcilik esasında, psikolojik, ekonomik ve sosyo demografik etkenlerin müteakibet biçimde etki ettikleri bir bileşik şekilde ifade edilmektedir. Kuramsal analizler, girişimcilikle alakalı değişik kriterler, ülke ve dönemlere istinaden ne denli farklılaşırsa farklılaşsın, girişimci karakterin meydana gelmesi aşamasında, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik etkenlerin değişik ağırlıklarda da olsa etkileyciliği hususunda görüş birliğine varmışlardır (Arslan, 2011: 1-11).

Girişimcilik tanımlarının neredeyse tamamında akademisyenlerin görüş birliğine vardığı konu; girişimcilerin gösterdikleri davranış şekilleridir. Üzerinde mutabakata varılan davranışlar (1) inisiyatif alma, (2) koşulları ve kaynakları faydalanılabilir değerlere çeviren ekonomik ve sosyal alanlarda düzenlemeler gerçekleştirme, (3) başarısızlık ve riski kabul etme şeklinde ifade edilebilir (Yörük ve Ağca, 2006: 155-173). Knapper, yaşam boyu öğrenmenin bilginin aktarılmasındansa bireylerin inisiyatif alma ve özdenetim yeterlikleri ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Karakuş, 2013: 26-35).

2.1.7.8 Kültürel farkındalık ve anlatım yeterliği

Avrupa Birliği ana yeterlik sahaları arasında yer alan kültürel ifade, görsel sanatlar, edebiyat, sahne sanatları ve müziği de kapsayan kitle iletişim araçları vasıtasıyla, duyguların, tecrübe ve düşüncelerin yaratıcı şekilde ortaya konmasının önemini takdir etme biçiminde ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007). Kültürel bilgi, Avrupa kültürel mirası, ulusal ve yerel kültürel miras ile bunların dünya genelindeki yerini ihtiva eder. Kültürel bilgi estetik faktörün

gündelik yaşamda ifade ettiği önemi ve onları muhafaza etme ihtiyacını hissettirir. Takdir etme hissi, kişinin değişik materyaller vasıtasıyla kendi kapasitesinden faydalanarak kendini dışa vurmakla birlikte, sanatsal performans ve işlerden de haz duyma halidir. Kültürel anlatım ya da dışavurum, yaratıcı kabiliyetlerin gelişim göstermesi hususunda temel dayanak noktasıdır. Kültürel hayata dahil olma ve sanatsal anlamda kendini dışa vurma, estetik kapasite ve yaratıcılığı arttırmak üzere olumlu ve arzulu yaklaşımı da ihtiva etmektedir (Alpan ve Durdubaşoğlu, 2013: 55-68).

2.2 Türkiye’de ve Diğer Bazı Ülkelerde Hayat Boyu Öğrenme

Çalışmanın bu kısmın Türkiye, Avrupa Birliği ve ABD’de hayat boyu öğrenme konusunda yapılmış olan uygulamalar açıklanacaktır.

2.2.1 Türkiye’de hayat boyu öğrenme

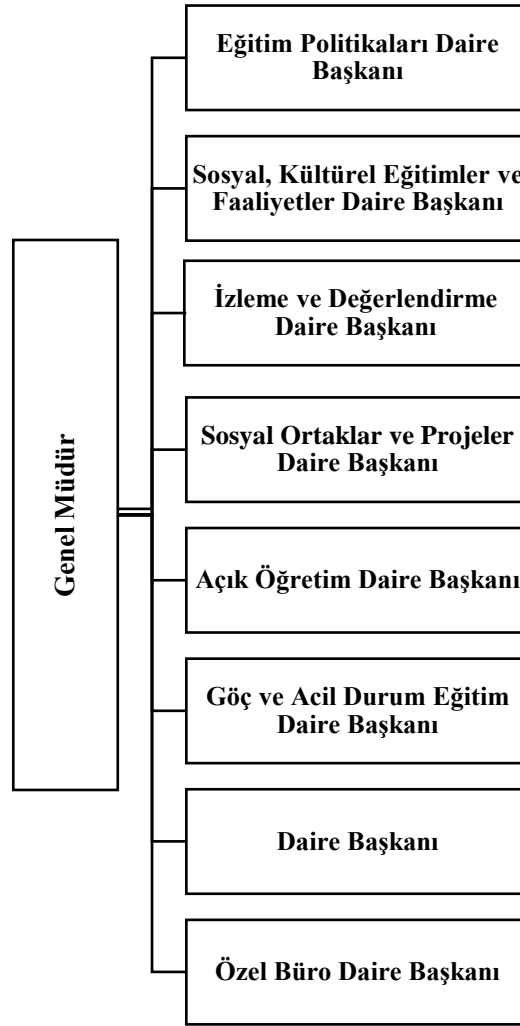
Çalışmanın bu bölümünde ülkemizde hayat boyu öğrenmeye yönelik icra edilen faaliyetler ve öne çıkan kurumlar açıklanacaktır.

2.2.1.1 Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü

Hayat boyu öğrenme kurumu, örgütlenmesini ülkemizdeki diğer kamu kurumlarına benzer şekilde taşra ve merkez teşkilatı olarak gerçekleştirmiştir. Hayat boyu öğrenme ile alakalı politika ve programları ortaya koyan ve uygulanmasını sağlayan merkez örgütü Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüdür. Mesleki Eğitim Merkezleri ve Halk Eğitimi Merkezleri ise taşra teşkilatını oluşturmaktadır. Şekil 1’de, Milli Eğitim Bakanlığı “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” teşkilat şeması belirtilmiştir.

14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK ile yeniden örgütlenen Milli Eğitim Bakanlığında, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün sorumlulukları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Zorunlu eğitim haricinde, öğretim ve eğitimi yaşam boyu sürecek biçimde yaygın hale getirmek maksadıyla stratejiler belirlemek, bu stratejileri yürürlüğe koymak, takip etmek ve değerlendirmek.



Şekil 2.1:Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” merkez örgütü teşkilat şeması

Kaynak: MEB (2019)

- Yaygın eğitim ve öğretim aracılığıyla açık öğretim faaliyetlerini sürdürmek.
- Örgün eğitim sisteminden faydalanmamış, eğitimini bir kademedeyi sonlandırmış ya da başarıyla tamamlamış bireylere yaygın eğitim aracılığıyla genel ya da teknik ve meslekî öğretim alanlarında eğitim ve öğretim hizmeti sağlamak.
- Yaygın eğitim ve öğretim kurum ve okullarının ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini, eğitim- öğretim programlarını hazırlamak ya da hazırlatmak, Talim ve Terbiye Kuruluna arz etmek.
- Yaygın özel öğretim kurumlarına ilişkin faaliyetleri sürdürmek.

- 5.6.1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa istinaden usta, kalfa, çırak ve aday çırakların meslekî ve genel eğitimlerini gerçekleştirmek.
- Bakanlıkça tevdi edilen benzeri görevleri ifa etmek.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün başında bir Genel Müdür bulunmaktadır. Genel Müdür altında 6 tane grup başkanı görevlidir. Grup başkanlarının altında eğitim uzmanları memurlar ve şefler vardır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü organizasyonunda yer alan grup başkanlıklarının adları ve görevleri kısaca aşağıdaki gibi ifade edilebilir (HBOGM, t.y.):

- Eğitim Politikaları ve Programları Grup Başkanlığı: Hayat boyu öğrenme amacı kapsamında programlar belirlemek, eğitim ve kurslar tertiplenmesini sağlamak, hayat boyu öğrenme kapsamında uygun ortamların teşkil edilmesini sağlamak, informel öğrenmeyi geliştirmek ve desteklemek, hayat boyu öğrenmeye ilişkin eğitim kurumlarının açılış ve kapanışı, çalışma standartları ile alakalı etkinlikleri sürdürmek.
- Yaygın Mesleki Eğitim Grup başkanlığı: Kalfalık, çıraklık ve ustalık eğitimi iş ve işlemlerinin gerçekleştirilmesini takip etmek, istihdama yönelik mesleki kurslar organize etmek, mesleki kuruluşlarla işbirliği gerçekleştirmek.
- Sosyal ve Kültürel Eğitimler Ve Faaliyetler Grup Başkanlığı; Her yaş grubundan bireyler için sosyo-kültürel etkinlik ve eğitimler organize etmek, serbest vakitlerini değerlendirici hobi ve beceri kursları tertiplenmesini sağlamak.
- Açık Öğretim Grup Başkanlığı; Açık öğretim okullarından yararlanan öğrencilere ilişkin kayıt, nakil ve mezuniyet benzeri iş ve işlemlerinin takibini, öğrencilerin kullanacakları kitaplarının basım ve dağıtım işlemlerini gerçekleştirmek.
- Sosyal Ortaklar Ve Projeler Grup Başkanlığı; Hayat boyu öğrenme alanında sivil toplum kuruluşlarıyla, iş dünyasının temsilcileriyle, meslek odalarıyla, uluslararası ve ulusal oluşumlarla işbirliği gerçekleştirmek,

eğitimle alakalı müşterek projeler tasarlamak ve yürürlüğe koymak, hayat boyu öğrenme konusunda diğer kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen çalışma ve projelerini takip etmek, Mesleki Yeterlilik Kurumu ile işbirliği gerçekleştirmek.

- İzleme Ve Değerlendirme Grup Başkanlığı; Yurtiçi ve yurt dışı eğitim ve öğretim etkinliklerini, programların etkinliğini, materyal kullanımını, öğrenci başarısını takip etmek ve değerlendirmeler yapmak.

2.2.1.2 Mesleki eğitim merkezi

Mesleki eğitim merkezlerinin en önemli görevi, İlk ve Orta Okulu bitirmeyi müteakip açık liseye kayıt yaptırmış, gerçek iş ortamında bilfiil çalışarak meslek edinmek niyetindeki 14 yaşını doldurmuş bireylerin uygulamalı ve teorik eğitimlerinin, bir programa istinaden sürdürülmesini sağlayarak, bahse konu bireyleri ülkenin gereksinim duyduğu iş gücünü etkin bir şekilde kullanan bireylere dönüştürmektir. Mesleki Eğitim Merkezleri hedef kitlesi ortaokulu tamamlamış ve 14 yaşını doldurmuş, değişik nedenlerle örgün lisede eğitimini sürdürmeyip açık liseye kayıt olarak, çıraklık sistemi kapsamında bir meslek edinmek ve geleceğini inşa etmek niyetindeki gençler olan yaygın eğitim kurumlarıdır. Ülkemizde 333 adet Mesleki Eğitim Merkezi bulunmaktadır ve bahse konu merkezlerde öğrencilere mesleğe yönelik teorik eğitimler verilmekte; müteakiben usta eğitimciler nezaretinde uygulama eğitimleri (staj) ise işyerlerinde gerçekleştirilmektedir. 2012 yılından sonra Halk Eğitimi Merkezlerine benzer şekilde Mesleki Eğitim Merkezleri de mesleki, okuma-yazma ve sosyal kültürel kurslar tertipleyebilme hakkı elde etmişlerdir (Dolanbay 2014: 34).

2.2.1.3 Turizm eğitim merkezleri (TUREM)

265 sayılı “Turizm ve Tanıtma Bakanlığı Kanunu”nun 8 ve 26 ncı maddeleri doğrultusunda turizm sektörünün değişik sahalarında gereksinim duyulan çalışanlara kendi alanlarında formasyon edindirmek ve geliştirmek, seminer ve kurslar aracılığıyla Turizm ve Tanıtma Bakanlığı personeline de hizmet içi eğitimi sağlamak üzere Bakanlık, uygun olduğunu değerlendirdiği lokasyonlarda Turizm Eğitimi Merkezi (TUREM)açar (265 sayılı kanun, 1963).

03.02.2006 tarih ve 26069 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 5450 sayılı “Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Bağlı Okulların Millî Eğitim Bakanlığına Devredilmesi ile Bazı Kanunlarda ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” kapsamında Turizm Eğitim Merkezleri Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. TUREM’lerde açılacak kurslar aşağıda belirtilmiştir (5450 sayılı kanun, 2006).

- Hizmet içi eğitim kursları,
- Yeme-içme ve konaklama işletmeleri personeli yetiştirmek üzere temel eğitim kursları,
- Mihmandarlık seminerleri, meslek monitörleri seminerleri,
- Profesyonel turist rehberliği kursları,
- Turizm ve Tanıtma Bakanlığı’nca uygun bulunacak diğer konferans, seminer ve kurslar,
- Enformasyon memurluğu kursları.

2.2.1.4 Halk eğitim merkezleri (HEM)

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren “millet mektepleri”, “halk evleri”, “halk dersaneleri”, “halk mektepleri” benzeri oluşumlar vasıtasıyla halk eğitimi yoğun bir biçimde sürdürülmüştür. Halk eğitimi konusu üzerinde Kalkınma planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında önemle durulmuş, 1951 senesinde temelleri atılan Halk Eğitimi Merkezlerinin (HEM) kurumsal anlamda ilk oluşumu 1952’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı olarak faaliyete geçirilen Halk Eğitimi Büroları ile gerçekleştirilmiştir. Müteakiben 1953’de köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları faaliyete geçirilmiştir (Kılıç, 1981: 89, Kurt, 2000: 44). Bakanlıkça 1956 yılında UNESCO’dan bir uzman getirilerek konu hakkında bir rapor hazırlanmış, rapor kapsamında MEB bünyesinde bir halk eğitimi teşkilatı organize edilmesi ve teşkilat vasıtasıyla ülke çapında halk eğitimi hizmetlerinin gerçekleştirilmesi ihtiyacının önemi vurgulanmıştır. Bu kapsamda 1932 yılında kurulmayı müteakip 1951 yılında kapatılan Halkevlerine tahsis edilmiş binalarda Halk Eğitimi Merkezleri faaliyete geçirilmiştir (Okçabol 1996: 58).

Halk eğitimi, yaygın eğitim veya yetişkin eğitimi örgün eğitimden yararlanamayan, bu eğitimi bir kademesinden terk eden ya da örgün eğitimi başarıyla tamamlayan yetişkinlerin, beceri ve bilgi düzeyini artırmayı, meslek edinmelerini ya da mesleki açıdan ilerlemelerini hedefleyen bir eğitim tipidir (Kurt 2000: 8). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin gereksinimleri ve gelecek beklentileri farklılık arz ettiğinden, bu bireylere uygun nitelikte eğitim planlanması kolay değildir. Çünkü çok süratli bir değişimin mevcut olduğu bilgi çağında geleceğin ne şekilde ihtiyaçlar doğuracağı tahmin edilememektedir.

Söz konusu ihtiyaçlar günümüzde fark edilememekte veya iyice belirginleşmeyi müteakip ancak fark edilmektedir. Bu ihtiyaçların ülke çapında tespit edilmesi, planlanması ve yürütülmesi maksadıyla merkezi bir örgüte gereksinim duyulmaktadır. Bu görev ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından ifa edilmektedir. Bahse konu görev yerel seviyede ise Halk Eğitimi Merkezlerince ifa edilmektedir (Celep, 2003: 59).

2.2.1.5 Olgunlaştırma enstitüleri

Olgunlaşma enstitüleri, kültürel değerlerimiz, bilhassa da geleneksel sanatlarımız ve giyim kültürümüz konusunda araştırmalar gerçekleştiren, asıllarını muhafaza ederek yeni ürünler ortaya koyan, arşivleyen ve yeni nesillere ileten, bunların ulusal ve uluslararası arenada tanıtımını gerçekleştiren, teknoloji alanındaki ilerlemeler doğrultusunda sektörde istihdam edilecek nitelikli personel yetiştiren, eğitim ve öğretimle birlikte tanıtım, pazarlama, üretim, tasarım ve araştırma safhalarının tamamında rol alan, direkt merkeze bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren hayat boyu öğrenme kurumlarıdır. Olgunlaşma enstitülerinde; tanıtım ve pazarlama, tasarım ve üretim, araştırma ve eğitim-öğretim departmanları bulunmaktadır (MEB 2018).

2.2.1.6 İstanbul büyükşehir belediyesi hayat boyu öğrenme merkezi (İSMEK)

İSMEK, 1996 yılında İstanbul halkının mesleki ve sanatsal bilgilerini geliştirmek, kent kültürü ve metropol de yaşama konusunda donanımlarını artırmak, gelir elde etmelerine katkıda bulunmak, istihdam edilebilirliklerini artırmak, vb. amaçlarla kurulmuş, bir sosyal doku projesi olarak faaliyete

başlamıştır. Faaliyete başladığında 3 merkezde, 3 branşta ve 141 öğrencisi olan kurum, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde İstanbul genelinde 39 ilçeye ulaşmış,242 merkezde,307 branşta, 752 farklı programla kurulduğu günden itibaren 2 milyon 600bini aşan sayıda öğrenciye hizmet vermiştir. Birçok üniversitenin öğrenci sayısından daha fazla öğrenciye sahip olup Türkiye'nin en büyük ‘‘Halk Üniversitesi’’ konumuna gelmiştir.

2.2.2 Avrupa birliğinde hayat boyu öğrenme

1949 yılında Avrupa vatandaşlarında demokrasi temelli siyasal ve bireysel özgürlük bilinci meydana getirmek, bireylerin hayat standartlarını arttırıp, bunları ortak hukuk düzeninde muhafaza etmek maksadıyla Avrupa Konseyi kurulmuştur. Spor, gençlik sağlık, çevre, gençlik hareketleri, kültürel miras, eğitim, sosyal dayanışma, hukuki iş birlik, medya ve insan haklarına ilişkin konular konseyin çalışmaları kapsamına girmektedir (Tortop 2010: 22). Müşterek bir amaç ve birlik üzerine inşa edilen ve faaliyet gösteren Avrupa Parlamentosu ve Konsey, gelişen ve değişen şartlar doğrultusunda hayat boyu öğrenimin önemini kavramış, dolayısıyla da istihdam oluşturmaya dönük fırsat eşitliğini gerçekleştirmek maksadıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ağırlık vermiştir.

Hayat boyu öğrenme konusundaki farkındalık, ulusal ve uluslararası seviyede iyice belirgin hale gelmiştir. Hayat boyu öğrenmeyi, “*beceri, bilgi ve yeterliliği geliştirmek maksadıyla belirli bir süreyle icra edilen eğitim faaliyetlerinin tamamı*” şeklinde ifade eden Avrupa Birliği, üye ülkelerin ilerleme göstermesi ve aralarındaki işbirliğinin kuvvetlenmesi maksadıyla değişik alanlardaki eğitim projelerine destek sağlamaktadır (Turan 2005: 87).

1990'lardan itibaren, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi kapsamında istihdamın gelişmesi ve sosyal bütünleşme kapsamında temel bir politika şeklinde benimsenen hayat boyu öğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin önemli bir bileşeni olmuştur. Avrupa Birliği istihdam konularının uzun vadeli ve kapsamlı biçimde planlandığı ve istihdama ilişkin kritik kararların verildiği Lizbon Zirvesi'nde de, hayat boyu öğrenmenin üzerinde durulması gereken bir konu olduğu konusunda mutabakata varılmıştır (Göksan vd. 2009: 146).

1996 yılı, Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu'nun 2493/95 sayılı kararıyla "*Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı*" şeklinde ilan edilmiştir. Bahse konu durum, Avrupa Birliği'nde ekonomi, eğitim-öğretim alanlarında fırsat eşitliğinin, sosyal ve kültürel beraberliğin sağlanması bakımından hayat boyu öğrenmenin öneminin kavranması neticesinde gerçekleşmiştir. Hayat boyu öğrenme yılının ana hedefleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Göksan vd. 2009; Özdemir ve Akbaş, 2002; Gündoğan, 2003):

- Eğitim etkinlikleri bütün bireylere açık olup, kadın ve erkeklere olanak eşitliği sağlamalıdır.
- Eğitim etkinlikleri bireylerin hayat boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme kabiliyetlerini geliştirici özellikte olmalıdır.
- Sürekli eğitim ve öğretim faaliyetleri cesaretlendirilerek, iş dünyası ve toplumun gereksinimleri kapsamında kalifiye personelin yetişeceği ortamlar oluşturulmalıdır.
- Hayat boyu öğrenme kişisel gelişim bakımından büyük önem arz ettiğinden kamuoyunda farkındalık oluşturmak üzere bu hususta çalışmalar icra edilmelidir.
- Bilhassa eğitim öğretimden hiç faydalanmamış veya az faydalanmış bireylere yönelik hayat boyu öğrenme etkinliklerinin sayısı artırılmalıdır.
- İş dünyası ile eğitim-öğretim kurumları arasındaki işbirliği daha belirgin hale getirilmelidir.
- Mesleki ve akademik nitelikler belirlenerek, ortak eğitim anlayışı hususunda mütakabil hareketlilik ve iş birliği artırılmalıdır.

