

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
HAYATIN ANLAM VE AMACINI SORGULAMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Azize ASİLOĞULLARI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN
Doç. Dr. Sinem TARHAN

BARTIN-2020

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE HAYATIN
ANLAM VE AMACINI SORGULAMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Azize ASİLOĞULLARI

2008

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN

Doç. Dr. Sinem TARHAN

BARTIN-2020

KABUL VE ONAY

Azize ASİLOĞULLARI tarafından hazırlanan “LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE HAYATIN ANLAM VE AMACINI SORGULAMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ” başlıklı bu çalışma 05.02.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../20.. tarih vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Ü. Mustafa KOCAARSLAN ve Doç. Dr. Sinem TARHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih

İMZA

Azize ASİLOĞULLARI

ÖNSÖZ

Öncelikle, yüksek lisans tez çalışmamın tamamlanmasında kıymetli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN'a teşekkür ederim.

Bu mütevazî çalışmaya başladığım ilk günden son güne kadar beni yüreklendiren ve yapabileceğime inandıran, bilgisiyle, değerli görüşleriyle yolumu aydınlatıp anlam kazandıran tez danışmanım Doç. Dr. Sinem TARHAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başladığım ilk gün ve ilk derste beni "yaşam boyu öğrenme" kavramıyla tanıştıran ve her zaman her konuda destek olan Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN'a teşekkür ederim. Yüksek lisans derslerinde bana ayrı bakış açıları kazandıran değerli hocalarım, Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN'a, Doç. Dr. Ramazan YILMAZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Seçil Eda KARTAL'a teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında beni cesaretlendiren ve benimle birlikte bu çalışmaya emek veren Duygu'ma; analizler konusunda yardımlarını esirgemeyen Kıvanç UZUN'a, okullarda ölçüklerin titizlikle uygulanmasını sağlayan Zuel KÜREKÇİ, Leyla ÖZDEMİR, Serkan ve Emel BAHADIR'a; soruları içtenlikle yanıtlayan tüm öğrencilerime, öğretmen arkadaşlarıma ve tezime son hayati dokunuşlarından dolayı manevi kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Yavuz ERDEN'e teşekkür ediyorum.

Beni bugünlere getiren canım ailem; annem Leman HAMURCU, babam Adnan HAMURCU'ya, kardeşlerim Fatma, Cahide ve Abdullah'a; çocukluğumda ulu bir çınar gibi gölgesinde büyüdüğüm Babaannem Fatma HAMURCU ve rahmetli büyükbabam Abdullah HAMURCU'ya; Dedem İsmail FİDANCIOĞLU ve rahmetli anneannem Bedriye FİDANCIOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Varlıklarından güven ve güç; hayata bakışlarından ilham aldığım, beni değiştiren dönüştüren ve onlarla gurur duyduğum kızlarım Merve'me ve Pelin'ime teşekkür ediyorum.

Bana inandığı, güvendiği ve hayata karşı dimdik durmamı sağladığı için hayat arkadaşım Erturan ASİLOĞULLARI'na teşekkür ediyorum.

Azize ASİLOĞULLARI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Hayatın Anlam Ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Azize ASILOĞULLARI

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sinem TARHAN

Bartın-2020, Sayfa: XIII+93

Araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, serbest zaman etkinliği) lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Muğla ili Bodrum ilçesi 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde dört farklı okul türünde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 850 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve hayatın anlam ve amacı ölçeğinden elde edilmiştir. Öğrencilerin YBÖ eğilimleri ile HAA eğilimlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve serbest zaman etkinliğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla iki değişkenli verilerde bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla değişkene sahip olan verilerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonrası ikili gruplar arasındaki anlamlı farkları belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin YBÖ eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, YBÖ eğilimleri üzerinde etkili bir değişkenken; HAA üzerinde etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilerin devam ettikleri okula göre HAA ve YBÖ eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Sınıf düzeyi ve annenin eğitim durumu değişkenleri açısından incelendiğinde HAA ve YBÖ eğilimlerinde anlamlı

bir farklılık olmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Boş zaman etkinliklerinin değerlendirildiği analize göre ise YBÖ eğilimlerinde özellikle kitap okumak seçeneğini işaretleyen öğrencilerle diğerleri arasında anlamlı bir farka rastlanırken HAA sorgulama davranışlarında bu farka rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, Hayatın anlam ve amacı, Lise öğrencileri

ABSTRACT

The Evaluation of The Relationship Between High School Student's Life-Long Learning Tendencies and Questioning The Meaning and The Purpose of The Life Behaviour

Azize ASILOĞULLARI

Bartın University

Bartın University

Graduate School of Educational Sciences

Department of Lifelong Learning and Adult Education

Advisor: Assist. Prof. Mustafa KOCAARSLAN

Advisor: Associate Prof. Sinem TARHAN

Bartın-2020, Page: XIII+93

The general purpose of this research is to reveal the relationship between high school students' lifelong learning tendencies and behaviors of questioning, and the meaning and purpose of life. In addition, it has been determined whether various variables (gender, school type, classroom, mother education level, father education level, leisure time activity) make a significant difference on high school students' lifelong learning tendencies and behaviors of questioning the meaning and purpose of life. In order to determine whether students' LLL tendencies and MPL tendencies show significant differences according to gender, type of school, class level, maternal learning status, father learning status and free time activity, t-test for independent groups in t directional analysis of variance (ANOVA) was applied. After one-way ANOVA, one of the Post-Hoc tests, Tukey test, were used to determine the significant differences between the two groups. Correlation technique was used to examine the relationship between the variables. According to the findings, there is a positive and moderate relationship between students' LLL tendencies and behaviors of questioning meaning and purpose of life. It was concluded that the gender variable was an effective variable on the LLL tendencies, whereas it was not an effective variable on the MPL scale. In addition, as a result of the research, there was a significant difference in MPL and LLL tendencies according to the school they attended. It was found that there was no significant difference in both MPL and LLL tendencies in the analysis examined according to class level and mother's educational level. According to the analysis in which leisure activities were evaluated, there was a significant difference between the students who chose to read books and the others, but this difference was not found in MPL scale.

Keywords: Lifelong learning, Meaning and purpose of life, High school student's

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Problem Cümlesi.....	8
1.4.1. Alt problemler.....	8
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	9
BÖLÜM II.....	10
LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Kapsamı.....	10
2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve amacı.....	11
2.1.2. Yaşam boyu öğrenme strateji ve ilkeleri.....	13
2.1.3. Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri.....	15
2.1.4. Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi.....	17
2.2. Hayatın Anlam ve Amacı Kavramları.....	20
2.2.1. Anlam kavramı.....	20
2.2.2. Psikolojide anlam.....	23
2.2.3. Felsefede anlam.....	28
2.2.4. Dinde anlam.....	30
2.2.5. Amaç kavramı.....	31
2.2.6. Hayatın anlam ve amacı.....	33
2.2.8. İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.8.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar.....	39
2.2.8.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar.....	47

BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Yaşam boyu öğrenme ölçeği	51
3.3.2. Hayatın anlam ve amacı ölçeği	52
3.3.3. Kişisel bilgi formu.....	52
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM IV.....	55
BULGULAR	55
4.1. Araştırmanın Betimsel istatistiklerine İlişkin Bulgular	55
4.2. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	55
4.3. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular	56
4.4. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular	58
4.5. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular	59
4.6. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular	60
4.7. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular	62
4.8. Araştırmanın Yedinci Problemine İlişkin Bulgular.....	64
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	66
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	67
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	68
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	70
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	70
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	71
5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	73
5.2. Öneriler.....	74
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	74
5.2.2. Gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	87
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu ve Çalışma Ölçekleri	87
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi (Valilik Oluru).....	89
Ek 3. Veli Onam Formu.....	90
Ek 4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni.....	91
Ek 5. Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği Kullanım İzni.....	92
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
3.1.	Araştırmanın örnekleme ait tanımlayıcı istatistik bulgular	50
3.2.	Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler	53
4.1.	YBÖ ve HAA ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	55
4.2.	Lise öğrencilerinin cinsiyetine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlam ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları	56
4.3.	Lise öğrencilerinin okul türlerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	57
4.4.	Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	58
4.5.	Lise öğrencilerinin anne öğrenim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	59
4.6.	Lise öğrencilerinin baba öğrenim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	61
4.7.	Lise öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları	63
4.8.	YBÖ eğilimleri ile HAA sorgulama davranışları arasındaki ilişki	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa No
1.1.	Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği yetişkinlerle yapılmış çalışmalar	7
2.1.	Wong'a göre hayatın anlamının üç bileşeni	22
2.2.	Maslow'un geliştirilmiş ihtiyaçlar hiyerarşisi	24

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojisi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EC	: Avrupa Komisyonu veya Avrupa Toplulukları Komisyonu
HAA	: Hayatın Anlam ve Amacı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme

EKLER DİZİNİ

EK		Sayfa
No		No
1.	Kişisel Bilgi Formu ve Çalışma Ölçekleri	87
2.	Araştırma İzin Belgesi (Valilik Oluru)	89
3.	Veli Onam Formu	90
4.	Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni	91
5.	Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği Kullanım İzni	92

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanın yaşam serüveninde olmazsa olmaz kavramlardan biri de eğitimidir. Bu serüven her zaman insanoğlunun merak duygusuyla ortaya çıkmıştır. Birey hayatının sonuna kadar da o merakın peşine takılarak kendine yeni yeni yollar aramıştır. Değişen yaşam koşulları insanı bilgilenmeye her geçen gün bir adım daha yaklaştırmış; bu yenedünya düzeninde yitip gitme korkusu ve hızla akıp giden zamana, teknolojiye karşı verilen yaşam savaşı insanın yaşam boyu öğrenme etkinliklerine sıkı sıkıya bağlanmasını gerekli kılmıştır. Bu dönemde kendini sürekli yenileme ihtiyacı içinde bulan bireyler eğitim enstrümanlarının çeşitliliğinden yararlanmak istemiş ve öğrenmenin zaman ve zemine bağlı olmadığını keşfetmiştir.