Bunun yanı sıra 2000 yılı Eylül ayında, Avrupa Ekonomi Bölgesi üyeleriyle, birliğe üye ve aday ülkeler arasında hayat boyu öğrenmeye ilişkin bir anlaşma özelliğinde olan *Memorandum on Lifelong Learning* (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) oluşturulmuştur. Bildiri kapsamında hayat boyu öğrenmeye yönelik aşağıda belirtilen altı anahtar mesaj ortaya konmuştur (Özdemir ve Akbaş, 2002: 120-122):

- Bilgi toplumunu meydana getirmek maksadıyla insanlara ihtiyaç duyacakları kabiliyetleri kazandırmak ve bu kabiliyetleri zamanla uyumlu biçimde geliştirmek.
- İnsan ve insan kaynakları için yapılan yatırımların miktarını arttırmak.
- Hayat boyu öğrenmenin sürekliliği maksadıyla etkin metotlardan yararlanarak, bilhassa eğitim konusunda yeniliklere müracaat etmek.
- Eğitimin kalite düzeyini yükseltmek maksadıyla yeni öğrenme yöntemleri ortaya koymak ya da mevcut olanları uygun şekilde düzenlemek.
- Eğitim-öğretimde olanak eşitliği sağlanması hususunda tüm Avrupa'da tavsiye ve isteklerde bulunmak; bu sayede bütün bireylerin nitelikli bilgiye erişmesini sağlamak.
- Bireylerin hayat boyu öğrenme olanaklarından kendi gereksinimleri doğrultusunda olabildiğince faydalanabilmesini sağlamaktır.

Bahse konu altı anahtar mesajın içerdiği önemi vurgulamak üzere 2001 yılında "*Making a European area of lifelong learning a reality*" (Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliğinde Bir Avrupa Alanı Yapma) olarak adlandırılan bir eylem planı oluşturulmuştur. Söz konusu planın, stratejik bir önemi vardır (Dehmell 2006: 49). Avrupa Birliğinin hayat boyu öğrenme kapsamındaki çalışmalarında gelişen ve değişen şartlar nedeniyle dinamik, rekabetçi ve temelinde bilgi olan bir işgücünün meydana geldiği; dolayısıyla da hayat boyu öğrenmenin çağdaş ve nitelikli bir hayat kapsamında anahtar bir rolü olduğunun altı çizilmiştir.

2.2.3 ABD'de hayat boyu öğrenme

Yaşlı nüfusu Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük bir artış içerisinde. 65 yaş üzeri nüfusun ABD nüfusu içerisindeki oranı 1900'lü yıllarda % 4 iken, 2000'li yıllara gelindiğinde bu oran nüfusun %12,4'ünden büyük kısmını oluşturur duruma gelmiştir. Bahse konu oran 2015 yılı itibariyle %14 olarak belirlenmiştir. ABD toplumu da dünyanın diğer ülkelerindekine benzer şekilde yaşlanmakta, bu durum da yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenmenin gün geçtikçe önem kazanmasına neden olmaktadır. Yaşlı yetişkinlerin öz

yeterliklerini devam ettirmesine ve yaşlanma ile mücadele etmelerine olanak sağlayan programlar, onlara hayat standartlarını muhafaza etmek üzere kaynak sağlayabilir ve yaşlanma süreciyle alakalı yaşamsal farklılıkları idare etmede onlara yardım edebilir (Rosenberg ve Young 2006: 83).

ABD’de, mevcut eğitim programları ile 60 yaş üzeri öğrencilerin ihtiyaçlarının örtüşmemesi neticesinde ortaya çıkan problemleri gidermek amacıyla, doğrudan söz konusu gruba özel programlar oluşturulmaktadır ve bu programlar kısa sürecek, yoğun olmayacak biçimde tasarlanmaktadır. “Elder Hostel” şeklinde adlandırılan bu programlarda beysbol edebiyatından deniz ekolojisine, genetik mühendisliğinden mimariye varan çok çeşitli konular ele alınmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalar, bu derslerden en çok faydalananların 71-86 yaşları arasındaki bazı “yaşlı” öğrenciler olduğunu bulgulamıştır (Onur, 2011: 264).

Lifelong Learning Institutes (Yaşlılar Üniversitesi) ABD’de Osher Foundation (Osher Vakfı) tarafından faaliyete geçirilmiş olup, 1977’den beri 50 yaş üzeri bireyler için hayat boyu öğrenme olanağı sağlamaktadır. Kurumda yaşlılıkla alakalı; yaşlı etkinlikleri (müze gezileri, evcil hayvanlar, sanat, resim, müzik, tiyatro), yaşlı sağlığı, Alzheimer ve hafıza kaybı, yaşlı desteği, evde yaşlı bakımı, yaşlı bakımı, yaşlılık farkında lığı ve duyarlılığı, yaşlı koruma, yaşlıların istismarı ve korunma yolları benzeri programlar bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenmeyi bu tarz programlarla yürürlüğe koymak, yaşlı bireylerin sosyal koşullarını daha iyi bir seviyeye getirmeye olanak sağlamak ve onların aktif yaşlanmalarına katkıda bulunmaktadır (Tam ve Boulton-Lewis 2012: 57-58; OLLI, 2017).

3. ÖZNEL İYİ OLUŞ KAVRAMI

Çalışmanın bu bölümünde; öznel iyi oluş kavramı, öznel iyi oluşu açıklayan kuramlar, demografik özellikler ve sosyal değişkenler açısından öznel iyi oluş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

3.1 Öznel İyi Oluş Kavramı

Literatürde çok kez kullanılmasına rağmen, iyi oluş kavramına ilişkin olarak üzerinde mutabakata varılmış bir tanım bulunmamaktadır ve çoğunlukla bireylerin yaşam kalitelerini belirtmek amacıyla kullanılan geniş anlamlı bir kavramdır (Dodge vd., 2012: 222-235). Yaşam memnuniyeti, yaşam kalitesi ve mutluluk, iyi oluşu tanımlamak amacıyla birbiri yerine kullanılmaktadır (Allin, 2007: 46). Yaşam kalitesi ve iyi oluş bu maksatla alt bölümlerde, kavramsal bakımdan araştırılmış ve çalışmada faydalanılacak öznel iyi oluş kavramı tanımlanmıştır.

Mutluluk, felsefeciler tarafından ele alınan konulardan olagelmış, erdem ve mutlu yaşam konularında birçok felsefi akım değişik ölçüt ve tanımlar belirlemiştir (Güven, 2008: 30). Mutluluk konusunu ele almanın geçmişi eski dönemlere dayanmaktadır. Antik çağlardan itibaren günümüze dek, “Kişi nasıl mutlu hisseder? Mutluluğu ne şekilde yakalar?” sorusuna yanıt aranmıştır. İnsanlar bu doğrultuda, iyi bir hayat sürme adına neler olması gerektiğine dair fikirler ortaya koymuşlardır. Bir kısım insanlar iyi bir yaşam için ölçütün zenginlik olduğuna inanırken, başka bir kısım ise kişiler arası ilişkilerin olumlu biçimde sürdürülmesini ölçüt olarak görmektedirler. İyi bir yaşama dair ölçütlerin dışsal veya içsel kaynaklı olup olmadığı gözetilmeksizin, kişiler tarafından vurgulanan esasında “öznel iyi oluşlarıdır (Eryılmaz, 2009,93).

Psikoloji ile alakalı araştırmaların gündeme gelmesinden 1980'lere dek, araştırmalar çoğunlukla anksiyete, depresyon benzeri negatif hislere yoğunlaşmıştı. 1980'den itibaren ise pozitif psikoloji alanında kaydedilen

ilerleme neticesinde“mutluluk”, “yaşam doyumu” ve “öznel iyi oluş” benzeri konularda pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Myers ve Diener, 1995: 10).

İyi oluş, psikoloji ve felsefe alanında değişik şekillerde ifade edilen geniş bir kavramdır. ‘Güzel hayat kavramı’ ya da ‘mutluluk’ son zamanlarda tartışmaların dışına taşıp, gerçekleştirilen araştırmaların konusu haline gelmeye başlamıştır (Boysan, 2012: 117).

Bireylerin mutluluğu ve iyi oluşu hakkında gerçekleştirilen araştırmalarda, bu genel kavramlarla birlikte, olumlu duygulanım, yaşam kalitesi, iyilik hali (wellness), psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş benzeri farklı kavramlar üzerinde de durulmaktadır. Söz konusu kavramlar, anlamsal bakımdan birbirlerinin tam olarak aynı olmasa bile birbirleriyle yüksek oranda bağlantılıdır ve bireylerin mutluluğuna ve olumlu işlevselliğine katkıda bulunan koşullarla ilgilenmeleri bakımından aynı noktada bir araya gelmektedirler (Dost, 2004: 14).

İyi olma, psikolojinin gelişim göstermeye başladığı zamanlarda, herhangi bir bozukluk veya sıkıntı olmaması neticesinde sağlıklı olma hali şeklinde bir hastalık modeli olarak değerlendirilmiştir (Park, 2004). Ancak son dönemlerdeki tanımlarıyla, öznel iyi oluş olumsuz faktörlerin yokluğundan ziyade olumlu faktörleri de ihtiva etmektedir. Hastalık veya sıkıntı bulunmayışına odaklanan iyi olma veya geleneksel sağlık ifadeleri, kişinin psikolojik iyi oluşunun tam anlamıyla açıklanması kapsamında yeterli olmamaktadır (Diener, 1994: 103).

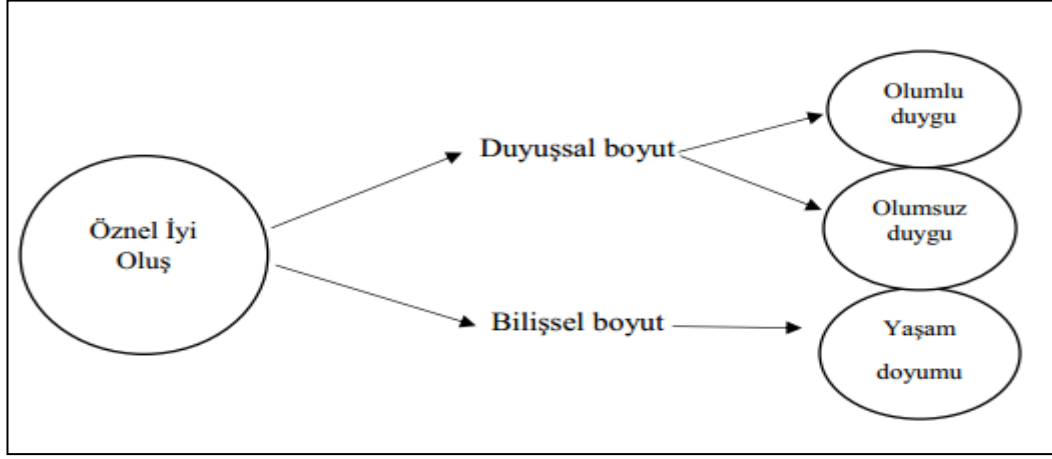
3.1.1 Öznel iyi oluş kavramının tanımı

İnsanların yaşamlarıyla alakalı duygusal ve bilişsel değerlendirmeleri şeklinde ifade edilen öznel iyi oluş, pozitif psikolojide öznel seviyede ele alınan önemli kavramlardandır(Seligman, 2002: 3). Öznel iyi oluş, üst seviyedeki yaşam doyumuyla karakterize edilmenin yanında, düşük düzeydeki olumsuz duygulanım, hoş giden etkinlikler gerçekleştirme ve olumlu duygulanımı da kapsamaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, öznel iyi oluşun sıklıkla mutlulukla eş anlamlı kullanıldığı gözlenmektedir. Değerli bir yaşamın farklı karakteristikleri de bulunmanın yanında, öznel iyi oluşla alakalı çalışmalar, kişilerin kendi yaşamları ile alakalı değerlendirmeleri üzerine

yoğunlaşmaktadır(Diener, 2000: 34).Bu çalışmada da Diener (2000) tarafından ortaya konan öznel iyi oluş kavramı esas alınacaktır. Çünkü araştırmacı tanımında öznel iyi oluşun bireyin algılamaları ile açıklamaktadır. Bu tez çalışmasında bireylerin öznel iyi oluş algılarını inceleyen bir ölçek kullanılacaktır.

Öznel iyi oluş Diener (2009) tarafından; bireylerin kendi yaşamlarını değerlendirmeleri şeklinde ifade edilmektedir. Bahse konu değerlendirmeler genellikle sahip olunan şeylerle alakalı veya daha geniş manada yaşam memnuniyeti, evlilik memnuniyeti ve kendine ilişkin memnuniyet üzerine yoğunlaşmaktadır. Söz konusu değerlendirmeler daha duygusal veya daha bilişsel nitelikte olabilir.

Öznel iyi oluş bireylerin içsel deneyimleriyle ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş değerlendirmesi gerçekleştirildiğinde, dışsal referans çerçevesi baskıcı nitelikte değildir. Hâlbuki zihin sağlığının birçok kriteri (gerçeklik, otonomi, olgunluk), dışarıdan doktorlar ve araştırmacılarca empoze edilir. Oysaki öznel iyi oluş bireyin kendi bakış açısına istinaden ölçülmektedir. Bireyin, yaşamını iyi gittiğini düşünmesi durumunda mevcut çerçeve kapsamında iyi gidiyordur. Bununla birlikte, bireylerin üzerine yoğunlaştıkları söz konusu karakteristik özellikler, geleneksel klinik psikolojiyle öznel iyi oluş alanını bakış açısı olarak birbirinden ayırır. Bir başka önemli hususise; bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin belirledikleri algılarından öznel iyi oluş seviyelerinin etkilenmesidir. Öznel iyi oluş konusunda, kişilerin kendileriyle alakalı sahip oldukları iyilik haline ilişkin geliştirmiş oldukları inançlar büyük önem arz etmektedir (Diener, Oishi ve Suh, 1997: 25). Bu kapsamda, öznel iyi oluşun azalmasında ya da artmasında kişinin olayları kendine göre anlamlandırması ya da kendi yaklaşımı önem arz etmektedir.



Şekil 3.1:Öznel İyi oluş Modeli Alt boyutları

Kaynak: Diener ve Suh, 1997: 25.

Heyecan, neşe, mutluluk benzeri olumlu duygular model kapsamındaki pozitif duygulardır. Negatif duygular ise tam aksin öfke, üzüntü, korku benzeri olumsuz duyguları ihtiva eder. Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel boyutu durumundadır ve kişinin kendi yaşamını kötü veya iyi şeklinde değerlendirmesi, sorgulamasıdır (Lucas ve Diener, 2004: 669). Yaşam doyumu Suldo, Shaffer ve Riley (2006: 567) tarafından, kişinin hayatının belirli alanlarını (okul, iş, aile benzeri) ya da tamamını genel anlamda değerlendirmesi şeklinde ifade edilmiştir. Yaşam doyumu kavramı literatürde sıklıkla öznel iyi oluş yerine kullanılmaktadır ve öteki öznel iyi oluş unsurlarına nazaran daha sabit, kararlı bir unsur olması nedeniyle, iyi oluşla alakalı araştırmalarda en çok faydalanılan ölçme aracı ve kavram durumundadır (Suldo vd.,2006: 567).

Gerçekleştirilen araştırmalar ortaya koymuştur ki psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş, iyi oluşun birbirinden farklı ancak birbiriyle bağlantılı formlarıdır. Ryff (1989: 1069) öznel iyi oluşun boyutları ve psikolojik iyi oluşa ilişkin altı boyut arasında yüksek korelasyonlar belirlemiştir ve söz konusu korelasyonlar, değişik ölçeklerle değişik araştırmalarda tekrar belirlenebilmiştir (Compton, Smith, Cornish & Qualls, 1996: 406). Aynı şekilde Little ve McGregor (1998: 494) iyi oluş ölçekleri üzerinde uyguladıkları faktör analizleri neticesinde ‘anlam’ ve ‘mutluluk’ şeklinde iki faktör ortaya koymuşlardır. Söz konusu bulgular doğrultusunda Deci ve Ryan (2001: 141), iyi oluşun ödömonik ve hedonik görüşleri ihtiva eden çok boyutlu bir yapı şeklinde ifade edilebileceği neticesini elde etmişlerdir. Diener vd. (2010: 143) ise gerçekleştirdikleri son araştırmalar

kapsamında olumsuz, olumlu duygu ve yaşam doyumuyla birlikte katıldıkları etkinliklerde kendilerini yetenekli ve yeterli görme, diğer insanların etkinlikleriyle ilgilenme, amaçlı ve anlamlı yaşam, başkaları tarafından kabul görme, başka bireylerin mutluluklarına katkı benzeri kavramların da, öznel iyi oluşa destek olduğunu saptamışlar ve söz konusu kavramlara da öznel iyi oluş ölçeğinde yer vermişlerdir.

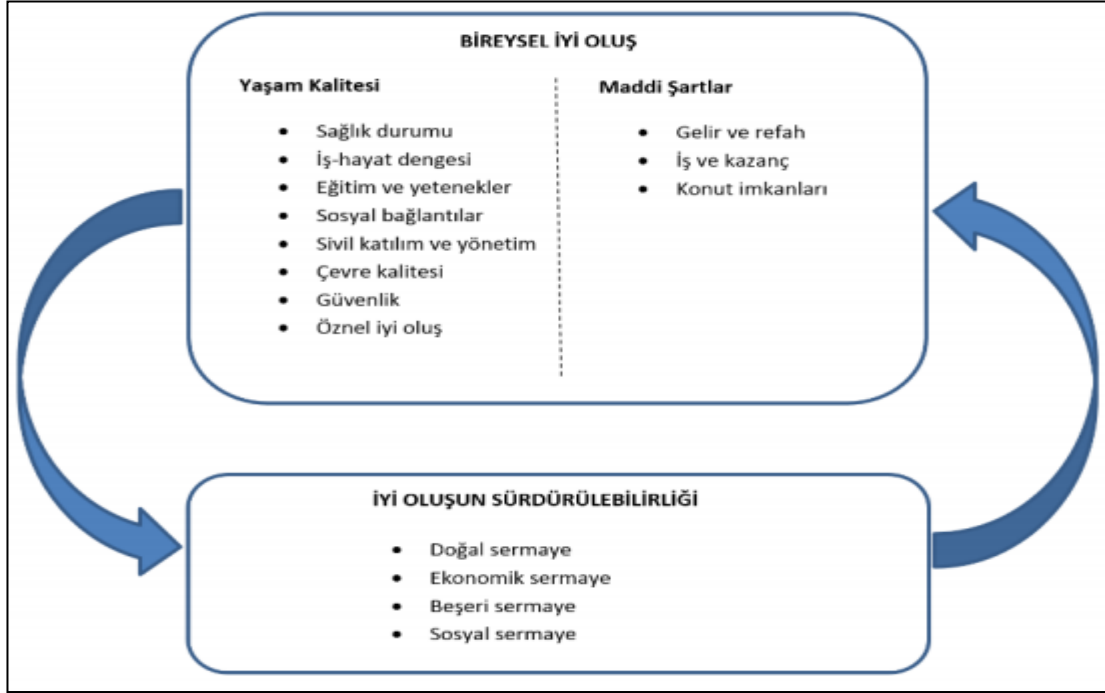
3.1.2 Öznel iyi oluş kavramının önemi

Öznel iyi oluşun üst seviyede olması, bireyin yaşamına ilişkin pozitif hislerinin ve düşüncelerinin ağır bastığını ifade etmektedir. Bilişsel düzeyde öznel iyi oluş, bireyin evlilik, iş ve diğer alanlara ilişkin tatmini ile beslenen yaşam doyumunun evrensel bir hissini ihtiva etmektedir. Duygusal düzeyde yüksek öznel iyi oluşu bulunan bireyler, yaşamlarındaki gidişata ilişkin yüksek seviyedeki olumlu değerlendirmeleri neticesinde, esas olarak güzel duygular tadarlar. Düşük öznel iyi oluşu bulunan bireyler ise, yaşamlarındaki olayları ve koşulları arzu edilmeyen şekilde değerlendirmeleri sebebiyle öfke, depresyon, endişe benzeri nahoş duygular tadarlar (Myers, Diener, 1995: 10).

Mutluluk psikologlar tarafından, kişilerin kendi yaşamlarına dair değerlendirmeleri durumundaki öznel iyi oluş vasıtasıyla ifade edilmektedir. Psikologlar çalışmalarını bu doğrultuda öznel iyi oluşun yaşam memnuniyeti, negatif etki ve olumlu etki şeklinde belirtilen üç bileşeni etrafında sürdürmektedirler. Bunlardan negatif etki, üzüntü, kızgınlık ve korku benzeri nahoş duygular iken, olumlu etki ise; sevgi, keyif ve neşe benzeri hoş duyguların mevcut olmasıdır. Söz konusu üç bileşen göz önünde bulundurularak, mutlu bir birey çoğunlukla neşeli, ara sıra üzgün ve genelde yaşamından memnun olan kişi biçiminde ifade edilmiştir (Robert Biswas-Diener, 2004: 18).

Ekonomi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), kişinin iyi oluşunun üç esas bileşenden meydana geldiğini öne sürmektedir: iyi oluşun zamanla sürdürülebilirliği, maddi yaşam koşulları ve yaşam kalitesi. OECD yaşam kalitesine ilişkin bileşenleri, öznel iyi oluş, güvenlik, çevre kalitesi, yönetim ve sivil katılım, sosyal bağlantılar, eğitim ve yetenekler, hayat ve iş dengesi ile sağlık durumu şeklinde ifade etmekte iken, maddi yaşam koşullarını; konut

olanakları, iş ve kazanç ile gelir ve refah şeklinde belirtmektedir (OECD, 2011). Son olarak iyi oluşun zaman içinde sürdürülebilirliğini ise, sosyal, beşeri, ekonomik ve doğal biçimlerde meydana gelen sermayeyi muhafaza etmek şeklinde ifade etmektedir (Şekil 3).



Şekil 3.2:İyi Oluşun Bileşenleri

Kaynak: OECD (2011)

Kişinin, yaşamının psikolojik ve fiziksel istek ve gereksinimlerini tatmin etme düzeyi, yaşam kalitesi şeklinde ifade edilmiştir (Robert, 1984: 155). Tanımlarındaki benzerlikten dolayı, sosyal bilimlerde iyi oluş ve yaşam kalitesini, birini diğeri tanımlamak amacıyla veya birbiri yerine kullanma eğilimi söz konusudur (Cummins ve Gullone, 2000: 74).

3.2 Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar

Öznel iyi oluşa ilişkin mevcut literatür incelendiğinde, bazı kişilerin daha üst düzeyde öznel oluşlarının bulunmasının nedenlerini belirleme doğrultusunda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılarca, değişik kuramlar ortaya konduğu görülmektedir.

3.2.1 Erek kuramı

Ereksel kuramlara göre öznel iyi oluş, bireylerin istek ve gereksinimlerinin karşılanması ve az çok bilincinde oldukları hedeflere erişebilmeleri ile bağlantılıdır (Türkdoğan, 2010: 17). Wilson (1967: 302) tarafından öne sürülen “gereksinimlerin zamanında karşılanmasının kişinin mutluluğuna katkı sağladığı, gereksinimlerin karşılanmamasının ise mutsuzluğa neden olduğu” doğrultusundaki çıkarım, ereksel kuramların öznel iyi oluşa ilişkin yaklaşımını en sade haliyle özetlemektedir. Ereksel yaklaşım, bireyin davranışının gereksinimler doğrultusunda spesifik bir hedefe yöneldiği çıkarımıyla, bireyin amacı olan bir varlık olduğunun altını çizen amaç kuramlarını da ihtiva eder niteliktedir. Diener (1984: 542) istek ve amaçların, çoğunlukla gereksinimlerden daha bilinçli şekilde düşünüldüğünü ve kişilerin önemli bir kısmının mutlu hissetme yaşantısını, bir takım önemli hedeflere ulaştıklarında deneyimlediğini öne sürmektedir.

Erek kuramı doğrultusunda, bir hedefe erişildiğinde veya bir gereksinim giderildiğinde öznel iyi oluş elde edilmektedir. Wilson (1960) tarafından ortaya konan gereksinimlerin karşılanmasının mutluluğa sebep olduğu, aksine karşılanmayan ve kalıcı duruma gelen gereksinimlerin ise mutsuzluğa yol açtığı düşüncesi, söz konusu kuramın temelini oluşturmaktadır (Diener, 1984: 542). Aynı doğrultuda bir diğer görüş ise, kişinin yaşam doyumunun, gereksinimlerinin karşılanması ile doğru orantılı şekilde yükselmesidir (Omodei ve Wearing, 1990: 762).

Erek kuramında yer alan ihtiyaç yaklaşımı doğrultusunda, bireylerin bir takım gereksinimleri bulunmaktadır ve bunların giderilmesi de öznel iyi oluşun artmasına yardım eder. Fakat, birey gereksinimleri ile uyuşmayan hedefler belirleyebilir ve bunlarda başarılı olması öznel iyi oluşuna katkı sağlamayacaktır (Diener vd., 1999: 276). Hedef ve gereksinim yaklaşımlarının yoğunlaştıkları noktalar aynı olmamasına karşın, hedef ve gereksinimlerin uyumsuz/bağdaşmayan kavramlar olmadıkları ortaya konmuştur (Omodei, Wearing, 1990: 762). Spesifik hedeflerin evrensel gereksinimleri gidermek üzere seçildiği ifade edilmiş ve kişilerin, hedeflerini gereksinimleri ile ilişkilendirme doğrultusunda kapsamlı davranış dizileri veya hareket planları benimsedikleri ileri sürülmüştür (Wearing ve Omodei, 1990: 762). Genel iyi

oluşla bağlantılı olarak kapsamlı biçimde incelenen gereksinimler, kişisel kontrol, benlik saygısı, anlam ve amaç için olan gereksinimleri ihtiva etmektedir (Omodei ve Wearing, 1990: 762).

3.2.2 Etkinlik kuramları

Etkinlik kuramları doğrultusunda, mutluluğun bireyin faaliyetlerinin bir yan ürünü olduğu düşüncesi savunulmaktadır. Örnek vermek gerekirse, bir dağa tırmanmak dağın zirvesine erişmekten daha fazla öznel iyi oluş/mutluluk getirebilir (Diener, 1984: 542). En önemli ve eski etkinlik kuramcılardan Aristoteles, mutluluğun, erdemli olan, iyi biçimde yapılmış faaliyetler sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Aristoteles, kişinin mevcut belirli yeteneklerini mükemmel biçimde sergilemesi durumunda, mutluluğun gerçekleşeceğini savunmaktadır (Diener, 1984: 542).

Aktivite teorisi (activity theory) bireylerin yaşı ilerledikçe etkinliklerini devam ettirdikleri düzeyde mutlu hissedeceklerini ileri sürmektedir. Kişinin yaşam doyumunun etkinlikleriyle bağlantılı olduğunu öne süren “aktivite teorisi”, öznel iyi olma duygusunun kişinin şahsi etkinlikleri neticesinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Orta yaş faaliyetlerine devam edebilen veya istemsizce sonlandırdığı faaliyetlerinin yerini yeni faaliyetlerle doldurabilen yaşlıların yaşam tatminleri daha fazladır. Modern anlayış doğrultusunda, etkinlikler bütüncül terimlerle belirtilmektedir. Egzersizler, sosyal ilişkiler ve hobiler benzeri. Söz konusu yaklaşım kapsamında kişinin önemli etkinliklere odaklanması durumunda, mutluluğun kendiliğinden ortaya çıkması söz konusu olmaktadır (Diener, 1984: 542).

Etkinlik kuramcıları, erek kuramcılarının tersine, mutluluğun arzulanan nihai duruma erişmektense davranıştan kaynaklandığını savunmaktadırlar (Diener, 1984: 542). Öznel iyi oluşun yaklaşımlarına istinaden farklılık arz eden bu iki kuramda, etkinlikler ve yaşantılar sürecini kaynak olarak algılayan etkinlik kuramı, arzulanan nihai duruma erişmeyi öznel iyi oluşun kaynağı olarak algılayan ise erek kuramıdır (Dost, 2004: 24). Diğer taraftan Ormel ve diğ. (1999: 61), etkinlik ve erek kuramlarının farklılıklarının görüldüğünden daha az olduğunu, bireysel şekilde belirlenmiş hedeflerin, genel anlamda evrensel gereksinimleri gideren durumlara ulaşmayı hedefleyen bireysel planları temsil

ettiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, belirgin faaliyetler evrensel gereksinimler doğrultusundaki araçsal hedeflerdir. Kuramcılar, söz konusu hedef veya gereksinimler bakımından memnuniyetin var olduğuna inansalar da ya da inanmasalar da, bu faaliyetlerin yokluğunun olumsuz duygulanımla, mevcudiyetinin ise olumlu duygulanımla ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler (Ormel ve diğ., 1999: 61). Diener (1984: 542) da söz konusu kuramların birbirine çok ters olmadığını ve bütünleştirilebileceğini ileri sürmektedir.

Etkinlik kuramlarında yer alan önemli inanışlardan bir tanesi de öz farkındalığın mutluluğa neden olacağı görüşüdür (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982: 15). Söz konusu inanış, mutluluğun bir amaçtan ziyade yan ürün olduğuna ilişkin düşünce ile aynı doğrultudadır.

Etkinlik kuramları, diğer kuramlara kıyasla değişik bir perspektif ile mutluluğu istemenin, mutluluğa erime gayretiyle eyleme geçmenin, mutluluğu düşünmenin ve dolayısıyla kişinin kendi mutluluğuna dair sahip olduğu yüksek bilincin, kişinin mutluluğunu azalttığını savunmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda, kişi önemli amaçlar ve faaliyetlere odaklanmalıdır, bu sayede bir yan ürün olarak mutluluk zaten ortaya çıkacaktır (Diener, 1984: 542).

Kısaca, mutluluk etkinlik kuramları kapsamında bir neticeden ziyade, bireyin etkinlik sürecinde deneyimlediği bir kazanım şeklinde görülmektedir. Bireyin beceri seviyesi de yaşadığı mutluluğun seviyesini etkilemektedir. Bir başka bakış açısı doğrultusunda, faaliyetlerin hedeflere erişmek üzere gerçekleştirilen eylemler olması nedeniyle hazzın her durumda duyulacağı, buradan hareketle de etkinlik ve erek kuramlarının benzer şekilde ele alınabileceği ifade edilmektedir.

3.2.3 Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı kuramlar

Öznel iyi oluş kavramının açıklanmasında öne çıkan yaklaşımlardan biri de aşağıdan yukarıya (Bottom up) kuramıdır. Bu kuram, Wilson'ın insanın temel ve evrensel gereksinimlerinin bulunduğu yönelik fikri ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda, insanın içerisinde bulunduğu mevcut koşulları onun gereksinimlerinin karşılanmasına yeterli geliyorsa, insan mutluluğu yakalamış bulunmaktadır (Diener vd., 1999: 276).

Tabandan-tavana kuramı, mutluluğun insana haz sağlayan ve haz sağlamayan, hoş ve nahos yaşantı ve anların birikiminden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Söz konusu kuram, kişinin birçok mutlu anı deneyimlemesinden dolayı mutlu olduğunu, öznel iyi olma durumunun kişiliğin stresinden direkt olarak etkilendiğini savunmaktadır. Kişi, önceden belirlenen öznel iyi oluş seviyesine, karakteristik özelliklerinin etkisi ile durum ve olaylara olumlu veya olumsuz tepki göstermeye meyillidir. Öznel iyi oluş, tavandan-tabana kuramı doğrultusunda, bireyin bir özelliğidir ve söz konusu özellik onun yüzleşmek durumunda kaldığı durumlara karşı tepkilerini belirler (Saygın, 2008: 32).

Öznel iyi oluşun sebeplerinden ziyade neticelerini kavrama doğrultusundaki çalışmalar (yukarıdan aşağıya yaklaşımlar) kapsamında, mutlu hisseden bireyin evli, dindar, endişesiz, iyimser, dışa dönük, iyi ücret sahibi, iyi eğitilmiş, sağlıklı ve genç olduğu saptanmıştır(Wilson, 1967: 294). Genel yaşam alanları ve yaşam memnuniyetlerini göz önünde bulunduran Diener (1984: 542) tarafından, genel memnuniyetin hayatın başka alanlarında da memnuniyet oluşturacağı öne sürülmüştür. Bu şekilde yukarıdan aşağıya yaklaşımdan faydalanan çalışmalar, genel yaşam hoşnutluğundaki yüksek düzeylerin hayatın alt sahalarında da (sağlık, aile, finans benzeri) üst düzeylerde memnuniyet oluşturacağını ele almaktadırlar. Bununla birlikte gerçekleştirilen çalışmalar, yaşamdan elde edilen genel memnuniyetin, yaşam alanı memnuniyetlerinin lineer olmayan bir işlevi olduğunu da ortaya koymaktadır⁶³. Ayrıca, spesifik bir yaşam alanındaki memnuniyet ve genel yaşam memnuniyetinin, aşağıdan yukarıya yaklaşımdan faydalanan çalışmalar kapsamında da, yüksek yaşam memnuniyetinin pek çok yaşam alanında ortaya çıkan üst düzeydeki memnuniyetin bir neticesi olduğu veya tam tersi bir durumun da bahis mevzuu olabileceği ortaya konmuştur(Easterlin, R. A., 2006: 463).

Yukarıdan aşağı yaklaşım kapsamında, kişinin genel karakteristik özelliklerinin karşılaştığı durumlara tepki gösterme biçimini belirlediği ifade edilmektedir. Örnek vermek gerekirse, mutlu bir mizacı olan kişilerin karşılaştıkları durumlar hakkındaki genel yorumları olumludur. Filozoflar bu hususta çoğunlukla tutumlardaki mutluluğu öne çıkarmak suretiyle, yukarıdan aşağı yaklaşımı özümsemişlerdir. Örnek vermek gerekirse Democritus, “mutluluk iyi bir servet veya dışsal olaylardan ziyade, yüksek oranda kişinin zihnindedir.” görüşünü

ortaya koymuştur(Diener, 1984: 542). Bu sayede yukarıdan aşağı yaklaşımın, aynı dışsal özelliklere ve yaşam koşullarına sahip farklı kişilerin öznel iyi oluş seviyelerinin aynı olmamasının nedenini açıkladığı ifade edilebilir.

3.2.4 Çok yönlü uyumsuzluk kuramı

Çok yönlü uyumsuzluk kuramını ortaya koyan Michalos (1985: 347), kişinin kendisini diğer kişilerle, önceki dönemlerdeki koşullarla, doyum ve isteklerin arzulan seviyeleri ve gereksinim veya hedefleri ihtiva eden çok yönlü standartlara istinaden karşılaştırdığını ileri sürmektedir. Kişi, duygu ya da deneyimlerini bir takım standartlara istinaden karşılaştırır (Durayappah, 2011: 681). Doyuma dair yargılar da, söz konusu standartlar ile hali hazırda tabii olunan şartların farklılığına dayanmaktadır. Tabii olunan şartlar ile ortaya konan standartların farkı fazlaysa doyum seviyesi az, azsa doyum seviyesi yüksektir(Diener ve diğ., 1999: 276). Benzer şekilde Wilson (1967: 294) da doyumun, gereksinimlerin uyum ve beklenti seviyesine istinaden giderilmesi temeline dayandığını savunmaktadır.

Michalos kişinin kendisini istek ve gereksinimler, hali hazır şartlar, hedefler ve memnuniyet benzeri pek çok yönden karşılaştırdığını öne sürmektedir. Bireyin memnuniyet ile alakalı yargıları, hali hazır koşullar ile kıyaslama yaptığı standartların farklılığına istinaden belirlenmektedir. Şartlar ve kıyaslama yapılan standartların farkı düşük seviyede ise memnuniyet fazla, yüksek seviyede ise memnuniyet azdır (Diener vd., 1999: 276-302).

Öznel iyi oluşun, çok yönlü uyumsuzluk kuramlarına nazaran daha sade olan tek faktörlü uyumsuzluk kuramlarına istinaden açıklaması, kişinin hali hazır durumu ve öznel anlamda algılamış olduğu ideal durum arasındaki yüksek seviyedeki farklılık biçimindedir. İki kuramda da kişinin kıyaslama yaptığı olayların kaynağı bilişsel veya duygusal olabilmektedir. (Mpofu, 1999: 276). Sosyal karşılaştırma kuramı, çok yönlü uyumsuzluk kuramlarının öne çıkan türlerindedir. Sosyal karşılaştırma kuramı doğrultusunda, kişi diğerlerini standart olarak algılar ve diğerlerine göre iyi olduğunu düşünürse mutlu, tersi durum söz konusu ise mutsuz olur (Carp ve Carp, 1982: 295). Sosyal karşılaştırma Wood (1996) tarafından, “Kişinin kendisiyle alakalı başka kişi

veya kişilerin mevcut şartları ile alakalı düşünme süreci” şeklinde ifade edilmiştir(Diener vd., 1999: 276).

3.2.5 Uyum kuramı

Uyum, yinelenen ya da süregelen uyaranlara dönük mevcut tepkinin azalması şeklinde ifade edilmektedir (Helson, 1947: 1). Kişinin yeni duruma ayak uydurmasıyla beraber, duruma karşı gösterilecek tepkide olması beklenen azalma, bir süreç doğrultusunda ortaya çıkar. Örnek vermek gerekirse; kişi yüzleşmek durumunda kaldığı yeni duruma üç aydan az bir zaman içerisinde uyum gösterir (Suhvd., 1996: 1091). Bahse konu zaman, kişinin yaşadığı duruma istinaden farklılık arz etmektedir. Gerçekleştirilen bir diğer araştırma neticesinde, boşanan kadınların boşanmadan iki yıl sonra bile yalnızlık hislerinin ve depresif belirtilerinin bitmediği saptanmıştır (Stroebevd., 1996: 1241).

Öznel iyi oluşa ilişkin modern kuram durumundaki “uyum kuramı” nın temel yapısı, değişen yaşam şartlarına ayak uydurma veya alışmadır. Uyum görüşü, kişinin yeni koşullara ya da olaylara ilkin kuvvetli bir tepki göstereceklerini, fakat zaman ilerledikçe durumu benimseyeceklerini ve eski seviyeye tekrar döneceklerini savunmaktadır (Yetim, 2001: 42). Uyum kuramı doğrultusunda; birey yeni yaşam olaylarına kuvvetli ve içten bir tepki verir, fakat söz konusu tepkiler gün geçtikçe kanıksanır ve temel şekline döner. Örnek vermek gerekirse, piyango kazanma gibi bireyin mutlu eden bir olayda, bireyin ruh hal yüksek ihtimalle gün geçtikçe eskiye dönecektir. Bu sayede, bu bağlamdaki teorilere istinaden ortaya çıkan durumlar doğal değerinde görünmez ve ilk anda yüzleşilen etkenler çerçevesinde ele alınırlar (Diener vd.,1997: 25). Uyum kuramı kapsamında, kişinin yeni koşul ya da olaylar karşısında ilkin tepki vereceği, fakat gün geçtikçe duruma ayak uyduracağı ve önceki haline döneceği ileri sürülmektedir (Özen, 2005: 28). Birçok demografik etkenin öznel iyi-oluşla zayıf bir korelasyon göstermesi, adaptasyon (uyum) teorisini doğrular niteliktedir. Piyango talihlileri ile alakalı olarak gerçekleştirilen bir çalışma neticesinde, ikramiye almaya hak kazananların diğerlerine nazaran daha mutlu hissetmedikleri saptanmıştır (Diener ve ark., 1997: 25).