Öğrenme, insanların günlük hayatta yaptıkları rastgele bir faaliyet değil; özellikle üretken insanların hayatında yaptığı her şeyin odağında yer alan ve hayata anlam katan çıkış noktası olmuştur. Bu nedenle öğrenme kavramının daha iyi anlaşılması ve bireylerin yaşamında uygulama alanı bulması önemli görülmüştür. Öğrenme sadece bireyi değil toplumu da ilgilendiren bir faaliyet olduğundan gücü elinde bulunduran erkin de üzerine düşeni yapması ve yatırımlarını öğrenme faaliyetlerini dikkate alarak gerçekleştirmesi gerekmektedir (Wagner, 2015, 330).

Son yıllarda öğrenme faaliyetine yönelik çalışmalar ivme kazanmıştır. Çünkü insanlık tarihinin gelişim seyrinde teknoloji ve bilimin hızına yetişmeye çalışan bireyler bilgiye hızla erişebilmekte ancak kalıcı bir öğrenme gerçekleştirememektedir. Kalıcı öğrenme, bireyin yaşantısı boyunca ona eşlik edecek öğrenme süreci için önemlidir. Çünkü eski öğrenilenlerin aktarılması kalıcı öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Yetişkinler hiçbir yeni öğrenmeye sıfırdan başlamazlar, çünkü bu kişiler hem okul sürecinde hem de sonrasında yıllar süren öğrenme yaşantıları geçirmişlerdir ve her yeni öğrenme eskisinin üzerine kurulmaktadır (Morgan, 1981, 115). Bu durumda araştırmacılar da ömür boyu sürecek olan öğrenmenin yöntemini bulma konusunda derin çalışmalar yapabilmek için yaşam boyu

öğrenme alanına yönelmişlerdir. Bireylerin dünyaya ayak uydurabilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerinin farkında olmaları ve bunları geliştirebilmeleri önemlidir. Çünkü insan yaşamının sürekli değişen gereksinimleriyle karşı karşıya kalmak ve bu gereksinimlerin her geçen gün artmasıyla ortaya çıkan farkı kapatmak yaşam boyu öğrenmeyi öncelikli kılmaktadır. Bilginin birikimli olarak ilerlemesi, kişinin durmaksızın kendini yenileme ihtiyacı çağımızda meydana gelen oluşumların, teknolojik gelişmelerin ve yeni yapılanmaların gerekliliği olarak görülmektedir (Topakkaya, 2013, 24).

Eğitim denilince pek çok kimsenin aklına yetişkinlerden ziyade gençler ve çocuklar ile onların devam ettikleri okullar gelmektedir. Ancak mevcut eğitim sisteminde okullarda yaşam boyu sürmesi amaçlanan öğrenme etkinlikleri işlevsel olarak yer almamaktadır. Oysa çocukluktan başlayarak yetişkinliğe kadar kazanılması istenen yaşam boyu öğrenme becerisinin temeli öncelikle okullarda atılmalıdır. Bu nedenle bireyler için yaşam boyu devam eden eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak yetişkin eğitime gereksinim duyulmaktadır.

19. yüzyılda bilim, sanat ve teknolojideki yeni gelişmelerin ortaya çıkmasıyla yetişkin eğitiminin önemi de ortaya çıkmıştır. İnsanların yeni gelişmeleri yakından takip etmek, öğrenmeye dair meraklarını gidermek ve ilgilerini geliştirmek amacı önem kazanmıştır. Bu doğrultuda sanayi toplumunda eğitime yönelik değer ve ilkeler ile kavramların proaktif bir şekilde toplumun ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Karakaya, 2010,1). Bu bağlamda özellikle Birleşmiş Milletler ekseninde eğitim alanındaki kapsamlı faaliyetleri ile bilinen UNESCO, bazı eğitimsel hedefler belirlemiştir. Bunlar; eğitimde öncülük sağlayacak aktivitelerde bulunmak, Herkes İçin Eğitimin (EFA) gerçekleştirilmesini sağlamaya yönelik destekleyici faaliyetlerde bulunmak, dünya çapında eğitim sistemlerini erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar olan dönemde güçlendirmek ve mevcut sorunlara eğitim yoluyla cevap verilmesini sağlamak gibi hedeflerdir (UNESCO,1985).

Bireyler iş yaşamlarında kalıcılığı sağlayabilmek, rutin hayatlarında çağın gereklerini karşılayabilmek ve kendi çocuklarıyla aynı dili konuşabilmek amacıyla kendilerini geliştirmek ve yeni şeyler öğrenmeye açık olmak zorundadırlar. Yaşam boyu öğrenme kavramı tam da bu noktada, bu ihtiyaçları gidermek adına ortaya çıkar. Bu kavramın vurgusu, insanların hayatları boyunca edindikleri deneyimleri, biriktirdikleri bilgi, görgü veya davranışları hayatın akışı yönünde yeniden yapılandırmaktır (Ayçiçek, 2016, 33).

Yetişkin bireyler, yaşamları boyunca kalıcı bir iz bırakma eğilimiyle hayatlarını sürdürürler. Bu noktada, bireylerin en çok ihtiyaç duydukları fikirlerden biri de yaşanılan hayatın bir anlamı olması gerektiği tezine dayanır. Bireyler bu anlam arayışını en erken ne zaman keşfederlerse o zaman, anlamlı ve bir amaç taşıyan eylemlerde bulunarak varoluşsal kimliklerini inşa etmeye başlarlar. Bilgi ve teknoloji çağındaki bireylerin geçirdikleri süreçler incelendiğinde yaşantılarında birtakım sosyal ve ekonomik değişimler olduğu gözlenmektedir.

Çalışma hayatında aktif rol oynayan bireylerin çoğunluğunun yaşamında, amaç- araç ilişkisinin değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu değişiklik bireylerin araca; bireyin yaptığı çalışmaların da amaca dönüşmesi şeklinde olmuştur. Daha açık bir ifadeyle çalışan insanların büyük bir bölümünün tamamen araca dönüştürüldüğü; insanın kendisi ve hayatının, yaşama gücünün, emeğinin ve iş yapma gücünün amacın aracı haline getirildiği görülmektedir (Frankl, 2019, 42). Yaşanılan çağda insanların anlam arayışları daha çok, sahip olunan meslekler ve ekonomik durum parametreleri üzerinden yapılmaktadır. Bu da doğal olarak insanların ekonomik varlık göstergelerinden sayılan meslekleri, maddi imkânları ve hayatta sahip olduklarıyla değerlendirilmelerine ve anlamın ekonomiye indirgenmesine yol açmıştır (Kansu ve Hızlı-Sayar, 2011, 86).

Hayatın bütününe bakıldığında bireylerin nesnelere kurduğu her türlü ilişki, farklı bir yaşamışlığın yansıması olmuştur. Bu bağlamda bireyler, nesnelere ilişkilerinden soyutlayıp saf olarak değil, kendileri için taşıdıkları önem açısından algılar; böylelikle insanın algısı, henüz saf haldeki kaynaktan, insan olarak güdülen amaçlar tarafından belirlenir (Adler, 2017, 7). Nesnelere insanla ilişkisi bakımından içerdikleri anlama ulaşırlar. Örneğin; basit bir kalem, kişinin hayran olduğu birinin eline geçtiğinde kişi için bambaşka bir anlam taşır ve basit bir kalem olma özelliğinden daha öte bir anlam içerir. Ancak bireyin nesnelere kurduğu ilişki, anlamdan arındırılarak sadece nesnelere varlığına yöneldiğinde kişilerin daha yalnız ve mutsuz olduğu gözlemlenmektedir (Adler, 2017, 7).

İnsanlar diğer canlılardan farklı olarak düşünen, anlamaya çalışan, sorgulayan ve bu süreçlerden sonra özgür iradeleriyle kararlar alarak hayatlarını sürdüren varlıklardır. Bir açıdan anlam, insanlığın kaderidir; hem onun içine doğar hem de bilerek ya da bilmeyerek bu doğrultuda seçimler yapar (Göka, 2019, 23). Bu nedenle bireyler var oldukları günden itibaren kendilerinin ve dünyanın varoluşuna bir anlam katmaya çalışmıştır. “Var olmanın” beraberinde “niçin” sorusunu da akıllara getirmesi, bireyin anlam arayışının insanlık tarihi kadar eski olduğu gerçeğini ifade etmesi bakımından son derece önemlidir (Sezer, 2012, 15).

Hayatın anlamı üzerine pek çok psikolog, filozof ve teolog farklı görüşler ileri

sürmüştür. Bunlardan Frankl (2019, 68) hayatın anlamını; sorularla karşılaşmak; sorulara cevap vermek; kişinin kendi şimdi-burada varoluşunun sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlamıştır. Daha on altı yaşındayken Halk Yüksekokulunda hayatın anlamı konulu bir konuşma yapan Frankl, hayatın anlamının sorgulanmaması gerektiğini, çünkü sorgulananın bizzat “insan” olduğunu iddia etmiş; üstelik bu hayat sorularının ancak şimdi-burada-varoluşun sorgulanarak cevaplanabileceğini dile getirmiştir. Frankl’a göre hayat zorlaştığı ölçüde anlamı artar. O’na göre hayatını anlamsız kabul eden biri için en büyük çatışma, ya anlamlı bir amacının bulunmayışından ya da ulaşılabilir amacının bilincinde olunmayışından kaynaklanmaktadır (Bahadır, 2018, 113).

Hayatın anlamıyla ilgili bilgiler üreten bir başka hekim ve aynı zamanda bir filozof olan Adler (2017, 13), yaşama verilen kişisel anlamın gerçek bir anlam taşımayacağını, bir anlamdan söz edilebilmesi için insanın başka insanlarla kurduğu ilişki çerçevesinde anlamın oluşması gerektiğini ifade etmektedir.

Hayatın anlamını sorgulayan varoluşçu psikoterapistlerden Yalom, (1999, 662) hayatın anlamını mana ya da tutarlılık kavramlarıyla dile getirmektedir. Ona göre anlam arayışı tutarlılık arayışıdır. Anlamlı bir yaşam, kişinin yaşamının tutarlı bir örüntüye sahip olmasını gerektirir. Nitekim biyolojik olarak sinir sistemi, beynin gelen uyaranları belli bir sistem içinde gruplandırması esasına göre düzenlenmiştir. Belli bir örüntüsü olmayan ve insanın karşısına gelişigüzel çıkan olaylar onda çaresizlik ve şaşkınlığa yol açmaktadır. Ancak anlam, kişide bir egemenlik duygusu sağlayarak olayları düzene koymaya ve böylece yaşam üzerinde bir denetim duygusu kazandırmaya çalışmaktadır. Aradığı tutarlılığa sahip olan insanın yaşamı bu sayede daha kolaylaşmaktadır. Yalom’a göre iki çeşit anlam vardır. İlki, kişinin kendinden üstün ve ondan bağımsız bir düzeni ve gücü ifade eden kozmik anlam; ikincisi ise dayanakları tamamen din dışı olabilen ve “benim hayatımın anlamı” olarak ifade ettiği dünyevi anlamdır (Yalom, 1999, 663). Kozmik anlam, metafizik ve dine dair bir vurgu yaparken, dünyevi anlam, belli hedefleri gerçekleştirme amacına vurgu yapar.

Anlam arayışını farklı kavramlar üzerinden anlatmaya çalışan bir diğer varoluşçu psikoterapist Rollo May’dır. May, hayatın anlamı ile kaygı arasında ilginç bir denklem kurar. Ona göre kaygı, ortadan kaldırılması gereken bir belirti değil; hayatın anlamını keşfetmeye açılan bir kapıdır. Kaygı durumu yaşayan insanı, sanatsal yaratıcılık açısından ele alan May, kaygının anlama olan etkisini bir bakıma “yaratma cesareti” üzerine inşa eder (May, 2010, 45).

“Yaşamak ve tanrıyı bilmek aynı şeylerdir. Tanrı varoluştur. Tanrı’yı arayarak yaşadın mı, bir daha tanrısız yaşayamazsın” sözleriyle kendi anlam dünyasını dile getiren

Tolstoy, (2003, 43) aşkın varlık fikrine yaptığı vurguyla hayatın anlamını ifade etmiştir.

Yaşama ilişkin anlama çabası daha çok bir yetişkinin çabası gibi görülse de aslında bu sorgulamanın ilk sancuları daha çok ergenlik dönemine rastlamaktadır. İnsanın dünyaya geldiği andan itibaren kendisiyle ve dünyayla nasıl bir bağ kurduğu son derece önemlidir. İşte bu sebeple psikolojik sorunların çözümünde bireysel tarihçenin alınmasının insanı anlama konusundaki ilk adım olduğu söylenebilir. İnsan yaşamının ilk yıllarındaki tecrübeler; Beck'e göre temel inançlarını, Bern'e göre yazgısını, Adler'e göre yaşam amacını, Freud'a göre temel kişilik yapısını biçimlendirir (Sezer, 2012, 223).

Gelişim psikologları, doğum öncesi süreçten başlayarak ölüme kadar olan süreci gelişim süreci olarak kabul etmişlerdir. Bu süreç boyunca her gelişim aşaması kendinden sonraki süreci hazırlar. Bu nedenle süreçler arasında kesin sınırların olduğunu düşünmek doğru bir yaklaşım olarak kabul görmez. Nitekim gelişim dönemleri birbiriyle etkileşim halindedir (Senemoğlu, 2005, 54). Gelişim basamaklarından biri olan ergenlik dönemi, kendine özgü nitelikleri ile hem çok kritik hem de oldukça ilgi çekici özellikler göstermektedir. Ergenlik dönemi, hemen hemen tüm gelişim süreçlerinde kritik dönem olma özelliği taşımaktadır (Işılak ve Durmuş, 2004, 211-212). Bu dönem oldukça hızlı bir bilişsel, fizyolojik ve psikolojik gelişmenin yaşandığı bir dönemdir. Ergenlik dönemi, aynı zamanda, kişilik gelişimi açısından hayat boyu sürececek olan yaşam tarzına etki eden ve büyük oranda psiko-sosyal denge sağlanmaya çalışılan, çocukluktan yetişkinliğe geçişin ilk aşamasıdır. Bu dönem sonunda kişinin kendisi ve çevresine ilişkin seçimleri, niyetleri hedefleri büyük ölçüde belirginlik kazanmaktadır (Yeşilyaprak, 2002, 85).

Ergenlikte kişilik gelişimi önemli olmakla beraber, hiçbir zaman son bulmaz. Çünkü bireyin kişilik gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreci ifade eder (Bahadır, 1999, 60). Çevresinde sürekli yeni değerler arayarak kişiliğini olgunlaştırmaya ve sorumluluk kavramına yanıt bulmaya çalışan ergen, değişen ve gelişen benliğini inşa etmeye çalışır. Ergenlik dönemi, bireye kişilik kazandırarak toplumla olan ilişkisini biçimlendirir ve bireyin toplumdaki yerini ve rolünü oluşturduğu dönemdir. Toplumdaki görevini ve yerini açıkça oluşturmuş genç bireyler bu yolla toplumsallaşma aşamasına da katılmaya başlarlar.

Bireyin toplumsallaşma süreci öncelikle aile ortamında başlar; sonrasında çocukluk ve ergenlikte edinilen arkadaş çevresiyle de süreç devam eder (Koç, 2004, 238). Bu yüzden ki çocukları toplumsal bilinçle donatacak biçimde eğiterek bu yönde onları cesaretlendirmek, onların kendi yaşıtlarıyla özgürce ilişki kurmalarına olanak tanımak ve toplumsallık duygusunu geliştirecek ödevler üzerinde çalışıp oyunlar oynamalarına izin vermek önem arz etmektedir (Adler, 2017, 29).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, serbest zaman etkinliği) lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişen ve değişen dünyada çağın teknolojilerinin değişmesi ve yayılmasıyla doğan “bilgi çağı” ve beraberinde gelişen “bilgi toplumu” insanlığa kolaylık getirdiği gibi zorluk da getirmektedir. Bu kolaylıkları ve zorlukları dengeli bir şekilde taşıyabilmek için bilgi çağında yaşayan ve bilgi toplumunu oluşturan gençlerin “anlam” kavramına yaklaşımlarını irdelemek önem arz etmektedir.

Çocukluk dönemine oranla hızlı bir değişimin yaşandığı ergenlik döneminde ruh sağlığı sorunlarıyla birlikte ergenin baş etmek durumunda olduğu biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerde de artış görülmektedir. Geçmişten bugüne yaşam şartları değerlendirildiğinde ergenlerin geçmişe oranla daha fazla ruh sağlığı problemi yaşadığı da bilinmektedir. Bu noktada yapılan çalışmalar, doğru yönlendirilen genç bireylerin ruh sağlıklarında pozitif değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır (Gönenç, 2019, 2). Ruhun sağlıklı bireyler olarak yetişen gençlerin yaşam boyu öğrenebilen, öğrendiklerini farklı alanlardaki becerilerle zenginleştirebilen yetişkinler olmaları sağlıklı toplum anlayışı için önemli bir göstergedir. Ancak alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme alanında yetişkinlere yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmış ancak lise öğrencilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda;

1. Yaşam boyu öğrenme alanında sadece yetişkinlerle çalışmalar yapılması ancak lise öğrencileriyle çalışma yapılmamış olması,
2. Farklı okul türünde eğitim gören 850 öğrenciye ulaşılarak yaşam boyu öğrenme eğilimi ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışının araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmaması,
3. Hayatın anlam ve amacını sorgulayan gençlerin yaşam boyu öğrenmeye bir adım daha yakın olduğunun düşünülmesi,
4. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile eleştirel düşünme, okul yaşam kalitesi algısı, meraklılık, bilgi okur-yazarlığı, öz-yeterlik algıları, bireysel yenilikçilik düzeyleri,

kariyer geliştirme arzusu, problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ancak hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.