3.2.6 Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı

Psikolojik problemlerle alakalı çalışmalar incelendiğinde, psikolojik rahatsızlıklarla alakalı çalışmaların, psikolojik iyi oluş üzerine gerçekleştirilen çalışmalara nazaran daha fazla olduğu belirlenmiştir. Depresyon ve anksiyete benzeri psikolojik problemler bulunmuyorsa, kişi psikolojik açıdan sağlıklı olarak görülmektedir. Bu görüş, pozitif yöndeki psikolojik fonksiyonlar üzerine araştırmaların dikkate alınmamasına yol açmıştır. Psikolojik iyi oluş sadece psikolojik problem bulunmamasından ziyade, olumlu psikolojik durumun da söz konusu olması biçiminde ifade edilmektedir (Ryff, 1995: 99). Bu açıklamadan hareketle, psikolojik iyi oluş üzerine araştırmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Psikolojik iyi oluşu ifade etme adına, birkaç kuramsal yaklaşım söz konusu olmaktadır. Yaşam boyu gelişim psikolojisi iyi oluşa ilişkin pek çok tanımı ihtiva etmektedir. Söz konusu tanımlar; Neugarten tarafından ortaya konan yetişkinlik ve yaşlılıktaki kişilik değişimi (1973), Bühler'in öne sürdüğü temel yaşam eğilimleri (1935) ve Erikson tarafından ortaya konan gelişim evreleri'dir (1959). Klinik psikolojide ise Allport tarafından ortaya konan olgunluk kavramı (1961), Jung'un ileri sürdüğü birey olma kavramı (1933), Rogers'ın öne sürdüğü tam işlevsellik kuramı (1961) ve Maslow tarafından ortaya konan kendini gerçekleştirme kuramı (1968) psikolojik iyi oluş için temel teşkil etmiştir (Ryff ve Keyes, 1995: 719). Pek çok formülle tanımlanan iyi oluşa ilişkin özellikler incelendiğinde, farklı araştırmacıların, pozitif psikolojik işlevselliğe yönelik benzer nitelikte özelliklerin mevcudiyetinden bahsettiği gözlenmektedir (Ryff, 1989: 1069).

Ryff (1989: 1069) tarafından ileri sürülen psikolojik iyi-oluş kuramı, klinik psikolojide ve gelişimsel psikoloji kapsamında ele alınan kavramlar temeline dayanmaktadır. Psikolojik iyi oluş kuramı kapsamında, kişinin psikolojik bakımdan iyi olması, hayatının belirli alanlardaki olumlu işlevselliğiyle ifade edilmektedir. Konu kuram doğrultusunda aşağıda ifade edilen altı boyutta ele alınmaktadır;

Otonomi(Özerklik): Kişinin kendi yaşamını belirlemesi ve yaşamına ilişkin kararlarını kendi kendine vermesini ifade etmektedir (Ryff ve Keyes, 1995: 719). İşlevselliğini gerçek manada ortaya koyabilen kişi başkalarının onayına ihtiyaç duymamakta, iç deneyiminden hareketle eyleme geçmektedir. Özerk

kişiler, yaşamlarının işleyişi için kendileri karar alan ve tabii olduğu toplumsal kültüre ayak uydurmak zorunda hissetmeyen kişilerdir (Ryff, 1989:1069). Kant, özerkliğin kişiye saygınlık sağladığını savunmaktadır (Coopervd.,1995: 395). Özerk kişiler, kararlarını alma ve uygulamada bağımsız bireylerdir ve bu sayede sosyal baskıları dikkate almayarak düşünce ve eylemlerine kendileri karar verirler. Bu kişiler yaşamlarını bireysel standartları çerçevesinde değerlendirmekte ve sürdürmektedirler (Ryff, 1995: 99).

Kendini Kabul: Kişinin geçmişini ve kendisini olumlu biçimde değerlendirmesini ihtiva etmektedir (Ryff ve Keyes, 1995: 719). Ömür boyu gelişim kuramları doğrultusunda, kişinin geçmiş hayatını ve benliğini olduğu şekilde kabullenmesi, pozitif psikolojik işlev kapsamında önemli bir özellik durumundadır(Ryff, 1989: 1069). Erikson tarafından ortaya konan gelişim kuramında, bireyin bugününü ve geçmişini kabullenmesinin önemi konusunda yaptığı vurgu, bu kapsamda örnek olarak ifade edilebilir (Ryff ve Essex, 1991: 144). Kendini kabul, kendini gerçekleştirme, olgunluk ve üst seviye işlevsellik kuramları kapsamında da son derece önemli görülmektedir(Cooper vd., 1995: 395).

Olumlu İlişkiler: Kişinin başkalarıyla nitelikli ilişkiler tesis etmesi şeklinde ifade edilmektedir(Ryff ve Keyes, 1995: 719). Birçok değişik kuramda, kişinin başkalarıyla kaliteli ilişkiler tesis etmesi, sosyal ilişkilerinin sağlıklı olarak nitelenmesinin önemli bir ispatı durumundadır. Örnek vermek gerekirse; Erikson tarafından ortaya konan psikososyal gelişim safhaları kuramında, kişinin sosyal ilişkilerde başarılı olması, onun psikolojik açıdan sağlıklı olduğunun ispatı olarak kabul edilmektedir (Ryff, 1989: 1069). Bahse konu durum kendini gerçekleştirme kuramı kapsamında ise, yakın arkadaşlıklar tesis edebilme ve sağlam sevgi besleyebilmenin yanında, kuvvetli bir empati hissinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Cooper vd., 1995: 395).

Yaşam Amacı: Kişinin, anlam ve amaç taşıyan inançlarının bulunması zihinsel sağlık bakımından son derece önem arz etmektedir. Hayatta olumlu işlevselliği bulunan kişilerin, yaşama ilişkin amaçları ve hedefleri vardır. Bu amaç ve hedeflerin tamamı yaşamın anlamlı olduğu düşüncesini desteklemektedir(Ryff, 1989: 1069). Yaşamsal bir amaca sahip kişilerin daima hedef ve planları vardır. Bu kişiler şimdiki ve geçmiş yaşamlarının bir anlamı olduğunu düşünürler ve

yaşamda kendilerine bir amaç oluşturan inançlarından caymazlar. Yaşamak için öznel bakış açıları ve hedefleri bulunmaktadır(Ryff, 1995: 99).

Kişisel Gelişim: Diama devam eden bir gelişim duygusunu ifade etmektedir. Kişi, potansiyelinin bilincinde olup yeni tecrübeler daima açıktır ve yaşamında bir gelişme ve büyüme görmektedir. Bu sayede kişi, kendi yaşamında ve davranışlarında gün geçtikçe gerçekleşen ilerlemelerin farkına varır (Ryff, 1995: 99). Kişinin kendini gerçekleştirme ve mevcut potansiyelinin bilincinde olması, klinik alanda onun kişisel gelişimi bakımından son derece büyük önem arz etmektedir. Yaşam boyu gelişim kuramlarında da, kişinin güçlüklerin ve değişik yaşam gerekliliklerinin üstesinden gelmesi hususunun önemi vurgulanarak, gün geçtikçe kişisel gelişimin sürmesi ve kendini gerçekleştirme önem arz eden konular arasında olduğu ifade edilmektedir(Ryff, 1989: 1069). Benzer şekilde Rogers da, bireysel gelişimin yüksek seviyede psikolojik işlevsellik bakımından önem arz ettiğinin ve söz konusu kavramın bir içgüdü olduğunun altını çizmiştir(Cooper vd., 1995: 395).

Çevre Hâkimiyeti: Kişinin, yaşamını ve yaşamını çevreleyen dünyasını fonksiyonel biçimde idare edebilme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir (Ryff ve Keyes, 1995: 719). Psikolojik durumuna elverişli ortamları belirleme veya teşkil etme kabiliyeti, kişinin zihin sağlığı konusunda önem arz eden bir ölçüt durumundadır. Yaşam boyu gelişim kuramları, yaşamlarını etkin biçimde idare etme kabiliyetindeki kişilerin, tabii olmak durumunda kaldıkları ortama ayak uydurmada daha başarılı olduklarını ifade etmektedir (Ryff, 1989: 1069). Tabii olmak durumunda kaldığı ortamlarda kontrolü elinde tutabilen, çevrenin olanaklarından kaliteli şekilde faydalanabilen, kendi gereklilik ve değerlerine uygun nitelikteki ortamları belirleme yetisine sahip ve çevresini idare etme kabiliyeti olan kişilerin, çevre hâkimiyetlerinin yüksek olduğu öne sürülebilir (Ryff, 1995: 99).

Kurama ilişkin alt boyutlar göz önünde bulundurulduğunda, Ryff tarafından ortaya konan psikolojik iyi oluş olgusunun, olumlu işlevde olma üzerine çalışan kuramcılarının düşüncelerinin ortak noktalarından meydana geldiği gözlenmektedir. Psikolojik iyi oluş kuramı bu nedenle, olumlu işlev gösteren bireylere ait özellikleri araştıran ve inceleyen kuramların birleşimi durumundadır.

3.3 Demografik Özellikler ve Sosyal Değişkenler Açısından Öznel İyi Oluş

Sosyal ilişkiler, öznel iyi oluşun en önemli yardımcıları arasındadır. Sosyal çevrelerde zaman geçirmek, başkalarıyla iletişime geçmek ve etkileşim sürdürmek, kişilerin iyi oluş seviyesinin yükselmesine yardımcı olmaktadır (Harlow & Cantor, 1996: 1235). Akbaş ve Cenkseven (2007: 43) tarafından, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma kapsamında, anne-baba ve flörtle ilişkiden duyulan memnuniyetin, psikolojik ve öznel iyi oluşa katkı sağladığı belirlenmiştir. Aynı şekilde arkadaşlık ilişkilerinin de öznel iyi oluşa anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu ortaya konmuştur (Harlow & Cantor, 1996: 1235). Öznel iyi oluş ve yaşam kalitesini yükselten bir diğer etken de evliliklerdir. Secombe, Lee ve Shekan (1991: 839) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde, evli insanların, eşleriyle ayrı yaşayan, dul veya hiç evlenmemişlere nazaran daha mutlu oldukları saptanmıştır.

3.3.1 Cinsiyet açısından öznel iyi oluş

Cinsiyet değişkeni bakımından öznel iyi oluşun ele alındığı çalışmalar neticesinde değişik sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmaların bir kısmında erkekler lehine, bir kısmında ise kadınlar lehine anlamlı değişiklik saptanırken, bir kısım çalışmalarda ise hem erkek hem de kadınlar açısından anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyet ve yaş benzeri demografik değişkenlerin, iyi oluşa etkilerini irdeleyen pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Ancak bu değişkenlerin, genel anlamda iyi oluşa etkilerinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Diener vd. (2002) tarafından, yaşam doyumu konusunda yaşın direkt bir etkisinin bulunmadığı ifade edilmiştir.

İşmen Gazioğlu ve Yavuz Güler (2008: 107) tarafından, üniversite örneklemini kullanarak gerçekleştirilen çalışma kapsamında, öznel iyi oluşun unsurlarından olumsuz ve olumlu duygular bakımından cinsiyete istinaden anlamlı bir farklılık mevcut değilken, yaşam doyumu bakımından erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerin puanlarının anlamlı seviyede daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Yavuzer ve arkadaşları (2009: 29)'nun üniversite öğrencilerine ilişkin

olarak gerçekleştirdiği çalışma neticesinde de, erkeklere nazaran kadınların öznel iyi oluş seviyelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öznel iyi oluş ve cinsiyet ilişkisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda; cinsiyete istinaden öznel iyi oluşun anlamlı bir değişkenlik oluşturduğuna dair bir netice elde edilememiştir (İşleroğlu, 2012: 28). Fakat erkeklere kıyasla kadınların daha çok olumsuz duygu bildirmelerine karşın, kadınların erkeklerden daha çok yaşam hazzı duydukları (Yetim, 2001: 28) ve erkeklere kıyasla daha yoğun ve daha çok olumlu hisler yaşadıkları saptanmıştır (Seligman, 2002: 3).

Ercan ve Eryılmaz (2011: 139.tarafından, cinsiyet ve öznel iyi oluş ilişkisi üzerine gerçekleştirilen çalışma kapsamında, araştırma grubunda yer alan 26-45 yaş erkeklerin kadınlara kıyasla üst düzeyde öznel iyi oluşlarının bulunduğu neticesi elde edilmiştir. Çevresel ve genetik etkenlerin cinsiyete ilişkin etkilerinin öznel iyi oluş kapsamında ele alındığı bir diğer araştırma neticesinde ise; kadınlarınkine nazaran erkeklere ait öznel iyi oluş puan ortalamalarının daha fazla olduğu, fakat cinsiyet varyanslarında anlamlı seviyede bir değişiklik olmadığı saptanmıştır (Roysamb vd., 2002: 211).

Literatürde bulunan çalışmalar doğrultusunda, kadınların mutlu olmaya daha meyilli oldukları gözlenmektedir. Diğer taraftan bir takım çalışmalarda ise, cinsiyet farklılığının öznel iyi oluş konusunda etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Öznel iyi oluş ile cinsiyet arasındaki ilişki, kültürler arasında değişkenlik arz eden cinsiyet rollerine ve kontrol değişkenlerine istinaden farklılık gösterecektir.

3.3.2 Gelir/ Ekonomik düzey açısından öznel iyi oluş

İyi oluşa etki eden etmenlerden birisi de gelirdir. Norveç ve ABD benzeri gelir düzeyi yüksek ülkelerde hayatlarını sürdüren kişilerin ortalama iyi oluş puanlarının, Bulgaristan ve Togo benzeri düşük gelir seviyesindeki ülkelerde hayatlarını sürdüren kişilerin ortalama iyi oluş puanlarından daha fazla olduğu belirlenmiştir (Deaton, 2008: 53). Keza zengin ülkelerde daha fazla insan hakları, daha fazla demokrasi, daha fazla okuryazarlık, daha düşük suç oranı, daha uzun yaşam süresi ve daha fazla sağlık hizmeti bulunduğu, bunların da iyi oluş konusunda pozitif anlamda etkili olduğu ifade edilmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2014: 45). Ancak iyi oluşun yüksek gelirden hep pozitif yönde

etkilendiği söylenemez. Keza yüksek gelir seviyesine sahip ölkelerde daha fazla materyalizm ve rekabet, boş zaman aktiviteleri ve sosyal ilişkilere daha kısıtlı zaman ayırma söz konusudur. Yoksul olarak kategorilendirilen grupta yer alan kişilerin gelir seviyesindeki küçük bir artış yaşam tatminlerini yükseltirken, zengin olarak kategorilendirilen grupta yer alan kişilerin beklenti ve arzularını daima yüksek düzeyde tutmaları, mutluluklarına olumsuz anlamda etki etmektedir. Bu kapsamda, yüksek gelir ve maddi iyiliğin iyi oluş konusunda çok az katkısının bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Diener vd., 1999: 276).

Gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında, sosyoekonomik seviyesini düşük gören üniversite öğrencilerine ilişkin yaşam tatmini puanlarının, sosyoekonomik seviyesini yüksek ve orta olarak algılayanların yaşam tatmini puanlarına nazaran anlamlı seviyede az olduğu belirlenmiştir (Yıkılmaz vd., 2015: 297). Üniversite öğrencilerinden müteşekkil bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırma kapsamında ise, öğrencilerin algıladıkları ekonomik seviyeleri ile öznel iyi oluşun unsurlarından kabul edilen, olumlu-olumsuz duygu puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı, öznel iyi oluşa ilişkin bilişsel boyut durumundaki yaşam tatmini puanları ile algıladıkları ekonomik seviyelerinin ise anlamlı düzeyde değişkenlik arz ettiği belirlenmiştir. Ekonomik seviyesini düşük olarak algılayan öğrencilere ait yaşam tatmin puanlarının, diğerlerine nazaran daha az olduğu saptanmıştır (Güler ve Gazioğlu, 2008: 107).

Easterlin paradoksu, literatürde öznel iyi oluş ile gelir ilişkisi üzerine en fazla yer edinen konulardandır. 1974'te yayınlanan ve 1995'te güncellenen Easterlin paradoksu kapsamında, Batı ölkelerindeki ortalama mutluluğun, kişi başına GSYİH'da görölen büyük artışlara karşın sabit kaldığı görölmektedir. Bunun yanında, mikro seviyedeki bireysel öznel iyi oluş ile bireysel gelir ölçülerinin, pozitif korelasyonla ilişkili olduğu saptanmıştır. Clark, Shields ve Frijters (2007: 95) tarafından ortaya konan çalışma kapsamında, söz konusu iki neticenin, fayda fonksiyonunda görelî gelir kullanılması durumunda tutarlı oldukları belirtilmiştir. Gelirin, başkakişilere göre (sosyal karşılaştırma) veya bireyin geçmiş gelirine göre (alışkanlık) değerlendirilmesi durumunda, makro

ve mikro seviyede gerçekleştirilen öznel iyi oluş ve gelir çalışmalarının tutarlı olacağı ifade edilmektedir.

Kanada, Brezilya ve Kolombiya başkentlerinde yaşamlarını sürdüren kişilerin öznel iyi oluş seviyelerinin kıyaslamalı olarak ele alındığı bir çalışma kapsamında, Latin Amerika ülkelerinde yaşamlarını sürdürenlerin, sosyoekonomik seviyeleri düşük olmasına karşın daha mutlu oldukları belirlenmiştir (Wills, Hamilton, 2007: 2). Temel gereksinimler giderildiği sürece, gelir düzeyindeki artışların kısa zamanlı bir memnuniyet oluşturmakla birlikte, mutluluğa kalıcı olarak hemen hemen hiç etki etmediği belirlenmiştir (Ahuvia, 2008: 491).

3.3.3 Anne- baba tutumu açısından öznel iyi oluş

Eryılmaz (2012: 166) tarafından ergenlik çağındaki bireylerin öznel iyi oluş seviyelerinin aile içi ilişkilerle ne şekilde artırılabilirliğinin ele alındığı çalışma kapsamında, ebeveynlerin ergenlerin özerkliğine destek vermelerinin, onlara ilgi gösterip, olumlu iletişim tesis etmelerinin ve ergenlere yönelik izin verici ve demokratik bir tutum ortaya koymalarının, onların öznel iyi oluşları üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Tuzgöl Dost (2006: 188) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında da, öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumları doğrultusunda, öznel iyi oluş seviyelerinin anlamlı değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.

Türkmen (2012: 41) tarafından gerçekleştirilen ve öznel iyi oluşun meydana gelmesinde etkili olabilecek öz- saygı, ebeveyn tutumları ve sosyal destek benzeri değişkenlerin teşkil ettiği modeli test etmeyi hedefleyen çalışma kapsamında, ebeveyn tutumlarının direkt olarak algılanan sosyal destek ve öz saygı ile bağlantılı olduğu, algılanan sosyal destek ve öz saygının da, bu model kapsamında öznel iyi oluşla bağlantılı olduğu neticesi elde edilmiştir.

3.3.4 Eğitim seviyesi açısından öznel iyi oluş

De Gracia ve Cuñado (2012: 185), Avrupa Sosyal Anketinden faydalanarak İspanya'da eğitimin mutluluğa dolaylı ve direkt etkisini sıralı lojit model vasıtasıyla ele almışlar, öncelikle eğitimin dolaylı etkisinin işgücü ve gelir üzerinden olduğunu öne sürmüşlerdir. Yüksek eğitim düzeyindeki bireylerin,

daha yüksek iş sahibi ve daha çok gelir sahibi olma ihtimali bulunduğundan, mutlu olmaya daha meyilli oldukları belirlenmiştir. Müteakiben iş durumu, gelir ve diğer sosyo-ekonomik değişkenler kontrolde iken, eğitimin mutluluğa doğrudan ve pozitif etkisini ele almışlar ve bu direkt etkinin eğitim düzeyi ile (yükseköğretim, ortaokul veya ilkokul) ilişkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Striessnig (2015) tarafından, eğitimin mutluluğa diğer değişkenlerden bağımsız bir etkisi olup olmadığı incelenmiş, World Values Survey'inden faydalanılarak, lojistik regresyon vasıtasıyla eğitimin mutluluğa etkisi ele alınmıştır. Çalışma neticesinde, mutluluk ile eğitim ilişkisinin, mutluluk ile gelir ilişkisinden bağımsız olduğu ortaya konmuştur.