Şekil 1.1 Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği yetişkinlerle yapılmış çalışmalar.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.4.1. Alt problemler

1. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları serbest zaman etkinliğine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam amacını sorgulama davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Evren ve örneklem seçiminde tercih edilen kıstasların tarafsızlık bakımından yeterli olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırma örnekleminin evreni temsil niteliğinde olduğu kabul edilmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklere içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeklerin uygulanmasıyla saptanacaktır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim –öğretim döneminde Muğla ilinin Bodrum ilçesindeki dört farklı devlet okulunda öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyindeki lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler kullanılan ölçme araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında ilgili alan yazın taraması yapılarak konuya ilişkin genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle yaşam boyu öğrenme kavramı açıklanmaya çalışılmış, sonrasında hayatın anlam ve amacı kavramları ele alınarak bu iki kavram arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, benzer çalışmalara ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Kapsamı

Yaşam boyu öğrenme temelde okulda öğrenmeyi de kapsayan, bireyin tüm yaşamı boyunca devam ettirdiği öğrenme etkinlikleridir. Öğrenmeler genelde ihtiyaç ve merak sonucu oluşmaktadır. İhtiyaç sonucu oluşan öğrenme süreçlerinde ya yeni durumlardan kaçınılır ya da hayatın içine yeni öğrenmeler de katılarak bu ihtiyacın giderilmesi sağlanır (Bağcı, 2011, 145). Fakat okul sonrası başa çıkılması gereken sorunları sadece okullarda verilen eğitimle çözmek her zaman mümkün olmamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitime ait bütün etkinlikleri içine alan geniş bir ifadedir (Yüzlü, 2019, 1). Bunun yanında, yaşam boyu öğrenme, tümleşik öğrenme, sürekli öğrenim tabirleri ile eş anlamlı düşünülebilir. Bu noktada eğitim, başlangıç ile sınırlanamayan, çocukluktan başlayarak ömür boyu devam eden “yaşam boyunca öğrenme” süreci olarak kabul edilmiştir (Celep, 2003, 17).

Yaşam boyu öğrenmenin çeşitli tanımları yapılmıştır: Sönmez, (2008, 13) yaşam boyu öğrenmeyi istendik davranışlar kazanma süreci olarak ifade ederken; Ersoy ve Yılmaz (2009, 825) ise resmi olsun ya da olmasın, bireysel ya da sosyal temelde bilgi ve becerileri geliştirmek için yaşam boyu gerçekleştirilen tüm amaçlı ve rastgele öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamışlardır. Yaşam boyu öğrenmeye dair tanımlar incelendiğinde aslında öğrenme etkinliğinin okul öncesi- sırası ve sonrası dönemi kapsayarak kişinin bütün hayatını içeren zaman dilimine yayıldığı söylenebilir (Çatal, 2019, 12).

2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve amacı

Beşikten mezara kadar eğitim felsefesini içine alan hayat boyu öğrenme, bireyin gönüllülük esasına dayanan, kendi motivasyonunu kendisinin gerçekleştirdiği, kişisel veya profesyonel nedenlerden dolayı bilginin peşine düşme serüvenidir. Ancak bu kavramın sadece eğitimle ilişkilendirilmesi, kavramın ortaya çıkışındaki tek etken olarak görülmemelidir (Demirel, 2009, 25). Bireylerin bilgi toplumuna uyumlarını sağlamak, toplum içinde hayatlarını daha iyi denetleyebilmeleri için ekonomik ve toplumsal hayatın bütün safhalarına fiili olarak katılmalarına imkân vermek yine yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır (MEB, 2009). Daha iyi nitelikte iş gücü, toplumun tamamını içine alan demokratik bir yaşam ve bireyler için talep edilecek daha iyi bir hayat, yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır (Abbak, 2018, 15). Bu noktada yaşam boyu öğrenme kişilere bilgilerini güncelleyebilmeleri için sunulan bir imkân olarak görülmelidir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005). Yaşam boyu öğrenmenin amacı toplumdaki her bireyi en üst düzeyde eğitim kazanımlarına ulaşmaları için teşvik etmektir. Yaşanan yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi mevcut bilgiye ulaşma yollarını ve dolayısıyla bu yolla ulaşılan yeni bilgilerin sayısını da hızla arttırmıştır. Bireyin gelişen ve değişen bilgilere ulaşma yolları da çeşitlilik göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1920'lerde ortaya çıkmıştır. Ancak ortaya çıkmasından elli yıl sonra ilgi görmeye başlamış ve 1980'lerde yaşanan ekonomik kriz nedeniyle gördüğü ilgiyi kaybetmeye başlamıştır. 20.yüzyılın ikinci yarısından günümüze kadar olan süreçte ise çağın gerekleri nedeniyle tekrar öne çıkmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009, 54). Toplumlar, bilim ve teknolojideki gelişmelerle günü yakalamaya çalışmışlar ve AB'nin eğitim politikaları doğrultusunda eğitim sistemlerini tekrar gözden geçirerek düzenlemeler yapmak durumunda kalmışlardır (Ersoy, 2009, 16).

Eğitim, 21. yüzyıl toplumlarının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip bireyler yetişmesinde büyük rol oynamaktadır. Çağlar boyunca gelişmek ve kalkınmak isteyen toplumlar, bireylere eğitim yoluyla vermiş oldukları değer ve bilgi birikimleri sonucunda hedeflerine ulaşmışlardır (Van Der Ven, 2006, 240). Bu nedenle küreselleşmenin kaçınılmaz etkilerinin ve teknolojik gelişmelerin hayatın her alanına yansması iş dünyasındaki ihtiyaçları da değiştirmiştir. Bu nedenle iş dünyası güncel gelişmeleri takip edebilen, bilgi ve becerilerini toplumların ihtiyaçlarına göre geliştirebilen iş gücüne ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bu durumun doğal sonucu olarak eğitim, nitelikli eleman yetiştirilmesinde baş aktör olmuştur (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, 209).

Dünyada bilişim teknolojilerine ve hizmet sektörüne verilen önem göz önünde bulundurulduğunda eğitimdeki değişimlerin de bu talepler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlendiği fark edilmektedir. Bu nedenle; bireyler etkin problem çözme, eleştirel düşünebilme, bilgisayar okuryazarlığı gibi becerilerle donatılmalıdır. Özellikle örgün eğitim kapsamı dışında olan bireylerin bu beceri ve yeterliliklere sahip olabilmesi yaşam boyu eğitim süreci ile mümkün hale gelebilmektedir (MEB 2009, 20).

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Özel İhtisas Komisyon Raporu'na (2001) göre yaşam boyu öğrenmeye dair üç temel düşünce üzerinde durulmuştur. Bunlar;

1. Eğitim sisteminin tamamı, yaşam boyu öğrenecek bireyler yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır.
2. Yaygın eğitim sektöründen mümkün olduğunca faydalanılacaktır.
3. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği olarak tanımlanan (Holec, 1980, 3) özerk öğrenmenin ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi konusu derinlemesine ortaya konulacaktır.

Eğitimden bir süre ayrı kalan bireyler yaşamlarının bir noktasında bu durumun eksikliğini hissedebilirler. Bu sonuca maruz kalmış bireylerin yaşamla olan bağlarını yeniden sağlamak, eksikliğini hissettikleri eğitimi uygun koşullarda onlara sunmak önemlidir ve bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin hedefleri şu şekilde açıklanmıştır (DPT, 2001, 10) :

Kişisel Gelişme: Yaşam boyu öğrenme, bireyin aktif öğrenme potansiyeline odaklanır ve bireyi merkeze alarak daha fazla seçenek ve inisiyatif sağlamayı amaçlamaktadır. İnsanların varlıklarını sürdürmeleri, kapasitelerini geliştirmeleri, meslek etiğine uygun çalışmaları, kendilerini geliştirme sürecine katılmaları, yaşam standartlarını yükseltmeleri, bilinçli kararlar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları her türlü etkinlik kişisel gelişme kapsamında yer alır.

Toplumsal Bütünleşme: Toplumu bir araya getiren çeşitli öğeler arasındaki uyum süreci toplumsal bütünleşmeyi ifade eder. Bu bütünleşme toplumun varlığı, birliği ve işleyişi için ön koşuldur. Toplumsal gelişmenin gerçekleşmesi insanların bunalım ve çatışma yaşamadan asgari müşterekte anlaşması, toplumsal norm ve değerler üzerinde fikir birliğine varmalarıyla mümkündür. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca öğrenme fırsatları sağlayarak fırsat eşitliğine katkıda bulunur ve toplumun demokratik temellerini güçlendirir.

Ekonomik Büyüme: Beceri oluşturma, verimliliği artırma, ekonomik büyümeyi teşvik etme ve yeni izler yaratma koşullarını ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için gerekli

düzenlemeleri içerir.

Mart 2002'deki Barselona Konsey Zirvesi, Stockholm Zirvesi'nin eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çalışma planını onaylamış ve yükseköğretim ile mesleki eğitim arasında daha yakın bir ortaklık önermiştir. Program, mesleki öğretme ve öğrenmeyi "Kopenhag Süreci" ve "Bologna Süreci" ile bütünleştirmektedir. Konsey'in 27 Haziran 2002 tarihli kararı, Komisyon'un "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Alanını Sağlama" başlıklı notunu onaylamıştır. Karar, yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikaları için yol gösterici ilke olduğuna işaret etmekte ve Avrupa'da radikal, geniş, tutarlı ve uygun stratejilerin yapılmasını önermektedir. Tüm vatandaşları ihtiyaç duydukları yeterliliklerle donatmak ve herkese açık, erişilebilir öğrenme ortamları oluşturmak konseyin odak noktasıdır (Savuran, 2014, 23).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenme strateji ve ilkeleri

Yaşam boyu öğrenme olgusu tarih sahnesine çıkışından bu günlere dek eğitimle birlikte anılmış ve her dönemde eğitim sistemini etkilemiş bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme kültürünü bünyesine katmış ülkeler arasında uygulama farklılıkları olsa da ilkesel olarak belirlenen stratejik hedefler çoğu zaman benzerlikler göstermektedir (Ayra, 2015, 10).

Her çağın gereksinimleri farklı olduğu için her ülke ve bölgenin de yaşam boyu öğrenme gereksinimleri, dolayısıyla stratejileri ve ilkeleri ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Fakat temel ilke; yaşamın her aşamasında bilinçli ve amaçlı olarak öğrenmeyi sürdürmektir. Öğrenmeyi okullardaki eğitimle sınırlandırmak ise gerçekçi bir yaklaşım olmaktan çok uzaktır. Bireyler yaşamları boyunca müzelerde, evde, kütüphanelerde, siyasi parti toplantılarında, spor etkinliklerinde ve hatta yaşamın her alanında sosyal öğrenme yoluyla öğrenme faaliyetlerine devam ederler (Koç, 2005, 46-60).

Avrupa Komisyonu'nda (EC, 2007) yaşam boyu öğrenmeyle ilgili 1996 yılında "yaşam boyu öğrenme" değerlendirmesi yapılmış ve Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komite tarafından aşağıdaki strateji ve ilkeler benimsenmiştir (Akt. Yüzlü, 2019, 7-8):

1. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri aynı toplumda yaşayan fertleri bireysel, sosyal ve kültürel açıdan kapsayıcı olmalıdır. Etkinlikler, ekonomik kaygılarla karşılaşılsa bile demokratik ilkeler ve insan hakları değerlerinden ödün verilmeksizin gerçekleştirilmelidir.
2. Eğitim ve öğretim programları yaşam boyu öğrenmenin yapılandırılmasına ve sürekli hale getirilmesine yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir.

3. Yaşam boyu öğrenme, tüm vatandaşların eğitimlerinde kültürel, ekonomik ve sosyal çıkarları ve ihtiyaçları doğrultusunda ilerlemelerine olanak tanıyan çok çeşitli öğrenme fırsatlarına dayanmalıdır.
4. Yaşam boyu öğrenmede ana unsur hizmet öncesi eğitim ve öğretimdir. Bu eğitime ek olarak da bireylerin okuryazarlık, aritmetik gibi temel beceriler kazanmasına yardımcı olunmalı, bireyler yaşam boyunca öğrenmeye teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
5. Yaşam boyu öğrenme; bireysel yetenekleri teşvik etmeyi, istihdam edilebilirliği artırmayı, mevcut insan kaynakları yeteneğini en iyi şekilde kullanmayı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesine, sosyal dışlanmanın ortadan kaldırılmasına ve demokratik toplumda aktif katılımın teşvik edilmesine katkıda bulunmayı amaçlamalıdır.
6. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecinde kişilerin araştırma için inisiyatif ve motivasyonunu geliştirmekle beraber bu sürece aile katılımını da dahil ederek eğitim-öğretime esnek ve yenilikçi yaklaşımlar getirmelidir.
7. Yaşam boyu öğrenme; yetişkin öğrencilerin kişisel eğitimi için her kademedeki gerekli sorumluluğu geliştirmesine yardımcı olacak yönlendirme veya danışmanlık hizmetleri sunmalıdır.
8. Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için ana hedef fırsat eşitliğinin sağlanması olmalıdır.
9. Hükümetler, karar vericiler, kurumlar, sivil toplum kuruluşları, işverenler, bireyler ve aynı zümreden insanlar; genel olarak insanların yükümlülükleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin tüm etkinliklerine göre pozitif bir tutum oluşturmak için gerekli koşulları yaratmalı; öğrenme sürecine katılımı engelleyen unsurları asgariye indirici çalışmalar yapmalıdır (Official Journal of the European Communities, 2007, 7/7).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme sisteminin verimliliğini arttırmak için hazırlanan 2014-2018 Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde öncelikle yaşam boyu öğrenmenin Türkiye için önemi açıklanmıştır. Ayrıca söz konusu belgede yaşam boyu öğrenmenin temellerini güçlendirmeye yönelik eğitim politikaları ele alınmıştır (MEB, 2014). Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesine:

1. Toplumda YBÖ Kültürü ve Farkındalığının Geliştirilmesi
2. YBÖ Fırsatları ve Sunumunun Artırılması
3. Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatlarına Erişimin Artırılması

4. Yaşam Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi
5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi
6. YBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi, öncelikleri dâhil edilmiştir (MEB, 2014).

2.1.3. Yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri

Yeterlik; yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet gibi anlamlara gelen bir sözcüktür (TDK, 2019). Yeterlilik sözcüğü, “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler” tasarısında şartlara uygun bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak tanımlanmıştır. Anahtar yeterlikler ise, tüm bireylerin kişisel gelişim, aktif vatandaşlık, sosyal kabul ve istihdamları için ihtiyaç duydukları yeterlikler olarak tanımlanmaktadır (Abbak, 2018, 15).

Avrupa Parlamentosunun 18 Aralık 2006 yılında belirlediği yaşam boyu öğrenmede yer alması gereken sekiz temel beceri ve yeterlilik şöyle sıralanmaktadır;

1. Anadilde İletişim Yeterliği: Anadilde iletişim, sözlü ve yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kavramları, duygu, düşünce ve görüşlerini dilbilimsel olarak yaratıcı bir şekilde ifade edebilme (Bulaç, 2019, 17) kişilerle etkileşimde bulunabilme (Ayaz, 2016, 18) yeterliği olarak tanımlanmaktadır. Hürsen (2011,23), anadilde iletişimi; kavram, duygu, düşünce, gerçek ve düşüncelerin hem nominal hem de sözlü olarak (yazarak, okuyarak, dinleyerek, konuşarak) açıklanarak yorumlanması ve uygun, kreatif bir biçimde, sosyo-kültürel bağlamlarda, eğitim-öğretimde, işte, evde ve eğlencede etkileşimde bulunma kabiliyeti olarak tanımlar.

2. Yabancı Dillerde İletişim Yeterliği: Yabancı dilde iletişim anadilde iletişimdeki gibi kavramları, duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı şekilde ifade edebilme becerisini gerektirir. Başka bir deyişle bireylerin yabancı bir dili sözlü ve yazılı bir şekilde kullanabilmesi ve yabancı dilde yazılan bir metni okuyup anlayabilmesini ifade eder (Dündar, 2016, 27). Avrupa Komisyonu’na (2007) göre bir bireyin yeterlik düzeyi, geçmiş yaşantısı, çevre, gereksinimler ve ilgi alanlarına göre farklılık göstermektedir. Yabancı dil öğreniminde belirli bir düzeye ulaşmak, bilinen yabancı dilde yayınlanan bilgilere erişmede etkili olduğundan yabancı dil öğrenimi yaşam boyu öğrenme bakımından önemlidir (Sarigöz, 2015, 32).

3. Matematik, Fen ve Teknolojide Temel Yeterlikler: Matematiksel yeterlik, bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmek için matematiksel düşünceyi

ilerletme ve uygulayabilme becerisidir. Matematiksel yeterlik, günlük yaşamda karşılaşılan problem durumlarını çözerken, matematiksel düşünceyi uygulama ve geliştirme kabiliyetidir (Özkorkmaz, 2016, 42). Bu alanda en temel beklenti; kişilerin basit işlem gerektiren problemleri çözebilmeleri, matematiksel dilde etkileşimde bulunabilmeleri ve problem çözme becerisi edinebilmeleri için verilen yardımları kullanabilmeleridir (Yıldırım, 2015, 29). Bilimsel yeterlik ise doğayı açıklamak için bilgi ve bilimsel metotları kullanıp soru sorma; kanıta dayalı sonuçlar çıkarabilme becerisi ve istekliği anlamına gelmektedir. Bireyler ayrıca bilimsel araştırmanın temel süreçlerini bilmeli ve uygulayabilmelidir.

4. Dijital Yeterlik: Dijital yeterlilik, Bilgi Toplumu Teknolojisinin, eğlence, iş ve iletişim için emniyetli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını içerir. Bu yeterlilik, bilgisayarlardan bilgiyi elde etme, muhafaza etme, üretme, sergileme, değerlendirme ve paylaşmayı hedefler. Söz konusu yeterlilik bireylerin internet yoluyla kooperasyona açık sosyal ağlarda iletişim kurma, katılma ve ortaya bir ürün koymayı içeren temel BİT (Bilgi İletişim Teknolojisi) becerileri tarafından desteklenir (Avrupa Komisyonu, 2007).

5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği: Öğrenmeyi öğrenme bireyin hem kişisel hem de gruplar halinde vaktini ve bilgiyi etkili kullanarak kendi öğrenmesini organize etmesi ve öğrenmeye devam etme becerisidir. Nasıl öğreneceğini öğrenme, öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda azimli olma kabiliyetidir. Nasıl öğreneceğini öğrenme demek, kişinin kendine uygun stratejileri keşfetmesi, zayıflıklarının farkında olup güçlendirmeye yönelik hareket edebilmesi; kişisel eğitimi için opsiyonlarını gözden geçirebilmesi, yeri geldiğinde de kendine verilen rehberlik ya da destek hizmetini kullanabilmesidir (Yıldırım, 2015, 31).