3.4 İlgili araştırmalar

Daha yüksek eğitim seviyesine sahip yetişkinlerin de göreceli olarak yüksek öz yeterlik ve iyimserlik seviyelerine sahip olduklarına dair tutarlı kanıtlar bulunmaktadır. Literatürde yetişkin eğitiminin bireylerin öznel iyi oluşları, iyimserliklerine yönelik olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, 70-79 yaşları arasındaki ABD vatandaşları arasında eğitim süreleri ile öz yeterlik, benlik saygısı, iyimserlik ve mutluluk arasında olumlu ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kubzansky vd., 1998). Hammond ve Feinstein (2006), 1958 doğumlu bireylerden elde edilen verileri analiz etmiş ve katılımcıların yetişkinlik döneminde aldıkları eğitimin yüksek düzeyde iyimserlik ve öz yeterlilik inancına neden olduğunu tespit etmiştir. Dench ve Regan (1999), İngiltere ve Galler'de yaşayan 50 ila 71 yaş arası yetişkinler için öğrenmeye katılımın etkilerini araştırmak için nicel ve nitel yöntemlerin bir kombinasyonunu kullanmıştır. Katılımcıların, öğrenmenin özgüvenlerinde, yaşama zevklerinde ve memnuniyetlerinde, kendilerini nasıl hissettikleri konusunda olumlu değişiklikler ve günlük yaşamla başa çıkma yeteneklerinde artışa yol açtığı tespit edilmiştir.

Feinstein ve Hammond (2004) ve Hammond ve Feinstein (2006) yapmış oldukları çalışmada 33-42 yaş arasındaki yetişkinlerde öğrenmeye katılım ile etkinlik ve iyimserlik arasında olumlu anlamda ilişki tespit etmişlerdir. Çalışmalara katılan yetişkinlerin görmüş oldukları kursun başlangıcındaki eğitim seviyelerine bakılmaksızın hem erkekler hem de kadınlar için aynı sonuç

tespit edilmiştir. Hammond ve Feinstein (2005) yetişkinlikte ders almanın, okul yıllarında pek fazla nitelik kazanamayan insanlar için öz yeterlilikte iyileşmelere yol açabileceğini tespit etmiştir.

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçekler, verilerin toplanması ve nasıl çözümlendiğine dair bilgiler yer almaktadır.

4.1 Araştırmanın Deseni

İBB Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış ve araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseninde iki ve daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığı ve/veya seviyesi belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2003). İlişkisel tarama desenlerinde iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişki, herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2008).

4.2 Araştırma Evreni ve Örnekleme

2018-2019 eğitim döneminde İSMEK bünyesinde yer alan kurslara 339.545 kursiyer iştirak etmektedir. Araştırmanın evrenini Fatih ilçesindeki Yavuz Selim Kurs Merkezi, İSMEK Dil Okulu, İSMEK Bilişim Okulu ve İSMEK Muhasebe ve Grafik Tasarım Okulu'nda 2018-2019 eğitim döneminde eğitim alan 27.457 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğüne bağlı olarak zaman/maliyet kısıtı sebebiyle örneklem üzerinde çalışma alma yolu tercih edilmiştir. Evreni oluşturan birey sayısının belirli olmasından dolayı aşağıda yer alan formül kullanılarak % 95 güven aralığı ve % 5 hata payıyla örneklem sayısı 379 olarak hesaplanmıştır (Uğurlu ve Üstüner, 2011);

$$n = (Nt^2 pq) / (d^2 (N-1) + (t^2 pq))$$

Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen 413 İSMEK kursiyeri meydana getirmiştir. Araştırma kapsamına alınan İSMEK kursiyerlerinin demografik özellikleri Çizelge 4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.1:İSMEK Kursiyerleri Demografik Özellikleri

DEĞİŞKEN	N	%
Cinsiyet		
Kadın	307	74,3
Erkek	105	25,4
Medeni Durum		
Evli	120	29,1
Bekâr	292	70,7
Yaş (Yıl)		
18-29 yaş arası	251	60,8
30-39 yaş arası	88	21,3
40 yaş üstü	74	17,9
Eğitim Durumu		
İlköğretim	21	5,1
Lise	92	22,3
Üniversite	300	72,2

Çizelge 4.1’de yer alan İSMEK kursiyerlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; araştırma kapsamına alınan İSMEK kursiyerlerinin % 74.3’ü (n=307) kadınlardan ve % 25.4’ü (n=105) erkeklerden meydana gelmektedir. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında bekârların % 70.7 ile çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Kursiyerlerin % 60.8 (n=251) ile ağırlıklı olarak 18-29 yaş grubunda yer aldığı, 30-39 yaş grubu (n=88) kursiyer oranının % 21.3 ve 40 yaş üstü (n=74) kursiyer oranının ise %17.9 olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumları ele alındığında ise; İSMEK kursiyerlerinin % 72.2 ile büyük çoğunluğunun üniversite mezunu (n=300) olduğu tespit edilmiştir.

4.3 Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri ölçek aracılığıyla toplanmış, ölçek uygulaması İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü’nden izin alınarak ve gönüllülük ilkesi esaslarına göre

2018-2019 tarihlerinde yürütülmüştür. Ölçek uygulaması kursiyerlerle yüz yüze görüşülerek ve her bir katılımcı için yaklaşık 15 dakikada tamamlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek; bilgi formu, yaşam boyu öğrenme yeterliliği ölçeği ve öznel iyi oluş ölçeği olmak üzere üç ölçüm aracını içermektedir.

4.3.1. Bilgi Formu

İSMEK kursiyerlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacının hazırladığı bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formu cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve yaş ile ilgili 4 soru içermektedir.

4.3.1 Yaşam boyu yeterlilik ölçeği

Araştırmada İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri “Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Babanlı'nın (2018) hazırladığı ölçek; ana dilde iletişim yeterliği (6 madde), yabancı dilde iletişim yeterliği (4 madde), öğrenmeyi öğrenme (12 madde), dijital yeterlik (13 madde), matematiksel düşünme yeterliği (5 madde), etkin vatandaşlık bilinci yeterliği (10 madde), özyönetim yeterliği (10 madde) ile kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği (8 madde) olmak üzere 8 boyutta 68 madde içermektedir. Ölçeğe ilişkin olarak Babanlı'nın (2018) yaptığı güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada verilerin toplanmasının ardından Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği faktör analizi ile güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi, ilişkili çok sayıdaki değişkenden daha az sayıda, birbirlerinden bağımsız olan ve anlamlı faktörler oluşturulması maksadı ile kullanılmaktadır (Kleinbaum vd., 1998:601). Analizde “Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis (PCA))” yöntemiyle “Varimax” döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygunluğunu incelemek üzere KMO, değişkenlerin aralarında faktör analizi için yeterli düzeyde ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere Barlett testi icra edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde ise; özdeğerlerin 1'den büyük olması, açıklanan toplam varyans oranı ile her bir faktörün varyans oranı ve çizgi grafiği ölçütleri dikkate alınmıştır. Faktör analizinin sonuçları Çizelge 4.2'de belirtilmiştir.

Çizelge 4.2: Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği Faktör Analizinin Sonuçları

MADDE NU	FAKTÖR YÜKÜ	AÇIKLAYICILIK (%)	CRONBACH ALFA
Madde 12	0,758	12,233	0,915
Madde 16	0,733		
Madde 11	0,724		
Madde 14	0,707		
Madde 17	0,702		
Madde 13	0,698		
Madde 19	0,663		
Madde 15	0,661		
Madde 18	0,658		
Madde 22	0,635		
Madde 20	0,577		
Madde 29	0,860	8,733	0,917
Madde 34	0,844		
Madde 33	0,831		
Madde 30	0,826		
Madde 28	0,804		
Madde 27	0,647		
Madde 62	0,682	8,698	0,901
Madde 60	0,672		
Madde 59	0,653		
Madde 61	0,646		
Madde 56	0,605		
Madde 55	0,597		
Madde 57	0,586		
Madde 54	0,573		
Madde 58	0,534		
Madde 3	0,825	7,833	0,887
Madde 4	0,772		
Madde 5	0,726		
Madde 2	0,707		

Çizelge 4.2: (devam) Yaşam Boyu Yeterlilik Ölçeği Faktör Analizinin Sonuçları

MADDE NU	FAKTÖR YÜKÜ	AÇIKLAYICILIK (%)	CRONBACH ALFA
Madde 1	0,700		
Madde 6	0,690		
Madde 37	0,832	7,121	0,904
Madde 38	0,819		
Madde 36	0,806		
Madde 40	0,741		
Madde 39	0,725		
Madde 67	0,791	6,967	0,850
Madde 64	0,692		
Madde 63	0,688		
Madde 68	0,688		
Madde 66	0,672		
Madde 65	0,593		
Madde 52	0,672	6,774	0,884
Madde 47	0,670		
Madde 43	0,591		
Madde 44	0,590		
Madde 45	0,581		
Madde 49	0,571		
Madde 46	0,567		
Madde 8	0,919	6,233	0,925
Madde 9	0,896		
Madde 7	0,870		
Madde 10	0,851		

Faktör analizi kapsamında KMO değeri 0,929 olarak tespit edilmiştir. Söz konusu değer 0,5'in üzerinde olması araştırma veri setinin uygulanacak faktör analizi için uygunluğuna işaret etmektedir. Barlett testinde anlamlı sonuç elde edilmesi ($p=0,000<0,05$) ise ölçek maddelerinin arasında faktör analizi için yeterli düzeyde ilişkinin varlığını göstermektedir. Ortak varyans (Communality) değeri 0,5'in altında olan 1 madde, iki faktörde bulunan yük değeri arasında

0,10'dan daha az fark bulunan ve binişik madde olarak nitelenen 6 madde ile % 5'ten daha düşük varyansa sahip faktörler altında toplanan 7 madde olmak üzere toplam 14 madde analize dahil edilmemiştir. Analiz sonucunda; tüm maddelerin ortak varyans değerlerinin 0,5'ten büyük olduğu ve döndürülmüş faktör matrisinde yer alan faktör yüklerinin tamamının 0,3'ün üzerinde olduğu ve ölçeğin orijinal ölçek yapısına benzer şekilde 8 boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiş, ölçek faktörleri orijinal ölçekle aynı şekilde isimlendirilmiştir. Ayrıca yapılan güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı 0.96 olarak tespit edilmiştir.

Ölçek 5'li likert tipte derecelendirilmiş olup, ölçek ifadeleri 1 ile 5 arasında puanlandırılmaktadır (Hiç Katılmıyorum:1, Katılmıyorum:2, Kararsızım:3, Katılıyorum:4, Tamamen Katılıyorum:5).Araştırmada ölçekten elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında; yüksek puanlar kursiyerler tarafından yaşam boyu öğrenmenin yeteri düzeyde algılandığını göstermektedir.

4.3.2 Öznel iyi oluş ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilen “Öznel İyi Oluş Ölçeği”dir. Bahse konu ölçek toplam 46 madde içermektedir. Ölçeğe ilişkin olarak Tülek'in (2011)yaptığı güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada da güvenilirlik analizi yinelenmiş ve Cronbach Alfa katsayısı 0,82 olarak tespit edilmiştir.

Ölçek 5'li likert tipte bir ölçek olup, katılımcılar ifadelerden 1 ila 5 arasında puan almaktadır (1: Hiç Uygun Değil, 2:Biraz Uygun, 3:Kısmen Uygun, 4: Çoğunlukla Uygun, 5: Tamamen Uygun). Araştırmada elde edilen ağırlıklı ortalama puanların yorumlanmasında; puanların 1'e yaklaşması düşük öznel iyi oluşa işaret ederken, 5'e yaklaşması ise yüksek öznel iyi oluş düzeyini göstermektedir.

4.4 Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veriler SPSS 24.0 istatistik programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Uygulanan istatistik test/analizlerinde $p=0,05$ anlamlılık

düzeyi esas alınmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan test/analizler aşağıda açıklanmıştır:

- İSMEK kursiyerlerinin demografik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliği ile öznel iyi oluş ölçeklerine verdikleri yanıtlara yönelik olarak Betimsel İstatistikler yapılmıştır.
- İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği İlişkisiz Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir.
- İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öznel iyi oluşa ilişkin olarak ölçüm araçlarından elde edilen verilere yer verilmiş araştırma amacı doğrultusunda ulaşılan bulgular ortaya konmuş ve ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırma bulguları aşağıda belirtilen sıra ile ele alınmıştır:

- Yaşam boyu öğrenme yeterliği ile öznel iyi oluş normal dağılım sonuçları,
- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş ölçeklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler,
- Demografik özelliklerine göre İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin fark testleri,
- Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş ilişkisine yönelik korelasyon analizi.

5.1 Normal Dağılım Sonuçları

Araştırma ölçekleri aracılığıyla elde edilen verilerin normal dağılımına ilişkin sonuçlar Çizelge 5.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.1: Normal Dağılım Sonuçları

Ölçek / Boyut	İstatistik	Sd	P	Çarpıklık	Basıklık
Ana Dilde İletişim Yeterliği	0,198	407	0,000	-1,811	1,785
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	0,082	407	0,000	0,127	1,038
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	0,110	407	0,000	-1,163	2,665
Dijital Yeterlik	0,041	407	0,100	-0,063	-0,349
Matematiksel Düşünme Yeterliği	0,116	407	0,000	-0,854	0,628
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	0,088	407	0,000	-0,994	1,364
Özyönetim Yeterliği	0,120	407	0,000	-1,278	1,715
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	0,125	407	0,000	-1,146	1,516
Yaşam Boyu Öğrenme	0,052	407	0,011	-0,780	1,627
TOPLAM					
Öznel İyi Oluş	0,070	407	0,000	-0,526	1,140

Çizelge 5.1’de bulunan verilerden görüleceği üzere; normallik testi sonucunda dijital yeterlik normal dağılım gösterirken, yaşam boyu öğrenme yeterliği ile diğer alt boyutları ve öznel iyi oluş normal dağılım göstermemektedir. Bununla birlikte verilerin normalliğinin yalnızca normallik testi ile değerlendirilmesi doğru değildir. Young Kim (2013:53) verilerin normal dağılımında 300’den büyük örneklem için; histogram grafiklerinin incelenmesini ve çarpıklık değerinin ± 2 ve basıklık değerinin de ± 7 aralığında olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırma değişkenlerinin belirtilen

kriterler karşıladığı belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilmiş, yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

5.2 Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliği ve öznel iyi oluş ölçeği ifadelerine verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Çizelge 5.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.2: Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek Boyutu	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
Ana Dilde İletişim Yeterliği	1	5	4,45	0,65
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	1	5	2,83	1,21
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	1	5	4,20	0,64
Dijital Yeterlik	1	5	3,32	0,85
Matematiksel Düşünme Yeterliği	1	5	3,87	0,88
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	1	5	3,99	0,73
Özyönetim Yeterliği	1	5	4,17	0,71
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	1	5	4,03	0,81
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	1	5	3,89	0,54
Öznel İyi Oluş	1	5	3,30	0,38

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma

Çizelge 5.2’de bulunan yaşam boyu öğrenme yeterlik ortalamalarına bakıldığında; İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim yeterliği puan ortalamasının 4.45 ± 0.65 , yabancı dilde iletişim yeterliği puan ortalamasının 2.83 ± 1.21 , öğrenmeyi öğrenme yeterliği puan ortalamasının 4.20 ± 0.64 , dijital

yeterlik puan ortalamasının 3.32 ± 0.85 , etkin vatandaşlık bilinci yeterliği puan ortalaması $3.99\pm 0,73$, özyönetim yeterliği puan ortalamasının $4,17\pm 0,71$, kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği puan ortalamasının $4,03\pm 0,81$ ve yaşam boyu öğrenme toplam puan ortalamasının $3.89\pm 0,54$ olduğu görülmektedir. Belirtilen puanlar uyarınca kursiyerlerin yabancı dilde iletişim ile dijital yeterliklerinin “orta” düzeyde, diğer yeterlikleri ile genel yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç İSMEK kursiyerlerinin; duygu ve düşüncelerini sözlü/yazılı ifade edebilme adına ana dilini etkin şekilde kullanabildikleri, günlük yaşamdaki sorunların çözümünde matematiksel düşünme becerisinden faydalanabildikleri, bilgiyi hayatlarına tatbik edebildikleri ve ihtiyaç duyulduğunda farklı kaynaklardan yeni bilgilere erişebildikleri, toplum içinde sorumlu ve etkin birer birey oldukları, kişisel farkındalık sahibi oldukları ve kültür-sanat etkinliklerinin önemini kavradıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kursiyerlerin iş ve eğlence maksadıyla bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilme ve yabancı dil ile iletişim kurabilme hususlarında ise kendilerini ortalama düzeyde gördükleri söylenebilir. Konuya yönelik alan yazın incelendiğinde, İSMEK kursiyerleri ile gerçekleştirilen sadece bir adet çalışmaya rastlanması sebebiyle, bu çalışmadaki sonuçlar belirtilen çalışmanın yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin farklı örneklerde incelendiği çalışmalarla da kıyaslanmış ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Alan yazında İSMEK kursiyerlerinde yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelendiği tek çalışma olan Babanlı ve Akçay’ın (2018) çalışmasında, İSMEK kursiyerlerinin genel yaşam boyu öğrenme yeterliğinin “yüksek” düzeyde olduğu, kursiyerlerin en yüksek yeterlik algısının “ana dilde iletişim” ve en düşük yeterlik algısının da “yabancı dilde iletişim” boyutunda olduğu bildirilmiştir. Ayrıca Özkorkmaz’ın (2016) Türkiye’deki halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik durumunu ele aldığı ve Yurtseven ve Karademir’in (2017) Muğla Sıtkı Koçman üniversitesinde pedagojik eğitime iştirak eden öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği çalışmalar sonucunda da bu çalışma ile benzer şekilde kurum müdürleri ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliğinin “yüksek” düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Çizelge 5.2’de görüleceği üzere kursiyerlerin öznel iyi oluş puan ortalamasının 3.30 ± 0.38 olduğu görülmektedir. Bahse konu ortalama değere istinaden kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeylerinin “yüksek” olduğu değerlendirilmiştir. Öznel iyi oluşun İSMEK kursiyerleri özelinde ele alındığı çalışmaya rastlanmaması sebebiyle farklı örneklemeler ile gerçekleştirilen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kermen ve Sarı’nın (2014) üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ile ihtiyaç doyumu ilişkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Tekin (2019’un üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ile algılanan ebeveyn stili ve kişilerarası ilişki tarzı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, öğrencilerin “yüksek” düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları saptanmıştır.