6. Sosyal Ve Yurttaşlıkla İlgili Yeterlikler: Bu beceri, bireylerin sosyal hayat ve iş hayatına olumlu ve aktif katılımını temin eden tüm davranışları; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinliği kapsar. Sosyal yetkinlik, sosyal ve siyasal kavram ve yapıların bilgisine vararak, aktif ve demokratik katılıma olan bağlılığı ile bireylerin sosyal yaşama her anlamda katılmalarını sağlar. Sosyal yetkinlikler, kişisel ve toplumsal huzura bağlı olarak oluşmuştur. Bir başka deyişle, sosyal yetkinliğe sahip olan kişiler, kendisi, ailesi ve yakın çevresi için neyin ihtiyaç duyulan olduğunun farkında olmalı, kavramaları ve bu ihtiyaçları en uygun şekilde yerine getirmelidir (Yıldırım, 2015, 32).

7. Girişimcilik ve İnisyatif Alma Yeterliği: Girişimcilik ve inisyatif alma yeterliği, fikirleri uygulamaya dönüştürebilme kabiliyetidir. Yenilikçilik, yaratıcılık, risk almanın yanı sıra istenen amaçlara ulaşmak için proje planlaması ve yönetimi becerisini de içerir (EC, 2007). Bireyin düşüncelerini eyleme dökme becerisidir. Amaçlarını gerçekleştirebilmek için özgün olma ve yenilikçi olma becerilerini içerir. Bu yetkinlik, her

bireyi ev ve sosyal yaşantısında sürekli olarak destekler. Kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olan çalışanlar, iş fırsatlarını yakalayabilirler (Sarıgöz, 2015, 34).

8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği: Bireyde müzik, edebiyat, sahne sanatları, görsel sanatlar alanındaki temel yeterlikleri kapsayan yeterliklerle ilgili beceri alanıdır. İnsanın sahip olduğu kültürü ve kimlik duygusunu anlamak ve kültürel ifadenin çeşitliliğine saygı göstermek bu beceri için önemli bir tutumdur. Kültürel farkındalık ve ifade becerisine ilişkin pozitif tutumu, kültürel hayata katılım sağlayabilme, kendini estetik ve etkili bir şekilde ifade edebilmede isteklilik ve yaratıcılık oluşturur (Hürsen, 2011,15).

2.1.4. Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi

Türk kültüründe öğrenme için zaman ve yer sınırlaması yoktur. Yüz yıllar öncesinde, öğrenmenin insan ömrünün her anında gerçekleşebileceği, öğretilen bir harf bile olsa öğretilene sonsuz saygı duyulması gerektiği, öğrenmenin çok önemli bir rehber olarak kabul edildiği görüşleri her zaman yer almış ve değerli kabul edilerek uygulanmıştır (Abbak, 2018, 21).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi incelendiğinde 1 Kasım 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabulü ve millet mekteplerinin açılmasının bu alanda atılan ilk adım olduğu söylenebilir. Bu gelişmeleri halkevleri takip etmiştir. 1940’lı yıllara gelindiğinde açılan köy enstitüleri öğretmenler aracılığıyla halka eğitim vermiştir. Köy enstitülerinde ülke kalkınmasının eğitimle olacağını öngören öğretmenler ziraat, kümes hayvancılığı, zootekni, arıcılık, ipek böcekçiliği, balıkçılık gibi konularda aldıkları eğitimle halkı bilinçlendiren faaliyetler gerçekleştirmişlerdir (Gögebakan ve Yıldız, 2017).

1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve Türk Milli Eğitim Sistemi 1973 yılında örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır (DPT, 2001). 31 ülke ile birlikte 2000 yılının Mart ayında Portekiz’de imzalanan Lizbon Stratejisi sonrasında Avrupa Birliği’nin Eğitim ve Yetiştirme politikaları ve sistemine katılan Türkiye, 2002 Yaşam Boyu Öğrenme Kararı’nda da yerini almış, böylece ülkede kurumsal alt yapıların oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır. Ancak, Türkiye’de mevcut eğitim sisteminin Avrupa Birliğine göre daha katı olması, var olan milli eğitim sisteminin geleneksel ve hiyerarşik yapısı, yerel yönetimlerin bu sürece olan katkısının düşük seviyede olması, yasalar ve düzenlemeler bakımından Türkiye’nin AB’nin sistemine oldukça uzak olmasına ve daha geride kalmasına sebep olmuştur (Kaya, 2014, 95).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme yaklaşımının eğitim sistemine dâhil edilme

çalışmaları 21. yüzyıldan itibaren başlamıştır. Bu amaç kapsamında sekizinci beş yıllık kalkınma planı “Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu” na göre Türkiye Cumhuriyeti’nin yaşam boyu eğitim çerçevesindeki amacı şu şekilde belirtilmiştir:

- Problem çözebilen,
- Bilimsel düşünebilen,
- Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı,
- Milli ve manevi değerleri koruyup geliştirebilen,
- Eleştirel
- Yaratıcı,
- İlişkisel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmış,
- Bilgiye ulaşabilen,
- İnsan haklarına saygılı,
- Sosyal problemlere duyarlı,
- İnsanın içinde yaşadığı toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamaktır (DPT, 2001)

2000 yılında Devlet Planlama Teşkilatı tarafından oluşturulan ve 2001-2005 yıllarını içeren Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmeye yönelik hedef şu şekilde açıklanmaktadır: "Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir." (DPT, 2001).

Türkiye’de yaşam boyu eğitim yaklaşımı, ilk defa 17. Milli Eğitim Şurası’nda da ayrı bir başlık olarak yer almıştır. Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” bölümünde birinci kısım “Yaşam Boyu Öğrenmedir” (MEB, 2006).

Türkiye 2002’de Avrupa Konseyi “Yaşam Boyu Öğrenme Kararı”na ve “Lizbon Stratejisi”ne katılmıştır. 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmeye geniş bir şekilde yer verilmiştir. Türkiye, 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi olmuş, Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adları (2004-2006) ile yürütülen bu programlar 2007-2013 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik programları adı altında yürütülmeye devam etmiştir.

2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın “Eğitimin

İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” başlığı altında, değişen ve gelişmekte olan ekonominin ve işgücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda bireylerin istihdam becerilerini yükseltmek amacıyla yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirileceği vurgulanmaktadır. Aynı planda bireylerin beceri ve yeteneklerini geliştirmek, örgün ve yaygın eğitim fırsatlarını arttırmak, örgün ve yaygın eğitim arasındaki yatay ve dikey ilişkiyi güçlendirmek, çıraklık ve halk eğitimine yönelik faaliyetleri yapılandırmak, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının bu alandaki faaliyetlerinin desteklenmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (DPT, 2006, 4). Kalkınma Planında işletmelerin ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Mesleki standartlara dayalı yeterliliklerin geliştirilmesi, belgelendirilmesi, belgelendirme ve eğitim kurumlarının akreditasyonu ve bu sisteme duyarlı bir mesleki eğitim yapısının geliştirilmesi gibi temel işlevleri içeren “Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi” ile ilgili çalışmalara karar verilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Ayrıca 10. Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmenin amacı; iş hayatının ihtiyacı olan bireysel kabiliyet ve donanımların kazandırılması, meslek okulları ile işletmelerin ilişkisinin güçlendirilmesi, girişimcilik ruhunun artırılması ve işgücü piyasası ile eğitim sistemi arasındaki ahengin artırılması şeklinde tanımlanmıştır (DPT, 2013, 33). 2007-2013 yılları arasında ise birçok kurum, kuruluş ve yaklaşık 200 bin Türk vatandaşının faydalandığı Yaşam Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları uygulanmıştır. Bu programlar sayesinde vatandaşlar AB üyesi ve aday ülkelerde mesleki eğitimde kalitenin iyileştirilmesi, nitelikli eleman yetiştirilmesi, yurt dışında staj olanakları gibi konularda kendilerini geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. 2014-2020 yılları arasında kapsayan dönemde ise Gençlik Programlarının Erasmus Programı aracılığı ile yürütüleceği belirtilmiştir (Gögebakan Yıldız, 2017, 205). Ancak, 2005 yılından bu yana YÖK yaşam boyu öğrenme açılımları yapmakta ve yaşam boyu öğrenme olgusunu uygulamaya çalışmaktadır. Bunlara otuz yaşından sonra sınavsız ikinci üniversiteye geçiş ve üniversite mezunlarının sınavsız açık öğretim fakültesine geçebilme hakkı ile meslek okullarının mezunlarına sınavsız ikinci bölümü okuma hakkı dâhildir (Topakkaya, 2013,23). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yapısı içinde yer alan “Yaygın Eğitim ve Çıraklık Genel Müdürlüğü” 2011 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” adını almıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2008 yılından bugüne kadar 66 farklı öğretim programında toplam 3037 eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir (MEB, 2019).