5.3 Fark Testleri

Uygulamanın bu kısımda araştırmaya katılan İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

5.3.1 Yaşam boyu öğrenme fark testleri

Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları Çizelge 5.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.3: Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	t	P
Ana Dilde İletişim	Kadın	307	4,46	0,61	0,221	0,825
	Erkek	105	4,44	0,78		
Yabancı Dilde İletişim	Kadın	306	2,78	1,23	-	0,093
	Erkek	105	3,01	1,17	1,684	
Öğrenmeyi Öğrenme	Kadın	307	4,24	0,63	2,067	0,039*
	Erkek	105	4,09	0,71		
Dijital Yeterlik	Kadın	307	3,32	0,84	0,106	0,916
	Erkek	105	3,31	0,90		
Matematiksel Düşünme	Kadın	306	3,87	0,87	-	0,876
	Erkek	105	3,89	0,95	0,156	
Etkin Vatandaşlık Bilinci	Kadın	306	4,04	0,69	2,195	0,029*
	Erkek	104	3,86	0,85		
Özyönetim	Kadın	306	4,17	0,67	-	0,973
	Erkek	105	4,17	0,83	0,034	
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	Kadın	307	4,04	0,81	0,177	0,859
	Erkek	105	4,02	0,81		
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	Kadın	303	3,91	0,53	0,553	0,581
	Erkek	104	3,87	0,60		

* $p \leq 0.05$

Cinsiyete göre Bağımsız Grup t-testi sonucunda; İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim ($t_{(410)}=0,221;p>0.05$), yabancı dilde iletişim ($t_{(409)}=-1,684; p>0.05$), dijital yeterlik ($t_{(410)}=0,106;p>0.05$), matematiksel düşünme ($t_{(409)}=-0,156;p>0.05$), özyönetim ($t_{(409)}=-0,034;p>0.05$), kültürel ve sanatsal bilinç ($t_{(410)}=0,177;p>0.05$) ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği ($t_{(405)}=0,553; p>0.05$) puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın İSMEK kursiyerlerinin öğrenmeyi öğrenme ($t_{(410)}=2,067;p\leq 0.05$) ve etkin vatandaşlık bilinci ($t_{(408)}=2,195;p\leq 0.05$) yeterliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bulgular uyarınca cinsiyete göre ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç ile genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bakımından kursiyerler arasında fark olmadığı; bununla birlikte öğrenmeyi öğrenme ve etkin vatandaşlık bilinci yeterlikleri bakımından kursiyerler arasında farklılık olduğu ve kadın kursiyerlerin yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu söylenebilir. Babanlı ve Akçay (2018)'in çalışmalarında bu sonuç ile uyumlu olarak cinsiyete göre kadın kursiyerlerin ana dilde iletişim ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri arasında farklılık bulunduğunu bildirmiştir. Adabaş (2016)'ın Bartın Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği çalışmasında da, kadınların öğrenmeyi öğrenme ve ana dilde iletişim yeterliği algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özkorkmaz (2016)'nın halk eğitim merkezi müdürleri ile yürüttüğü çalışmada da kadınların vatandaşlık bilincinin erkeklerden daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Medeni duruma göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları Çizelge 5.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 5.4: Medeni Duruma Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	S.S	t	P
Ana Dilde İletişim	Evli	120	4,43	0,69	-0,300	0,764
	Bekâr	292	4,46	0,64		
Yabancı Dilde İletişim	Evli	120	2,58	1,31	-2,625	0,009*
	Bekâr	291	2,94	1,16		
Öğrenmeyi Öğrenme	Evli	120	4,29	0,65	1,716	0,087
	Bekâr	292	4,17	0,64		
Dijital Yeterlik	Evli	120	3,37	0,92	0,718	0,473
	Bekâr	292	3,30	0,82		
Matematiksel Düşünme	Evli	119	3,87	0,90	-0,112	0,911
	Bekâr	292	3,88	0,88		
Etkin Vatandaşlık Bilinci	Evli	119	4,05	0,69	1,041	0,299
	Bekâr	291	3,97	0,75		
Özyönetim	Evli	120	4,25	0,77	1,375	0,170
	Bekâr	291	4,14	0,69		
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	Evli	120	3,91	0,88	-1,849	0,066
	Bekâr	292	4,08	0,78		
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	Evli	118	3,91	0,59	0,400	0,690
	Bekâr	289	3,89	0,53		

* $p \leq 0.05$

Medeni duruma göre Bağımsız Grup t-testi sonucunda İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim ($t_{(410)}=-0,300$; $p>0.05$), öğrenmeyi öğrenme ($t_{(410)}=1,716$; $p>0.05$), dijital yeterlik ($t_{(410)}=0,718$; $p>0.05$), matematiksel düşünme ($t_{(409)}=-0,112$; $p>0.05$), etkin vatandaşlık bilinci ($t_{(409)}=1,041$; $p>0.05$), özyönetim

($t_{(409)}=1,375$; $p>0.05$), kültürel ve sanatsal bilinç ($t_{(410)}=-1,849$; $p>0.05$) ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği ($t_{(405)}=0,400$; $p>0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın İSMEK kursiyerlerinin yabancı dilde iletişim ($t_{(409)}=-2,625$; $p\leq 0.05$) yeterliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bekârların ortalamalarının evlilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bulgulara göre kursiyerlerin medeni durumuna göre ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç ile genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında farklılık olmadığını; bununla birlikte medeni duruma göre yabancı dilde iletişim yeterliği bakımından kursiyerler arasında farklılık bulunduğu ve bekâr kursiyerlerin yeterlik düzeylerinin evlilerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaya iştirak eden bekâr kursiyerlerin eğitim düzeyinin evlilerden daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin yabancı dil yeterliğinin de artacağı dikkate alındığında, ulaşılan bu sonucu doğrudan bireylerin medeni durumunun bir çıktısı değil eğitim düzeylerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Müteakip maddelerde görüleceği üzere çalışma kapsamında kursiyerlerin yabancı dilde iletişim yeterliğinin eğitim durumuna paralel olarak artması da bu düşünceyi desteklemektedir.

Yaşa göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5.5: Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dilde İletişim	18-29	251	4,47	0,64	0,332	0,718	-
	30-39	88	4,40	0,72			
	40 ve üstü	74	4,45	0,63			
	Toplam	413	4,45	0,65			
Yabancı Dilde İletişim	18-29	251	2,82	1,14	0,053	0,948	-
	30-39	87	2,86	1,34			
	40 ve üstü	74	2,85	1,31			
	Toplam	412	2,83	1,21			

Çizelge 5.5: (devam) Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Öğrenme	18-29	251	4,15	0,65	1,583	0,290	-
	30-39	88	4,21	0,71			
	40 ve üstü	74	4,30	0,53			
	Toplam	413	4,20	0,65			
Dijital Yeterlik	18-29	251	3,31	0,78	1,610	0,201	-
	30-39	88	3,44	0,92			
	40 ve üstü	74	3,20	0,98			
	Toplam	413	3,32	0,85			
Matematiksel Düşünme	18-29	251	3,93	0,83	1,595	0,204	-
	30-39	88	3,84	0,92			
	40 ve üstü	73	3,73	1,03			
	Toplam	412	3,88	0,89			
Etkin Vatandaşlık Bilinci	18-29	250	3,98	0,70	0,263	0,769	-
	30-39	87	3,98	0,83			
	40 ve üstü	74	4,05	0,73			
	Toplam	411	3,99	0,73			
Özyönetim	18-29	250	4,17	0,68	0,795	0,452	-
	30-39	88	4,11	0,81			
	40 ve üstü	74	4,25	0,72			
	Toplam	412	4,17	0,71			
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	18-29	251	4,10	0,76	2,790	0,063	-
	30-39	88	3,86	0,98			
	40 ve üstü	74	4,02	0,74			
	Toplam	413	4,03	0,81			
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	18-29	249	3,90	0,50	0,131	0,877	-
	30-39	86	3,88	0,63			
	40 ve üstü	73	3,92	0,60			
	Toplam	408	3,90	0,55			

* $p \leq 0.05$

Yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda; İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim ($F_{(2-410)}=0,718$; $p>0,05$), yabancı dilde iletişim

($F_{(2-409)}=0,053$; $p>0,05$), öğrenmeyi öğrenme ($F_{(2-410)}=1,583$; $p>0,05$) dijital yeterlik ($F_{(2-410)}=1,610$; $p>0,05$), matematiksel düşünme ($F_{(2-409)}=1,595$; $p>0,05$), etkin vatandaşlık bilinci ($F_{(2-408)}=0,263$; $p>0,05$), özyönetim ($F_{(2-409)}=0,795$; $p>0,05$), kültürel ve sanatsal bilinç ($F_{(2-410)}=2,790$; $p>0,05$) ve yaşam boyu öğrenme ($F_{(2-405)}=0,131$; $p>0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Söz konusu bulgulara göre İSMEK kursiyerlerinin yaşagöre ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç ile genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında farklılık bulunmadığını ifade etmek mümkündür. Yaşa göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin olarak alan yazında bu çalışmadaki sonuç ile uyumlu çalışmalar olduğu görülmektedir. Selçuk (2016)'un öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz yeterliklerini incelediği çalışmasında bu çalışma ile bütünüyle örtüşen şekilde yaşa göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Babanlı ve Akçay (2018)'in İSMEK kursiyerlerinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada da bu çalışma ile büyük oranda örtüşen şekilde katılımcıların yalnızca dijital yeterlik algılarında farklılık olduğu bildirilmiştir.

Eğitim durumuna göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.6: Eğitim Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dilde İletişim	İlköğretim	21	4,11	1,03	4,122	0,017*	1-3
	Lise	92	4,38	0,56			
	Üniversite	300	4,50	0,64			
	Toplam	413	4,45	0,65			
Yabancı Dilde İletişim	İlköğretim	21	1,94	1,24	15,408	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Lise	91	2,42	1,22			
	Üniversite	300	3,02	1,16			
	Toplam	412	2,83	1,21			

Çizelge 5.6: (devam)Eğitim Durumuna Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Öğrenme	İlköğretim	21	4,12	0,82	1,244	0,289	-
	Lise	92	4,29	0,61			
	Üniversite	300	4,18	0,65			
	Toplam	413	4,20	0,65			
Dijital Yeterlik	İlköğretim	21	3,22	0,74	1,210	0,299	-
	Lise	92	3,21	0,93			
	Üniversite	300	3,36	0,83			
	Toplam	413	3,32	0,85			
Matematiksel Düşünme	İlköğretim	21	3,64	0,74	1,201	0,302	-
	Lise	91	3,82	0,91			
	Üniversite	300	3,91	0,89			
	Toplam	412	3,88	0,89			
Etkin Vatandaşlık Bilinci	İlköğretim	21	3,87	0,70	0,323	0,724	-
	Lise	91	3,99	0,70			
	Üniversite	299	4,00	0,75			
	Toplam	411	3,99	0,73			
Özyönetim	İlköğretim	21	4,02	0,91	0,543	0,581	-
	Lise	92	4,16	0,69			
	Üniversite	299	4,19	0,71			
	Toplam	412	4,17	0,71			
Kültürel ve Sanatsal Bilinç	İlköğretim	21	3,54	0,82	4,145	0,017	1-2
	Lise	92	4,05	0,77			
	Üniversite	300	4,06	0,81			
	Toplam	413	4,03	0,81			
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	İlköğretim	21	3,67	0,60	2,655	0,072	-
	Lise	89	3,85	0,54			
	Üniversite	298	3,93	0,54			
	Toplam	408	3,90	0,55			

*p≤0.05

Eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda; İSMEK kursiyerlerinin öğrenmeyi öğrenme ($F_{(2-410)}=1,244$; $p>0.05$), dijital

yeterlik

($F_{(2-410)}=1,210$; $p>0,05$), matematiksel düşünme ($F_{(2-409)}=1,201$; $p>0,05$), etkin vatandaşlık bilinci ($F_{(2-408)}=0,323$; $p>0,05$), özyönetim ($F_{(2-409)}=0,543$; $p>0,05$), ve yaşam boyu öğrenme ($F_{(2-405)}=2,655$; $p>0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim ($F_{(2-410)}=4,122$; $p\leq 0,05$), yabancı dilde iletişim ($F_{(2-409)}=15,408$; $p\leq 0,05$) ile kültürel ve sanatsal bilinç ($F_{(2-410)}=4,145$; $p\leq 0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan post-hoc testleri neticesinde; ana dilde iletişim boyutunda ilköğretim mezunu kursiyerlerle üniversite mezunu kursiyerlerin puan ortalamaları arasında, yabancı dilde iletişim boyutunda ilköğretim, lise ve üniversite mezunu kursiyerlerin puan ortalamaları arasında, kültürel ve sanat sal bilinç boyutunda da ilköğretim ile lise ve üniversite mezunu kursiyerlerin puan ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bulgulara göre İSMEK kursiyerlerinin eğitim durumuna göre öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim ile yaşam boyu öğrenme yeterliği arasında farklılık bulunmadığı; buna karşın ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ile kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri arasında farklılık olduğu, ilköğretim mezunlarının ana dilde iletişim ile kültürel ve sanatsal bilinç yeterliğinin diğer bireylerden daha düşük olduğu, eğitim düzeyi arttıkça kursiyerlerin yabancı dilde iletişim yeterliğinin arttığını söylemek mümkündür. Yaşam boyu öğrenme olgusunun temelinde öğrenmenin yaş ile sınırlandırılmayacağı düşüncesi bulunmaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme örgün eğitim ile yaygın eğitim sürecini kapsamakla birlikte çok daha fazlasını içermektedir. Bu bağlamda, örgün eğitim sistemi içerisinde bireylerin eğitim düzeylerinin artmasıyla birlikte ana dilde iletişim ve yabancı dilde iletişim ile kültürel ve sanatsal bilinç yeterliklerinin artması beklenen bir husus olarak değerlendirilmiştir.

5.3.2 Öznel iyi oluş fark testleri

Kursiyerlerin cinsiyetine göre öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları Çizelge 5.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.7: Cinsiyete Göre Öznel İyi Oluş

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	T	P
Öznel İyi Oluş	Kadın	306	3,30	0,33	0,319	0,750
	Erkek	105	3,29	0,49		

Cinsiyete göre Bağımsız Grup t-testi sonucunda İSMEK kursiyerlerinin öznel iyi oluş ($t_{(409)}=0,319$; $p>0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre kadın ve erkek kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeylerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyetin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine yönelik farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda (Yurcu ve Atay, 2015; Şahin vd., 2012) erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu bildirilirken, bazı çalışmalarda (Tuzgöl Dost, 2004; Cihangir Çankaya, 2009; Osmanoğlu ve Kaya, 2013) ise bu çalışmadaki sonuç ile örtüşen şekilde cinsiyetin öznel iyi oluş üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Öznel iyi oluşun, öncelikle bireyin psikolojik, zihinsel, sosyal ve duygusal dünyasının yansıması ve bireylerin yaşamdan aldıkları doyumla ilgili olması nedeniyle insanların yalnızca cinsiyeti ile özdeşleştirilemeyeceği düşünülmektedir.

Kursiyerlerin medeni durumuna göre öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları Çizelge 5.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.8: Medeni Duruma Göre Öznel İyi Oluş

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	S.S	t	P
Öznel İyi Oluş	Evli	120	3,34	0,39	1,298	0,195
	Bekâr	291	3,28	0,38		

Medeni duruma göre Bağımsız Grup t-testi sonucunda İSMEK kursiyerlerinin öznel iyi oluş ($t_{(409)}=1,298$; $p>0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre evli ve bekâr kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeylerinin benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir. Araştırma kapsamında evli ve bekâr bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin farklılık göstermemesi şaşırtıcı olarak değerlendirilmiştir. Konuya dair alan yazında Diener (1984) öznel iyi oluşun birbirleri ile ilişkili fakat ayrı iki değerlendirme olan duygusal ve bilişsel boyutlar içerdiğini; buna göre duygusal boyutu ifade eden mutluluğun bireylerin olumlu duygu yaşantılarının olumsuzlardan daha fazla olması ile belirlendiğini, bilişsel boyutu meydana getiren yaşam doyumunun ise evlilik, iş, okul gibi alanlarda elde edilen doyuma yönelik öznel yargılara dayandığını ifade etmektedir. Evlilik sayesinde bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları ile güdülerini karşılayabildiği düşünüldüğünde, evli bireylerin yaşam doyumlarının artış göstereceği ve öznel iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olabileceği beklenmiştir. Bu hususu destekler şekilde evlilik ile öznel iyi oluşun arasında ilişki olduğunu ve evliliğin bireylerin öznel iyi oluşuna olumlu etki ettiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Diener vd. 2002; Argyle, 1999). Bu çalışma sonucunda evli ve bekârların öznel iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamasının ise, araştırma örnekleminde kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kursiyerlerin yaşa göre öznel iyi oluş düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5.9’da gösterilmiştir.

Çizelge 5.9: Yaşa Göre Öznel İyi Oluş

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öznel İyi Oluş	18-29	251	3,30	0,38	0,327	0,721	-
	30-39	87	3,27	0,37			
	40 ve üstü	74	3,32	0,41			
	Toplam	412	3,30	0,38			

Yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda; İSMEK kursiyerlerinin öznel iyi oluş ($F_{(2-409)}=0,327$; $p>0,05$) puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre yaşa göre İSMEK kursiyerlerinin öznel iyi oluş düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir. Araştırmadaki bu sonucun literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Tuzgöl-Dost (2005) yaşın bireylerin öznel iyi oluşunda temel belirleyicilerinden biri olmadığını belirtmiş, Diener vd. (2002) de yaş ile öznel iyi oluş arasında ilişki bulunmadığını ileri sürmüştür. Benzer şekilde Yurcu ve Atay (2015) de çalışmasında bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediğini bildirmiştir. Bununla birlikte Blanchflower ve Oswald (2008) ise yaptığı çalışmada yaş ile öznel iyi oluş arasında “U” tipi bir ilişki bulunduğunu, gençlikten orta yaş dönemlerine kadar öznel iyi oluşun azaldığı ve sonrasında ise artış gösterdiğini öne sürmüştür.

Kursiyerlerin eğitim durumuna göre öznel iyi oluş düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5.10’da gösterilmiştir.

Çizelge 5.10: Eğitim Durumuna Göre Öznel İyi Oluş

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öznel İyi Oluş	İlköğretim	21	3,43	0,58	3,614	0,044*	1-2
	Lise	92	3,36	0,34			
	Üniversite	300	3,27	0,38			2-3
	Toplam	412	3,30	0,38			

* $p\leq 0.05$

Eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda; İSMEK kursiyerlerinin öznel iyi oluş ($F_{(2-409)}=3,614$; $p\leq 0.05$) puan ortalamaları arasında farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen post-hoc testleri neticesinde; eğitim durumuna göre ilköğretim, lise ve üniversite mezunlarının öznel iyi oluş puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

olduğu ve eğitim durumu arttıkça öznel iyi oluş puan ortalamalarının azaldığı belirlenmiştir. Söz konusu bulgulara göre İSMEK kursiyerlerinin eğitim durumunun öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve eğitim durumu arttıkça kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Söz konusu sonuç alan yazında yer alan bazı çalışmalarla uyumlu görülürken, bazı çalışmalarda ise daha farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Waiten vd. (2009) çalışmasında eğitimin sosyal statüde yükselme ve gelirlerde artış gibi dolaylı etkileri ile bireylerin öznel iyi oluşa olumlu katkı sağladığını ileri sürerken; Yetim (2001) ise alınan eğitim sonrası bireylerin yöneldikleri değerlerin toplum tarafından kabul görmemesine bağlı olarak kişilerin yaşadıkları mutsuzluğun öznel iyi oluşlarına negatif yönde etki ettiğini öne sürmektedir.

5.4 Korelasyon Analizi

Araştırma kapsamına alınan İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları Çizelge 5.11’de olduğu gibidir.

Çizelge 5.11: Korelasyon Analizi Sonuçları

DEĞİŞKEN		YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİĞİ
	R	0,258**
ÖZNEL İYİ OLUŞ	P	0,000
	N	407

* p<0,01 düzeyinde anlamlı

Korelasyon analizi sonuçlarından da görüleceği üzere; İSMEK kursiyerlerinin “öznel iyi oluş” düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin arasında “zayıf” ve “pozitif” ($r=0.258$; $p<0.01$) ilişki mevcuttur. Buna göre kursiyerlerin yaşam boyu yeterlikleri arttığında öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Avrupa Birliğinin üyesi olan 9 ÷lke ile Sırbistan’da olmak üzere toplam 10 ÷lkede 2011-2014 yılları arasında gerçekleştirilen, yetişkin eğitimi çerçevesinde yaygın eğitim etkinliklerine katılımın bireyler açısından faydalarının incelendiği ve 8646 kişinin katıldığı “Yaşam Boyu Öğrenmenin Faydaları” isimli bir araştırmada, etkinliklere iştirak eden bireylerin daha sağlıklı hissettikleri, yeni sosyal ilişkiler geliştirdikleri ve öznel iyi oluşlarının olumlu olarak etkilendiği ve bu bireylerin söz konusu etkinlikleri yaşamalarını geliştirme noktasında bir fırsat olarak gördükleri belirlenmiştir (<http://www.bell-project.eu/cms/index.html>, Erişim Tarihi:26.06.2019). Nurishima vd. (2016)’nın Kanada’da aktif yaşlanma çerçevesinde yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olan yetişkin kurslarına katılımın bireylerin iyi oluşu, sağlığı ve kırılganlığı üzerindeki etkilerini inceledikleri ve 60 yaş üstü bireylerle gerçekleştirdikleri çalışmada, söz konusu kurslara iştirak etmenin bireylerin iyi oluşu ile pozitif ilişkili olduğu ve bu kurslara sürekli katılımın kişilerin psikolojik iyi oluşuna olumlu olarak etki edebileceği belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin bireylerin öznel iyi oluşu üzerindeki etkisinin incelendiği bir diğer araştırmada da, yaşam boyu öğrenme programlarına iştirak eden bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinde artış olduğu bildirilmiştir (IFFL, 2009).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, 2018-2019 eğitim döneminde İSMEK bünyesindeki kurslara iştirak eden 413 bireyin katılımıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeği olmak üzere üç ölçüm aracını içeren bir anket vasıtasıyla toplanmış ve elde edilen veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar ile geliştirilen öneriler müteakip maddelerde sunulmuştur.

6.1 Araştırma Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilgili elde edilen bulgulardan yola çıkarak oluşturulan sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

- Araştırma kapsamına alınan İSMEK kursiyerlerinin genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri “yüksek”, yabancı dilde iletişim ile dijital yeterlikleri “orta” düzeydedir.
- İSMEK kursiyerlerinin; duygu ve düşüncelerini sözlü/yazılı ifade edebilme adına ana dilini etkin şekilde kullanabildikleri, günlük yaşamdaki sorunların çözümünde matematiksel düşünme becerisinden faydalanabildikleri, bilgiyi hayatlarına tatbik edebildikleri ve ihtiyaç duyulduğunda farklı kaynaklardan yeni bilgilere erişebildikleri, toplum içinde sorumlu ve etkin birer birey oldukları, kişisel farkındalık sahibi oldukları ve kültür-sanat etkinliklerinin önemini kavradıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir

- Kursiyerlerin iş ve eğlence maksadıyla bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilme ve yabancı dil ile iletişim kurabilme hususlarında ise kendilerini ortalama düzeyde gördükleri söylenebilir.
- İSMEK kursiyerlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; araştırma kapsamına alınan İSMEK kursiyerlerinin % 74.3'ü kadınlardan ve % 25.4ü erkeklerden meydana gelmektedir. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında bekârların % 70.7 ile çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Kursiyerlerin % 60.8 ile ağırlıklı olarak 18-29 yaş grubunda yer aldığı, 30-39 yaş grubu kursiyer oranının % 21.3 ve 40 yaş üstü kursiyer oranının ise %17.9 olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumları ele alındığında ise; İSMEK kursiyerlerinin % 72.2 ile büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyete göre İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
- İSMEK kursiyerlerinin öğrenmeyi öğrenme ve etkin vatandaşlık bilinci yeterliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Medeni duruma göre İSMEK kursiyerlerinin ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim kültürel ve sanatsal bilinç ve genel yaşam boyu öğrenme yeterliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
- Medeni duruma göre yabancı dilde iletişim yeterliği bakımından kursiyerler arasında farklılık bulunduğu ve bekâr kursiyerlerin yeterlik düzeylerinin evlilerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.
- İSMEK kursiyerlerinin yaşa göre ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, matematiksel düşünme,

etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç ile genel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

- İSMEK kursiyerlerinin eğitim durumuna göre öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, matematiksel düşünme, etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim ile yaşam boyu öğrenme yeterliği arasında farklılık bulunmadığı; buna karşın ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ile kültürel ve sanatsal bilinç yeterlikleri arasında farklılık olduğu, ilköğretim mezunlarının ana dilde iletişim ile kültürel ve sanatsal bilinç yeterliğinin diğer bireylerden daha düşük olduğu, eğitim düzeyi arttıkça kursiyerlerin yabancı dilde iletişim yeterliğinin arttığını söylemek mümkündür.
- Araştırma kapsamına alınan İSMEK kursiyerlerinin öznel iyi oluş düzeyleri “yüksek”tir.
- Cinsiyet, medeni durum ve yaşa göre kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeyleri farklılık göstermemektedir.
- Eğitim durumu ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü ilişki bulunmakta olup, eğitim durumu arttıkça kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeyleri azalmaktadır.
- İSMEK kursiyerlerinin genel yaşam boyu öğrenme yeterliği ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ilişki mevcuttur.

6.2 Araştırma Kapsamında Geliştirilen Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- Yaşamın büyük bir hızla değişim ve gelişim gösterdiği 21. yüzyılda bireylerin günlük yaşamlarını topluma uyumlu biçimde sürdürebilmeleri ancak kendilerini yenilemeleriyle mümkün olabilmektedir. Bu noktada öne çıkan kavramlardan biri yaşam boyu öğrenme kavramıdır. Bireyler, aileler ve toplum için bireysel, sosyal ve ekonomik pek çok fayda sağlayan yaşam boyu öğrenme; öğrenmenin yaş, eğitim düzeyi, ekonomik ve sosyal statüye bakılmadan sürdürülebileceği, öğrenmenin okullarla sınırlı olmadığı, işte, evde ve yaşamın tüm alanlarında

gerçekleştirilebildiği felsefesine dayanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmada İSMEK kursiyerlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; kursiyerlerin büyük çoğunluğunun eğitim düzeyi yüksek, bekâr ve genç bireylerden meydana geldiği görülmektedir. Bu durum toplumun farklı demografik özelliklere sahip kesimlerinde yaşam boyu öğrenme konusunda yeterli farkındalığın oluşmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede; toplum genelinde yaşam boyu öğrenmeye dair farkındalığı artırmak üzere yazılı ve görsel medyanın etkin şekilde kullanılmasının, broşür, poster, kısa filmler ile yaşam boyu öğrenme ile ilgili muhtelif tanıtım faaliyetleri gerçekleştirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

- 1980’li yılların sonrasında pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalar dünya genelinde artış göstermiştir. Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumların iyileştirilmesi yanında sahip olunan olumlu özelliklerin de (sevgi, özgün olma, yetenek vb.) geliştirilmesinin önemli olduğu anlayışını esas alan “pozitif psikoloji” yaklaşımı çerçevesinde ele alınan kavramlardan biri de “öznel iyi oluş”tur. Öznel iyi oluşu açıklayan birkaç kuramdan biri olan “Etkinlik Kuramına” göre kişilerin öznel iyi oluş düzeyleri muhtelif etkinlikler aracılığıyla yükseltilebilmektedir. Literatürde öznel iyi oluşun bireylerin sosyal ilişkilerinin gelişimine, sağlıklı ve uzun yaşamalarına ve genel olarak daha sağlıklı bir toplum yapısına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında öznel iyi oluş ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif ilişki bulunduğu dikkate alındığında, İSMEK bünyesindeki yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmak suretiyle toplumsal yaşam açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu önem çerçevesinde yaşam boyu öğrenme anlayışıyla faaliyetlerini sürdüren İSMEK bünyesindeki etkinliklerin toplumun farklı kesimlerine hitap edecek şekilde çeşitliliğinin artırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
- Öğrenme, tüm bireyler için erişilebilir olması gerekir. Bununla birlikte yaşlılar, engelliler, alt gelir grubunda yer alan bireyler ile yaşam boyu öğrenme merkezlerine uzak alanlarda yaşayan bireyler öğrenme

etkinliklerine erişimde sorunlar yaşayabilmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin toplumun tüm kesimlerince erişebileceği şekilde tasarlanması sağlanmalıdır.

- Gelecek dönemlerde yaşam boyu öğrenme adına daha farklı kurslar, eğitimler, programlar çerçevesinde yeni araştırmalar yapılabilir.
- Ayrıca görüşmeler yapılmasını içeren nitel araştırma yöntemleri ile yaşam boyu öğrenme ve öznel iyi oluş etkileşimi daha detaylı şekilde incelenebilir.
- Eğitim durumu arttıkça kursiyerlerin öznel iyi oluş düzeyleri azalmaktadır. Bu durum dikkate alınıp gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Dijital yeterlikleri ve yabancı dilde iletişim alanlarında yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini yükseltecek çalışmalar yapılabilir.
- Hayat boyu öğrenme merkezlerindeki yönetici ve öğretmenlerin kursiyerlerin öznel iyi oluş seviyelerini desteklemeleri için tarzlarının sıcak ve toparlayıcı olması gerekmektedir.
- İSMEK hobi kurslarının planlamaları üretime ve istihdama destek şeklinde yapılabilir
- Yaşam boyu öğrenme yeterliliği ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi için daha kapsamlı ve geniş bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma İstanbul ili Fatih ilçesinde yapılmıştır. Diğer ilçelerdeki İSMEK kurs merkezlerinde de yapılıp sonuç tekrar değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B.**(2006) Hayat Boyu Öğrenme Anlayışı İçinde Yeterliliğe Dayalı Okul Modeli. *Eğitimde Yeni Paradigma Arayışları. Ankara: Eğitim Bir-Sen,*
- Adabaş, A.**(2016) Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), *Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,*
- Ahuvia, A.**(2008) "If money doesn't make us happy, why do we act as if it does?," *Journal of Economic Psychology.* c. 29. s. 4: s.491-507.
- Akbaş, O,** and Soner M. Ö.(2002)"Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme." *Milli Eğitim Dergisi* 155-156, s.112-126.
- Akkuş, N.**(2008) Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,*
- Aksoy, M.**(2008) Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,*
- Aksoy, M.**(2013) Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig,* 64, s.23-48.
- Allin, P.**(2007) "Measuring societal wellbeing." *Economic & Labour Market Review* 1.10, s.46-52.
- Argyle, M.**(1999) Causes and correlates of happiness, well-being, InD. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (Ed), *The Foundations of Hedonic Psychology. New York, Russel Sage Foundation,* 353-373,
- Ayhan, S.** (2006) Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Feziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme* (s.2-14). *Ankara: PegemA Yayıncılık.*
- Ayhan, S.**(2005) "Düünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme", *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar: I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu* (Yayına Hazırlayanlar: F. Sayılan ve A. Yıldız), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık, s. 2-14,*
- Babanlı, N.**(2018) Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Babanlı, N. ve R. C.Akçay,**(2018) "Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri". *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 5(9), s. 87-104.

- Beycioğlu, K. Ve N. Konan,**(2008)“Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.7, S.24, s.369-382.
- Blanchflower, D. G., A. J. Oswald,**(2008) “Is well-being U-shaped over the life cycle?”.*Social science & medicine*, 66(8), s.1733-1749.
- Boulton-Lewis, G. M.TAM,** (Eds.),(2012) Active Ageing, Active Learning: Issues and Challenges.*In:Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 15. Springer, Dordrecht, Germany.*
- Boysan, M.**(2012) Üniversite Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Başa Çıkma Stilleri Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Model Sınaması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Büyükdüvenci, S.**(1983) Yaşam Boyu Eğitim Felsefesi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2, 225 – 242.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F.** (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Candy, P. C.**(2003)*Lifelong learning and information literacy. report for U.S national commission on libraries and information Science and National Forum on Information Literacy.*
- Carp, F. M.,&Carp, A.**(1982)“Perceived Environmental Quality of Neighborhoods: Development of Assessment Scales and Their Relation to Age and Gender”. *Journal of Environmental Psychology*, 2(4), s.295-312.
- Celep, C** (2003).Halk Eğitimi. *Ankara: Geliştirilmiş 3. baskı, Anı Yayıncılık.*
- Cenkseven, F,Akbaş, T.** (2007). “Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi”. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), s.43-65.
- Charlier, Jean-E,Croché, S.**(2005)“How European integration is eroding national control over education planning and policy”. *European Education*, 37 (4), s.7–21.
- Cihangir-Çankaya, Z** (2009), “Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: ÖzBelirleme Kuramı”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, S. 4 C. 31, s. 23-31.
- Clark A. E. P. Frijters, M. A. Shields,**(2008)“Relative Income, Happiness, and Utility: An Explanation for the Easterlin Paradox and Other Puzzles”, *Journal of Economic Literature*, 46, 1, March 2008, ss. 95-144.
- Commission Of The European Communities, A Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper, Brussels,** (30 Ekim 2000),
http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf,
(01 Ocak 2019).
- Compton, W. C. Smith, M, L., Cornish, Kim A., &Qualls, D. L.**(1996)“Factor structure of mental health measures”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, s.406-413.
- Cooper, H, Okamura, L.&M.Pamela**(1995).“Situation and Personality Correlates of Psychological Well-Being: Social Activity and

- Personal Control". *Journal of Research and Personality*, 29(4), s.395-417.
- Csikzentmihalyi, M, &Figurski, T. J.**(1982)“Self-Awareness and Aversive Experience in Everyday Life”. *Journal of Personality*, 50(1), 15-28.
- Cummins R. A., Gullone, E.** (2000) “Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement”, *Proceedings of Second International Conference on Quality of Life in Cities, Singapore: National University of Singapore*, ss. 74-93.
- Cunado J, F. P. De Gracia,** (2012) “Does Education Affect Happiness? Evidence for Spain”, *Social Indicators Research*, 108, 1, ss. 185–196.
- Deaton, A**(2008). “Income, health, and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll”. *Journal of Economic perspectives*, 22(2), s.53-72.
- Dehmel, A,**(2006) “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union’s Lifelong Learning Policies”, *Comparative Education*, Vol. 42, No. 1, s.49–62.
- Demiralay, R, Karadeniz Ş,**(2009) İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 89-119.
- Demirel, Melek.** “Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme” 2. *Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı*.2009.
- Demirel, M. Ve Yazgünoğlu, S.**(2010) Türkiye’deki İlköğretim Programlarına Düşünme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış. **(ICONTE) International Conference on New Trends in Education and Their Implications**. 11-13 Kasım 2010, Antalya. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings Book*.
- Demirel, Ö.**(2011) (Ed.). Eğitimde Program Geliştirme (17. Baskı). *Ankara: Pegem Yayıncılık*.
- Dench, S,Regan, J.**(2000)“Learning in Later Life: Motivation and Impact”. DfEE Research Report RR183, *London: Department for Education and Employment*.
- Diener, E.**(1984) “Subjective well- being”. *Psychological Bulletin*, 95 (3), s.542-575.
- Diener, E.**(1994) “Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities”. *Social Indicators Research*, 31(2), s.103-157.
- Diener, E.**(2000) “Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index”. *American Psychologist*, 55(1), s.34-43.
- Diener, E.** (2009) Frequently Asked Questions (FAQ's) ,About Subjective Well Being (Happiness and Life Satisfaction),*Handbook of positive psychology* <http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/faq.html>, 12 Ocak 2019.
- Diener, E, Lucas, R. E., O,** (2002) Shigehiro. Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In Snyder, C. R. - Lopez, Shane. J. (Ed.),. New York: Oxford University Press,
- Diener, E. S. Eunkook. &O.Shigehiro.**(1997)“Recent Findings On Subjective Wellbeing”. *Indian Journal Of Clinical Psychology*, 24(1), s.25- 41.

- Diener, Ed. S, Eunkook&O.Shigehiro.**(1997)“Recent Findings On Subjective Wellbeing”. *IndianJournal Of Clinical Psychology*, 24(1), s.25- 41.
- Diener, E, S, Eunkook. M., Lucas, R. E., &Smith, H. L.**(1999) “Subjective Well-Being: *Three Decades of Progress. Psychological Bulletin*, 125(2), s.276-302.
- Diener, E, Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., &Biswas-Diener, R.**(2010) “New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings”. *Social Indicators Research*, 97(2), s.143-156.
- Dolanbay, T.**(2014)Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetsel Sorunlar, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Durayappah, A.**(2011)“The 3P model: A general theory of subjective well-being”. *Journal of Happiness Studies*.c. 12. s. 4: S. 681-716.
- Easterlin R. A.**(4, August 2006) “Life cycle happiness and its sources: intersections of psychology, economics, and demography”, *Journal of Economic Psychology*, 27, s.463-482.
- EC** (2010). Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, *European Comission, Brussels*.
- Edwards, R. &Boreham, N.**(2003)‘The centre cannot hold’: complexity, and difference in European Union policy towards learning society. *Journal of Education Policy*, 18 (4), s.407- 421.
- Ersoy, A. Ve Yılmaz, B.**(2009) “Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye“de halk kütüphaneleri”. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), s.803-834
- Eryılmaz, A.**(2011) Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki. *Aile Ve Toplum Dergisi*,7, s.93-101.
- Eryılmaz, A, Ercan, L.**(2011)“Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.c. 4. s. 36, 139-149.
- Eryılmaz, A.** (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında yaşam amaçları belirleme ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*. c. 15: s.166-174.
- Feinstein, L. And C. Hammond.**(2004)The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. *Oxford Review of Education*, 30(2):s.199-221.
- Göksan, T: S, Uzundurukan S Ve Kesin N: S.**(2009)“Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları”, *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya,
- Güleç, İ. Çelik, S. Ve Demirhan, B.**(2012)“Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme”. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), s.34-48.
- Güven, İ. G. S.**(2008) Fen Ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri Ve Psikolojik Belirti Türleri. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Hammond, C. And Feinstein, L.**(2005)“The Effects of Adult Learning on Self-Efficacy”. *London Review of Education*, 3(3), s.265-287.
- Hammond, C., And Feinstein, L.**(2006)“Are Those Who Flourished at School Healthier Adults? What Role for Adult Education?” WBL Research

Report 17. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

- Harlow, R. E., & Cantor, N.** (1996) "Still participating after all these years: A study of life task participation in later life". *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (6), s.1235-1249.
- Hbogm,** Birimlerimiz, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2014), <http://hbogm.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3>, 20 Şubat 2019.
- Hefferon, K., & Boniwell, I.** (2014) *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar*. Tayfun Doğan (Çev.). Ankara: Nobel.
- Helson, H.** (1947) Adaptation Level As Frame of Reference for Prediction of Psychophysical Data. *The American Journal of Psychology*, 60(1), s.1-29.
- <http://www.bell-project.eu/cms/index.html>, (26 Mayıs 2019).
- Ifffl,** (2009). "Lifelong Learning and Well-being: An Analysis of the Relationship Between Adult Learning and Subjective Well-being". <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/01/Lifelong-Learning-and-Well-being-Public-Value-Paper-3.pdf>, 26 Mayıs 2019.
- İşlereroğlu, S.** (2012) Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Benlik Saygısı, Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Duyguları İfade Etme Eğilimine Göre Yordanması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Karaman, K.** (2016) Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü. *Journal of International Social Research*, 9(44), s.1135-1142.
- Karasar, N.** (2003) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, H. E.** (2014) "Lifelong learning and Turkey". *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), s.81-102
- Kaya, H. E.** (2014) "Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği", *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s. 91-111.
- Kermen, U. Ve Sarı, T.** (2014) "Üniversite Öğrencilerinde İhtiyaç Doyumu Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), s.175-185.
- Kılıç E.** (1981) Halk eğitiminde kuram ve uygulama. Ankara: Todaye Yayınları.
- Kubzansky, L. D., Berkman, L. F., Glass, T. A., Seeman, T. E.** "Is Educational Attainment Associated with Shared Determinants of Health in the Elderly? Findings from the Macarthur Studies of Successful Aging". *Psychosomatic Medicine*, 60(5), 1998, s.578-585.
- Kurt, İ.** (2000) . Yetişkin Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, R. G., Secombe, K., & Shehan, L. C.** (1991) . "Marital status and personal happiness: an analysis of trend data". *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), s.839-844.
- Lengrad P.** (1985) "Lifelong Education: Growth of the Concept", In: ed. Torsten Husen, T. Neville. *The International Encyclopedia of Education*, V.5, Postlethwaite, Pergamon, Oxford, p. 3067,
- Lucas, R. E. & Diener, Ed** (2004). "Well-Being". In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology*. (pp. 669-676). San Diego, CA: Academic Press.