Yaşam boyu öğrenme; 2023 Eğitim Vizyonunda da bir başlık olarak yer almış; dijital okuryazarlık, sosyal medya gibi 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalık ve beceri

eğitimlerinin düzenlenmesi planlanmıştır. Aynı zamanda, toplumun tüm kesimine yönelik yaygın eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması ve sertifikaların belirli standartlara göre tanınırlığının artırılması başlıca hedeflerdendir (MEB,2014). 2014 -2018 yıllarını kapsayan ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planında şu konu başlıkları temel öncelikler olarak belirlenmiştir:

- Toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının artırılması,
- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması,
- Yaşam boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi
- Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” (MEB, 2014, 7)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün işlevi ve çalışmaları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme konusunun Türkiye’de, hem yasal mevzuat açısından hem de uygulama açısından titizlikle ele alındığı görülmektedir. Ancak, yaşam boyu öğrenmenin toplumda yer bulması için birtakım şartların sağlanması gerekmektedir ve bu şartlar sağlanamadığında topluma yaşam boyu öğrenmenin kazandırıldığını söylemek doğru olmayabilir (Topakkaya, 2013, 25). Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim alanında gerçekleştirdiği yenilikleri, gelişmeleri ve politikaları takip etmek; Türkiye’nin yaşam boyu eğitim konusunda belirleyeceği politikalara yol gösterecek ve Avrupa Birliği’ne uyum sağlama sürecinde Türkiye’ye yardımcı olacaktır. Bunun yanında işsizlik, istihdam ve dil öğrenimi gibi konular da yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilecektir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2.2. Hayatın Anlam ve Amacı Kavramları

2.2.1. Anlam kavramı

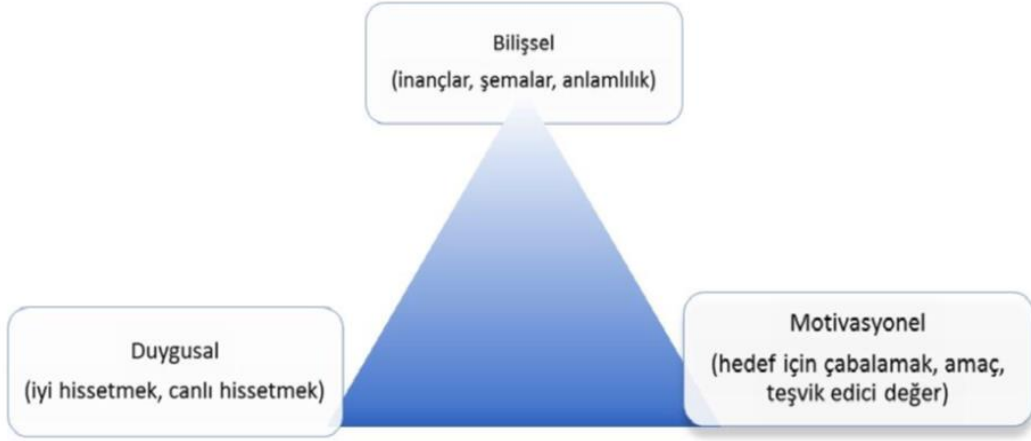
"Anlam" kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde; bir kelimedenden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey; bir önermenin, bir tasarının, bir düşüncenin veya eserin anlatmak istediği şey, şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019). Kelimenin terim anlamına bakıldığında ise; zihinsel olarak bir sözcüğün, şeklin, belirtinin söylemin, kuramın taşıdığı ve nitelendirildiği bilişsel ve duygusal içerik şeklinde tanımlanabilir (Demir ve Acar, 1997, 28). Anlam kişinin birincil olarak belirli bir hedefinin olması durumudur. Diğer bir

söyleyişle anlam kişinin belirlemiş olduğu hedefe dönük olması veya bu hedefi gerçekleştirmek adına davranış ortaya koyması durumudur (Atasaz,2018, 19). Bir başka şekilde tanımlandığında anlam, bir duruma, olaya ya da herhangi bir şeye mana yüklemek istendiğinde ifade edilen kavramdır. İnsan yaşamı boyunca birçok anlamı yaşantısı içinde barındırır; içinde barındırdığı anlamları ölçer, tartar ve kendisine uygun olan özgün bir anlam seçer. Bu nedenle her insanın yaşama verdiği anlam farklı ve kişiseldir (Yalom, 1999, 662).

Hayatın anlam ve değerine ilişkin tartışmalar her dönemde üzerine ciddiyetle eğilmeye değer bulunmuş felsefeden psikolojiye, dinden sosyolojiye, her yaş döneminde insanlığın merak konusu olmuştur. Bu kavramın son yıllarda dikkatleri çeken bir konu olmasının nedeninin bireylerin daha derin bir huzura ulaşmak istemeleri, yaşamdaki anlam algılarının ve tutarlı kişilik yapılarının gelişmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Steger vd. 2009). Yaşamın anlamının ne olduğu sorusu 20.yüzyıldan itibaren yapılan araştırmalarda ortaya çıkmış; özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra varoluşçu ve pozitif psikolojinin gelişmesiyle önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Girgin, 2018; Acar Zorbaz, 2019; Demirci Seyrek, 2017).

Hayatta anlamın varlığı insanların hayatı anlaması, anlamlandırması ya da önemli görmesine eşlik eden bir amacı, misyonu ya da hedefi olması ile anlaşılır. Hayatın anlamı ve anlamsızlığı diğer araştırmaların konusu olmuş olsa da, insanların, yaşamlarında anlam arama derecesi büyük ölçüde ihmal edilmiştir (Steger vd. 2009).. Kanıtlar, anlam arayışının anlam yokluğuna eşdeğer olmadığını ve anlamın varlığının ve anlam arayışının bağımsız boyutları içerdiğini göstermektedir (Crumbaugh, 1977; Steger, Frazier, Oishi, ve Kaler, 2006, Akt. Steger vd. 2009).

Wong (1997) anlam kavramını insanın hayatındaki yeri noktasından değerlendirir. Bireylerin yaşamlarındaki deneyimlerini ve karşılaştıkları olayları ifade edebilmenin yolu hayatlarındaki anlamdır. Amaçlarını tespit ederek ifade edebilmeleri ve tutarlı bir şekilde hedefe doğru ilerleyebilmeleri hayatlarına yükledikleri anlam sayesinde olmaktadır. Wong, anlamın üç bileşenini Şekil 2.1.'de şu şekilde açıklamıştır (Akt.Bahadır, 2019, 17):



Şekil 2.1. Wong'a göre hayatın anlamının üç bileşeni (Akt. Bahadır, 2019).

1. Bilişsel Bileşen: Kişilerin içinde yaşadıkları ortamı, çevreyi anlamaları için her türlü zihinsel etkinliğin yer aldığı bileşendir. Bireyin inanç ve beklentilerini ifade eder. Bilişsel bileşeni oluşturan inançlar, şemalar ve kişinin beklentilerinden oluşan öğeler bireyin dünyayı ve kişisel deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı metotlardır (Demirbaş Çelik, 2016, 135). Bilişsel bileşen kişinin yaşamını anlamlı kılmaya dair düşüncelerini içermesinin yanı sıra olayları öngörebilmelerini de sağlar

2. Motivasyonel Bileşen: Bireyin kendisi için anlam ve değer ifade eden amaçların peşinden gitmesidir. İnsanların hayatlarındaki amaç ve önceliklerini temel değerleri belirler. Bireyler vakitlerini ve enerjilerini kendileri için anlam ifade eden hedeflerine ulaşmak için harcamak isterler. Uğrunda çaba harcamak istedikleri amaçlarına bir değer atfetmek isterler ve bu isteğin itici gücü kişinin temel inançları, dünya görüşü ve bilişsel şemalarıdır.

3. Duygusal Bileşen: Bireyin yaşama ilişkin olumlu hissi ve yaşamındaki memnuniyeti ifade eder. Yaşamın anlamlı olduğuna inanmak ve onu saygın ve kıymetli bir amaç gerçekleştirmek için sürdürmek, bireyin yaşamaktan duyduğu memnuniyet için iki önemli çıkış noktasıdır. Kısaca olumlu düşünce ile amaçlı bir yaşam arasındaki uyum; bilişsel ve motivasyonel bileşene eşlik eden duygusal bileşeni ifade eder (Bahadır, 2019, 20).

Anlam kavramı ile öncelikle bazı sorulara yanıtlar aranmıştır. Örneğin, hayatın yaşamaya değer olup olmadığı, yaşamın en iyi şekilde yaşanıp yaşanmadığı, yaşamdan beklenenlerin gerçekleşip gerçekleşmediği, kişinin yaşamında belirlediği temel amaçlara ulaşip ulaşamadığı gibi sorulara verilen yanıtlarda insanın yaşam şekli ile olan uyumuna bakılmıştır. Bu sorular karşısında anlam, varoluşun özünü ve yaşamın anlamını ifade eder

(Bahadır, 2018: 12).

Hayatın her döneminde anlamı keşfetme ve gerçekleştirme mücadelesi devam etmektedir. Yaşam süresince değerler ve buna bağlı olarak anlam kaynakları değişiklik göstermektedir. Göka, (2019, 117) anlam üretimini doğal yapının maddi, elle tutulur niteliği kadar apaçık bir gerçek olduğunu belirtmiş; anlamı adeta insanın ikinci doğası olarak tanımlamıştır. Anlam doğasının insanın biyolojik doğasından daha belirleyici olduğunu savunur. İnsanla hayvanın anlam üretiminde birbirinden ayrıldığını, insanın bu yeteneği ile ortaya bir kültür koyabildiğini belirtir.

Bireyler adeta anlam ve anlamsızlık yönünü gösteren tabelaların olduğu bir kavşakta seçim yapmaya çalışan yolcu gibidirler. Doğru yönü bulabilen bireyler hem mutlu, huzurlu ve anlamlı bir hayat sürerler; hem de karşılıklarına çıkan her türlü zorlukla başa çıkma gücünü kendilerinde bulabilirler. Hatta buldukları o anlam sayesinde gerekirse canlarını feda edebilecek duruma gelebilirler. Geçmişe bakıldığında çeşitli direnme hareketleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan, hayatında anlamı arama ve bulma konusunda bireylerin önüne setler çekilirse, o kişi aynı zamanda hayatına kastetmeye meyilli hale gelir ve etrafındaki tüm zenginliğe ve mutluluğa rağmen bunu yapar. İsviçre ve Avusturya'da yaşanan zenginlik ve refah karşısındaki şaşkırtıcı intihar vakaları bu duruma örnektir (Frankl, 2019,132). Anlam konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında öne çıkan ortak nokta; anlamın insan hayatında yaşama dair tüm donanımları edinmesini sağlayan temel motivasyon kaynağı olarak kabul edilmesidir (Demirci Seyrek, 2017, 10).