- Mcgregor, I.,&Little, B. R.**(1998) “Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, s.494-512.
- Meb,** (Nisan 2018). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 11 *Resmî Gazete Sayı* : 30388
- Michalos, A. C.**(1985)“Multiple discrepancies theory (MDT)”. *Social indicators research*.c. 16. s. 4: s.347-413.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi.** Ankara.(2009.)
- Mpofu, E.** (1999) Modernity and Subjective Well-Being in Zimbabwean College Students. *South African Journal of Psychology*, 29(4), s.191-200.
- Myers, D. G.,&Diener, E.**(1995)Who is Happy?. *Psychological Science*, 6(1), s.10- 19.
- Narushima, M., Liu, J., &Diestelkamp, N.**(2018) “Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability”. *Ageing & Society*, 38(4), s.651-675.
- Odabaş, H Ve Polat, C.**(2008)“Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı”. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı: International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings içinde sunuldu* (596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Oecd,**(2011) How’s life?: Measuring Well-being, *Oecd Publishing:Paris,*
- OkçabolR.**(1996) Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi).*İstanbul: Der Yayınları.*
- OLLI,** (2017). “Osher Life Long Learning Institute (Ollı)- Senior Learning”. [https://web.uri.edu/olli/\(22 Mart 2019.\)](https://web.uri.edu/olli/(22 Mart 2019.))
- Omodei, M. M.,&Wearing, A. J.**(1990) Need Satisfaction and Involvement in Personal Projects: Toward an Integrative Model of Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(4), s.762-769.
- Onur, B.**(2011)Gelişim Psikolojisi (Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm). 9.Baskı. Ankara: *İmge Kitabevi Yayınları.*
- Ormel, J. S.Lindenberg, N. Steverink, L. M. Verbrugge.**(1999)“Subjective well-being and social production functions”. *Social Indicators Research*. c. 46. s. 1: s.61-90.
- Osmanoğlu, D. Erginsoy Ve Kaya, H. İ.**(2019) “Öğretmen Adaylarının Yükseköğretime Dair Memnuniyet Durumları İle Öznel İyi Oluş Durumlarının Değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi Örneği”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 12, s. 45-70.
- Öz, E. S.**(2007) İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Özkorkmaz, M.A.**(2016) Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları (*Yüksek Lisans Tezi*). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Park, Y&Chang, E. C.** (2004). Perfectionism and loneliness as predictors of depressive symptoms: A test of an integrative model. *Journal of Young Investigators*, 10(1),

<http://legacy.jyi.org/volumes/volume10/issue1/articles/park.html> (12 Nisan 2019.)

- Rachel D. vd.**,(2012) “The Challenge of Defining WellBeing”, *International Journal of Wellbeing*, 2, 3, s. 222-235.
- Biswas-Diener, R, Diener Ed, Tamir, M.**(2004)“The Psychology of Subjective Well-being”, *Daedalus*, 133, 2, ss. 18-25.
- Rice, R. W.**(1984)“Organizational Work and the Overall Quality of Life”, *Applied Social Psychology Annual*, 5, 1984, s. 155-178.
- Roysamb, E., Harris, J. R. Magnus, Per V. J, Tambs, K.**(2002),“Subjective well-being. Sex-specific effects of genetic and environmental factors”. *Personality and individual differences.c.* 32. s. 2: s.211 - 223.
- Ryan, R. M.,& Deci, E. L.**(2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, S.141–166.
- Ryff, C. D.**(1989)“Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), s.1069-1081.
- Ryff, C. D.** (1995). “Psychological Well-Being in Adult Life”. *Current Directons in Psychological Science*,4(99), 99-104.
- Ryff, C. D.,&Essex, M. J.**(1991)“Psychological Well-Being in Adulthood and Old Age: Descriptive Markers and Explanatory Processes”. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11(6), s.144-171.
- Ryff, C. D.,&Keyes, C. L. M.**(1995)“The Structure of Psychological Well-Being Revisited”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), s.719-727.
- Selçuk, G.**(2016)Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Seligman, M. E.**(2002)“Positive psychology, positive prevention and positive therapy. Handbook of positive psychology”. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*(pp. 3-13). New York: Oxford University Press.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., Kavak, Y.**(2006)“Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği (Life-Long Learning Skills And Training Faculty Members: A Project At Hacettepe University)”. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, S.201-210.
- Sönmez, V.** (2007) Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: *Anı Yayınları*,
- Striessnig, E.** (May 2015)“Too Educated to be Happy? An Investigation into the Relationship between *Education and Subjective Well-being*”, *Interim Report IR-15-015*, Austria:IIASA,
- Stroebe, W. Stroebe, M., Abakoumkin, G., &Schut, H.** (1996) The Role and Loneliness and Social Support in Adjustment to Loss: A Test of Attachment Versus Stress Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), s.1241-1249.
- Suh, E. Diener, E.&Fujita, F.**(1996)“Events and Subjective Well-Being: Only Recent Events Matter”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), s.1091-1102.

- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J.**(2006) “Academic correlates of children and adolescents’ life satisfaction”. *School Psychology International*, 27, s.567-582.
- Şahin M, Aydın B, Sarı S. Volkan, Kaya S., Pala H,** (2012) “Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut Ve Yaşamda Anlamın Rolü”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20 No:3, s.827-836.
- Tamer, M. G.**(2014) Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*,3(5), s.43-54.
- Tekin, F.**(2019)Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Kişilerarası İlişki Tarzları Ve Algılanan Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişki (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Titz, J.-P** (1995) “The Council of Europe’s “Permanent Education” Project”, **European Journal Vocational Training**, No:6, s.43- 46.
- Tortop, Ö.**(2010) Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi,
- Turan, S.**(2005) “Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme”, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), s.87–98.
- Tuschling, A. & Engemann, C.**(2006) “From education to lifelong learning: the emerging regime of learning in the European Union”. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), s.451–469.
- Tuzgöl-Dost, M** (2006). “Subjective well-being among university students”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.c. 31: s.188–197.
- Tuzgöl Dost, M.**(2005)“Öznel İyi Oluş Ölçeği”nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3 (23), s.103–110.
- Tuzgöl Dost, M.**(2004)“Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara
- Tuzgöl-Dost, M.**(2005)“Ruh Sağlığı ve Öznel İyi Oluş”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, s.223- 231.
- Tülek, N.**(2011) Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*).Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türkdoğan, T.**(2010) Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Türkmen, M** (2012) ,“Öznel İyi Oluşun Yapısı ve Anababa Tutumları, Özsaygı Ve Sosyal Destekle İlişkisi: Bir Model Sınaması”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.c. 5. s. 1: s.41-73
- Unesco** (1972). Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223222e.pdf> 12 Mart 2019.
- Waiten, W. Dunn, D. S. Hammer, E.Y.**(2009) Psychology applied to modern life:*Adjustment in the 21st century*. (10. Baskı). Wadsworth, Cengage Learning.

- Wills, E., Hamilton. M.** (2007) Subjective well-being in cities: A crosscultural analysis in Bogotá, Belo Horizonte and Toronto”. *WeD Working Papers*. s. 38: s.2-32.
- Wilson, W. R.**(1967) “Correlates of avowed happiness”. *Psychological Bulletin*, 67, s.294-306.
- Withnall, A.**(2006) Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (1), s.29–49.
- Yavuz-Güler, Ç, İşmen-Gazioğlu E.**(2008) “Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma hali, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: Karşılaştırmalı bir çalışma”. *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.c. 23: s.107-114.
- Yavuzer, Y, Gündoğdu, R. Dikici, A. Tea**(2009) chers’ perceptions about school violence in one Turkish city”. *Journal of School Violence*.c. 8. s. 1: s.29-41
- Yetim, Ü.** (2001) Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri. İstanbul: *Bağlam Yayınları*.
- Yıkılmaz, M. Demir. M.** (2015)“Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu, Yaşamda Anlam ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiler”. *Ege Eğitim Dergisi*. c. 16. s. 2: s.297-315.
- Young, K.,&Rosenberg, E.**(2006) Lifelong Learning in the United States and Japan. *Life Long Institute Review*, 1 (1), 69-85.
- Yurcu, G.,&Atay, H.** (2015) Çalışanların öznel iyi oluşunu etkileyen demografik faktörlerin incelenmesi: Antalya ili konaklama işletmeleri örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), s.17-34.
- Yurtseven Öztürk, G. Ve Karademir Aldan Ç.**(2017)Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”. *II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyum*.
- 265 Sayılı Kanun**,(1963)“Turizm ve Tanıtma Bakanlığı Kanunu, Resmî Gazete ile yayımı: 12.7. 1968 - Sayı: 11452.
- 5450 Sayılı Kanun**,(2006)“Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Bağlı Okulların Millî Eğitim Bakanlığına Devredilmesi ile Bazı Kanunlarda ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, 03.02.2006 26069 sayılı Resmi gazete,

EKLER

Ek.1 Kişisel Bilgi Formu

Ek. 2 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği

Ek. 3 Öznel İyi Oluş Ölçeği

EK. 4 Etik Onay Formu

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket, “Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (HBOM) Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İSMEK Örneği)” konulu yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır.

Anket formu ile elde edilecek bilgiler yüksek lisans tezim kapsamında bilimsel bir araştırma amacı ile kullanılacaktır. Araştırmada gizlilik ilkesi uyarınca isim bilgisine ihtiyaç bulunmamakta olup, vereceğiniz cevaplar saklı kalacaktır.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İlknur KUMRAL

İstanbul Aydın Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Yüksek L. Öğrencisi

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
Medeni Durum	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekâr	
Yaş	<input type="checkbox"/> 18-29 yaş arası <input type="checkbox"/> 40 yaş ve üstü	<input type="checkbox"/> 30-39 yaş arası	
Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> İlköğretim	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Lisans ve üstü

EK-2: Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme temel yeterlilik algısına ilişkin sekiz kilit yeterlik belirlenmiştir. Lütfen kendinizle ilgili Yaşam Boyu Öğrenme temel yeterlilik alanlarına ilişkin durumunuzu belirtiniz.

1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum

MADDELER	1	2	3	4	5
1. Dil ve İletişim Yeterliği					
1.1. Ana Dilde İletişim Yeterliği					
1. Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilini kullanarak okuma					
2. Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilini kullanarak yazı ile ifade etme					
3. Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilini kullanarak konuşma					
4. Kavramları, düşünceleri, duyguları, konuşmaları, gerçekleri ve görüşleri aktif şekilde dinleme					
5. Duyguları ve düşünceleri Türkçe olarak etkin bir biçimde ifade etme					
6. Anadilini kullanarak herkesle kolaylıkla iletişime geçme					
1.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği					
7. Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dil/ yabancı dilleri kullanarak ifade etme					
8. Bilinen bir yabancı dilde yazılmış makaleleri rahatlıkla anlama					
9. Bilinen bir yabancı dilde bildiri sunma					
10. Bilinen bir yabancı dildeki yayınları (makale, TV programları, vb.) takip etme					
2. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği					
11. Öğrenmek için kendine hedef belirleme					
12. Kendi öğrenme sürecini organize etme					
13. Öğrenme ihtiyaçlarının bilincinde olma					
14. Öğrenmek için farklı öğrenme stratejileri kullanma					
15. Gelişim için gerekli olan öğrenme olanaklarının farkında olma					
16. Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçme					
17. Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırma					
18. Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri ve engelleri fark etme					
19. Gerekli öğrenmeyi sağlamak için zamanı doğru kullanma					
20. Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirme					
21. Sürekli yeni şeyler öğrenme tutkusuna sahip olma					
22. Gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme					
3. Dijital Yeterlik					
23. Çevrimiçi gazetelerle (Washingtonpost.com, New york Daily News, Novostivi, Middle East Times, The Media Line vb.) gereken bilgiye anında ve etkileşimli olarak erişme					

24. Facebook, twitter, linkedin, Google+, tumblr, instagram, pinterest vb. gibi çevrimiçi haber gruplarını kullanarak daha çok bilgi elde etmek için kolaylıkla başka insanlarla iletişime geçme					
25. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak elde edilmiş bilgileri değerlendirme ve günlük yaşamda kullanma					
26. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak elde edilmiş bilgileri sosyal ve öğretim hayatına entegre etme / uygulama					
27. Sunum araçlarını kullanarak (prezi, sliderocket vb.) öğrenmeyi daha eğitici ve etkili bir şekilde gerçekleştirme					
28. Çevrimiçi anketler (poll everywhere, survey monkey vb.) uygulayarak daha hızlı ve daha fazla sonuca ulaşma					
29. Çevrimiçi toplantı araçlarından (Voki, Todaysmeet, Chatzy vb.) faydalanarak daha çok zaman ve kaynak tasarrufu sağlama					
30. Kavram haritalarını (cacao, bubblus, scribblar vb.) kullanarak gerekli bilgiyi görselleştirme, somutlaştırma ve sınıflandırma					
3. Dijital Yeterlik (Devamı)					
31. Çevrimiçi videolarla (youtube, jaycut, One True Media vb.) daha güncel bilgilere erişme					
32. Dosya depolama ve paylaşma (dropbox, minus, screncast vb.) araçlarını kullanarak daha çok fikir ve bilgi alışverişi sağlama					
33. İçerik yönetimi sistemlerini (PDworks, wikispaces, weebly vb.) kullanarak kod bilgisine gerek kalmadan dinamik web sitelerinin yönetilmesini sağlama					
34. İçerik yönetimi sistemlerini (PDworks, wikispaces, weebly vb.) kullanarak kullanıcılar arasında iletişimin artmasını sağlama ve verinin kolay saklanması ve okunmasını sağlama					
35. Bulut teknolojilerinden (iCloud, Google Drive, Dropbox, Yandex.Disk vb.) faydalanarak sanallaştırma, sunucuların ve depolama cihazlarının paylaşımına ve kullanımının artmasına olanak sağlama					
4. Matematiksel Düşünme Yeterliği					
36. Öğrenme sürecinde formülleri, modelleri, tasarımları, grafikleri ve tabloları etkili olarak kullanma					
37. Problemlerin çözümü için alternatif çözüm yolları önerme					
38. Problemleri çözmek için farklı kaynaklardan veri toplama					
39. Elde edilen veriler doğrultusunda geleceğe yönelik tahminlerde bulunma					
40. Problemlerin çözümü için elde edilen verileri farklı biçimlerde (formüller, modeller, grafikler, tablolar vb.) gösterme					
5. Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği					
41. Sosyal sorumluluk projelerine katılma					
42. Toplumda meydana gelen sorunlara yaratıcı çözümler arama					
43. Yeni fikirler önermekten çekinmeme					
44. Formal öğrenme ortamları (derslik, okul) dışında bilgi elde etmeye meraklı olma					
45. Yaşama uyum sağlamada aktif bir katılımcı olarak yeni şeyler keşfetmeye çalışma					
46. Ailede, okulda ve toplumda alınan kararlara katkı sağlama ve uygulanmasında etkili olma					
47. Toplumda hangi haklara sahip olduğunun bilincinde olma					
48. Ekip çalışması, karar verme gibi iş ve aile yaşamına ilişkin becerilere sahip olma					
49. İnsan hakları ile ilgili değerleri aktarma ve belli davranış biçimleri oluşturma					
50. Şehir hayatıyla ilgili örgütlere üye olma / katılma					
51. Şehir sorunlarıyla ilgilenme					
52. Toplumda sahip olduğu hakları kullanmaya istekli olma					
6. Özyönetim Yeterliği					
53. Başkalarına bağımlı olmadan, yaşamı sürdürmek için gerekli olan bilgiyi elde etme					
54. Düşünceleri eyleme dönüştürmeye istekli olma					

55. Hedefleri gerçekleştirmek için projeler planlamaya ve yönetmeye istekli olma						
56. Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekli olma						
57. Gelişim için gerekli olan kararları tek başına alma						
58. Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark etme						
59. Başkalarıyla işbirliği yaparak çalışma						
60. Gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapma						
61. Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alma						
62. Herhangi bir iş/proje sürecinde gerekli riskleri alma						
7. Kültürel Bilinç Yeterliği						
63. Müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda fikirleri, tecrübeleri ve duyguları yaratıcı bir şekilde ifade etmeye istekli olma						
64. Farklı kültürlerle ilgi duyma ve tanımaya çalışma						
65. Kültürel farklılıkları takdir etme						
8. Sanatsal Bilinç Yeterliği						
66. Sanatsal faaliyetlere izleyici olarak katılma						
67. Sanatsal ürünlere (müzik, resim, edebiyat, görsel sanatlar vb.) ilişkin düşünceleri ifade etme						
68. Çeşitli sanat topluluklarına (tiyatro grubu, dans grubu, resim grubu, dernekler vb.) ilgi duyma ve katılma						

EK-3: Öznel İyi Oluş Ölçeği

Bu envanterde kişiliğinizin ve yaşıamınızın çeşitli yönlerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade size “tamamen uygunsa” cevap kâğıdındaki (5); “çoğunlukla uygunsa” (4); “orta derecede uygunsa” (3); “biraz uygunsa” (2); “hiç uygun değilse” (1) numaralı boşluğun altına (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

NU	İFADE	1	2	3	4	5
1	Geleceğe yönelik planlar yapmaktan hoşlanırım					
2	Yaşıamımda zevk alarak yaptığım etkinlik sayısı azdır.					
3	Genel olarak kendimi neşeli hissediyorum					
4	Geriye dönüp baktığımda istediklerimin çoğunu elde edemediğimi görüyorum					
5	Kişilik özelliklerimden genel olarak memnunum.					
6	İstediğim nitelikte ve sayıda arkadaşım olmamasına üzülüyorum					
7	Günlük yaşıamımdaki sorumluluklarımı başarıyla yerine getiririm					
8	Ulaşmak istediğim ideallerim var.					
9	İlgi ve yeteneklerime uygun etkinliklerin yaşıamımdaki yeri istediğim ölçüdedir					
10	Küçük sorunları bile büyütürüm.					
11	Kendimi genel olarak canlı ve enerjik hissederim.					
12	Yakın gelecekte yaşıamımda güzel gelişmeler olacağına inanıyorum.					
13	Kişilerarası ilişkilerde sıklıkla hayal kırıklığı yaşıyorum.					
14	Yaşıamıma beni ona bağlayacak anlamlar katmakta zorlanmam.					
15	Beni eğlendiren faaliyetlere yeterince katılamıyorum.					
16	Umutlarımın gerçekleşeceğine inanıyorum.					
17	Mümkün olsa geçmiş hayatımı değiştiririm.					
18	Ailemle olan ilişkilerimden memnunum.					
19	Genelde hüzünlü ve düşünceliyim.					
20	Yaşıamımda yapmam gerekenleri düşünmek hoşuma gider.					

NU	İFADE	1	2	3	4	5
21	Kendimi yalnız hissediyorum.					
22	Amaçlarıma ulaşmak için çevremdeki olanakları etkili bir şekilde kullanabilirim					
23	Genel olarak kendimi huzurlu hissediyorum.					
24	Başkalarının mutlu görüldüğü kadar mutlu olmayı isterdim.					
25	Sorunları yaşamın öğretici ve doğal bir parçası olarak görürüm.					
26	Çevremdeki insanların yaşamlarına imreniyorum.					
27	Amaçlarıma ulaşmak için yeterince kararlı davranabilirim.					
28	Yaşamımı genel olarak monoton ve sıkıcı buluyorum.					
29	Sosyal ilişkilerimdeki girişkenlik yanımdan hoşnutum.					
30	Kendime hedefler koymakta zorlanıyorum.					
31	İç dünyanın zaman geçtikçe zenginleştiğini hissediyorum.					
32	Tanıdığım insanların çoğundan daha fazla sıkıntım var.					
33	Yaşamın zorluklarıyla başetme gücüme güveniyorum.					
34	Sevilen ve güvenilen biri olduğumu hissediyorum.					
35	Geçmişte yaptığım hatalardan dolayı yoğun suçluluk duygusu yaşıyorum.					
36	Serbest zamanlarımda zevkle vakit geçirecek bir uğraşı bulurum.					
37	Yaşamım başarısızlıklarla dolu.					
38	Güçlükler karşısında çabuk pes ederim.					
39	Çevremde ihtiyaç duyduğumda destek alabileceğim insanlar var.					
40	Sıklıkla ümitsiz ve çökkün hissediyorum.					
41	Okumak ve çalışmak benim için zevkli uğraşılardır.					
42	İsteklerime ve değerlerime uygun bir hayat sürüyorum.					
43	Ailemle olan ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.					
44	Yaşama iyimser bir açıyla bakabilme yönümden memnunum.					
45	Arkadaşlarıma kendimi istediğim gibi ifade edemiyorum.					
46	Başkalarına yardım edebilme ve onlara destek olma becerimden hoşnutum.					

Ek.4. Etik Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/05/2019-2766



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044
Konu : İlknur KUMRAL Etik Onay Hk.

Sayın İlknur KUMRAL

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 07.05.2019 tarihli ve 2019/07 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6L33742>

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kılıçkçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Büke KENDER
Unvanı: Enstitü Sekreteri



ÖZGEÇMİŞ

İlknur KUMRAL

E- posta: ilknurkumral123@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER:

Doğum Yeri: İstanbul

Doğum Tarihi: 06.12.1967

ÖĞRENİM DURUMU:

İlköğretim: Hattat Rakım İlkokulu/İSTANBUL

Ortaokul: İstanbul Kız Lisesi/İSTANBUL

Lise: Sultan Selim Kız Meslek Lisesi/İSTANBUL

Lisans: Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi/ESKİŞEHİR