2.2.2.Psikolojide anlam

İnsan, hayatı boyunca ümit ve ümitsizlik; anlam ve anlamsızlık; başarı ve başarısızlık gibi süreçleri farklı periyotlarda yaşamaktadır. Genellikle kişinin yaşamaya dair bir anlam kaybı varsa bu durum onu sıkıntı haline sürükler. Var olan potansiyelini olumlu yönde ve sonuna kadar kullanabilme yolunda gayret eden insan karşılaştığı engellerle beraber de çoğunlukla hayatı sorgulamaya başlar. Birey içinde bulunduğu anlamsızlık duygusunun itişiyile kendini “yaşamda anlam nasıl bulunabilir?” sorusunun muhatabı olarak bulur. Farklı alanlarda bu sorunun cevabını aramaya başladığı andan itibaren birey, zorunlu olarak ‘kendini gerçekleştirme’ fitilini ateşlemiş olmaktadır. Kendini gerçekleştirme sürecinde insan kendi için önemli olan yaşamının anlamını bulmaya ulaşır. Her insan farklı olduğu için kendini gerçekleştirme güdüsü de insandan insana değişir.

Kendini gerçekleştirme, gelişim, kişisel gelişim ihtiyacı aslında yaşam boyu var olan

keşif arzusunun bir yansımasıdır. Kendini gerçekleştirme kavramı psikoloji biliminde insanın yüksek potansiyeline ulaştığı süreci tanımlamak için kullanılmıştır (Maslow, 2018,23). Bu süreçte insan olduğu yerde kalmaz, devamlı değişim içinde olur. Maslow’a göre, kendini gerçekleştirme insanın keyif, eğlence ve merak ile elde ettiği en etkili deneyimleriyle ölçülür. Aynı zamanda kendini gerçekleştirme en mükemmel konuma gelmek yerine sürekli değişim sürecidir (Baytan, 2019,13). Özellikle hümanistik akıma göre davranışları yöneten en önemli güdü “Kendini Gerçekleştirme” güdüsü olarak ifade edilmiştir. Aslında insan, hayatı boyunca kendini gerçekleştirme çabası içindedir (Taptık,2019,5).

Hümanistik Psikolojinin önde gelen temsilcilerinden Abraham Maslow, insan doğasının ancak öznel ile nesnelin bir arada ele alındığında anlaşılabilirliğini savunmuş, insan türünün geleceği açısından bireyin ne olduğu değil ne olabileceğinin, daha açık bir ifadeyle potansiyelinin bilinmesinin insanlığın mutluluğu ve geleceği açısından önemini vurgulamıştır (Maslow,2018,24). Bireylerin isteklerinden çok hedeflerine odaklanması gerektiğini savunan Maslow; motivasyona ilişkin teorilerin ihtiyaç sınıflamasında önemli olduğunu belirtmiştir. Maslow ihtiyaç ve güdülerini ele alarak hiyerarşik biçimde sıralamıştır. Bunlar; şekil 3’te görüldüğü gibi 7 düzeyde ele alınmıştır. Maslow’a göre belirli bir sıralamada ele alınan ihtiyaçlar bir ölçüde karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır ancak bir sonraki ihtiyacın ortaya çıkması önceki ihtiyacın tamamen karşılanmış olması şartına bağlanmamıştır (Maslow, 1943 akt; Onaran, 1981,35). Ayrıca hiyerarşik olarak sıralanan bazı ihtiyaçların belirli durumlarda daha önce ortaya çıkabileceğini de açıklamaktadır (Onaran, 1981, 16).



Şekil 2.2. Maslow'un Geliştirilmiş İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Akt. İnceoğlu 2004, 115).

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Tüm ihtiyaçlar içinde en baskın ve güçlü ihtiyaçlardır. Bunlar insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gereken yeme, içme, uyuma, cinsellik gibi

temel fizyolojik ihtiyaçlardır. İnsan hayatta olduğu müddetçe de bu ihtiyaçlar var olacaktır. Birey öncelikle bu ihtiyaçlarını gidermek üzere davranışlarda bulunur. Örneğin aç olan bir kişi için yeni bir ayakkabı alma ya da şiir yazma isteği ikinci plana atılır (Kaba, 2018, 34).

2. Güvenlik ihtiyaçı: Güvenlik ihtiyaçı; fiziki tehlikelerden korunma, ekonomik güvenlik, alışılmış olan bir durumu alışılmamış olan bir duruma tercih etme şeklinde açıklanabilir. Güvenlik ihtiyacının ortaya çıkması, fizyolojik ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılamış olan insanın, yaşamını her türlü tehlikelerden uzak tutarak güvence altına alma ve huzurlu olma düşüncesi ile gerçekleşmektedir (Aktaş, 2018, 49). İş yerinde kendini güvende hisseden bireylerin kendilerini oraya ait hissedebilmesi, güvenlik ihtiyaçlarının karşılandığı anlamına gelir.

3 Ait olma ve sevgi ihtiyaçı: Fizyolojik ve güvenlik gereksinimini karşılayabilen birey artık dış dünyaya yönelmeye başlar. Sevgi, duygusal yakınlık ve ait olma ihtiyaçları ortaya çıkar. Bu noktadan sonra kişi arkadaşlığın, romantik ilişkinin, ailenin yokluğunu tüm benliğinde hisseder. Ailesiyle, arkadaşlarıyla ve sevdikleriyle sevgi dolu ilişkiler kurmaya ve bunu devam ettirmeye çalışır (Kaba, 2018, 35).

4. Takdir ve saygı ihtiyaçları: Maslow'un oluşturduğu sıralamaya göre sevgi ihtiyaçı karşılandıktan sonraki adımda ego (ben, benlik) ile ilgili olan ihtiyaçlar yer almaktadır. Burada söz konusu olan ihtiyaçlar özsaygı, benlik gücü ve iradedir (Çakmak, 2018, 34). Özsaygı kişinin kendisi ile ilgili olarak geliştirdiği duygu ve düşüncelerini kapsamaktadır. Bu nedenle bireyin kendini iyi tanınması, kapasitesini ya da sınırlılıklarını bilmesi ve başarılarının farkında olması bakımından önemlidir. Özsaygı ihtiyacının doyumu kişide özgüven, değerlilik, güçlülük, yeteneklilik, yeterlik ve kendini yararlı hissetme gibi duyguları beraberinde getirdiği gibi; bunların eksikliği kişide aşağılık, zayıflık ve çaresizlik gibi duygulara neden olmaktadır. Başka insanların kişiye saygı duyması ise o kişinin toplum içindeki konumunu pekiştirmektedir (Abukan, 2014, 18). Maslow, beş aşamalı olarak tasarladığı ihtiyaçlar piramidini daha sonraki yıllarda genişleterek kendini gerçekleştirme basamağından önce iki aşama daha eklemiştir. Bunlar; bilişsel (bilme, anlama, öğrenme, çözümleme, örgütleme) ve güzel duyusal (estetik) ihtiyaçlardır (Onaran,1981, 15).

5. Bilişsel (bilme - anlama) ihtiyaçı: Bireyin kendini ve çevresinde olan biteni merak etme, keşfetme, anlama, öğrenme, çözümleme ve örgütleme ihtiyaçıdır.

6. Estetik ihtiyaçlar: Güzelliği arayış, sanat ve estetik formlara ulaşma isteği ve ihtiyacını ifade eder.

7. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçı: Hayatın anlam ve amacını en güzel ifade eden basamak, kendini gerçekleştirme basamağıdır. Bu basamakta kişisel gelişime duyulan arzu

devam etmekte; ancak bireyin ilgi alanları hem genişlemekte hem de çeşitlenmektedir (Küçü, 2018, 28). Artık kendini gerçekleştirme yoluna giren kişi dünyayı daha geniş ve farklı bir perspektiften ele almaktadır. Başka bireyleri sevmeye, onları olduğu gibi kabul etmeye ve onlara saygı duymaya kendini gerçekleştiren bireylerin özelliklerindedir (Çakmak, 2018, 29). Kendini gerçekleştiren bireyler kendi benliklerini aşan, toplumsal sorunlara ilgi duyan bireylerdir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması ruh sağlığını da olumlu olarak etkilemekte, üretim ve yaratıcılık artmaktadır (Abukan, 2014, 19). Bu ihtiyaç basamağında kişi, bilimsel, mesleki, sanatsal, dini ve siyasal alanlarda en üst seviyeye çıkmalı ve örnek gösterilecek insan özelliklerine sahip olmalıdır. Amaç; ideal, bilge insan olabilmektir (Aktaş, 2018, 50).

Kendini gerçekleştirme basamağında kişinin hangi kabın şeklini alacağı, hayatına yüklediği anlamla ilgilidir. Diğer ihtiyaçlar karşılanırsa bile birey kendisine en uygun şeyi yapmadıkça başka bir tatminsizlik ortaya çıkabilir. Birey ne olabiliyorsa o olmak zorundadır. Kendi doğasına karşı dürüst olmalıdır (Abukan, 2014, 23). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı bireyin bütün potansiyelini gerçeğe dönüştürmesini gerektirir. Kendisiyle barışık olmak isteyen kişi, yetenek ve ilgilerine göre etkinliklerde bulunmalı; sanatta, sporda, bilimde, eğitimde ya da dinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir yaşam sürmelidir. Maslow'a göre kendini gerçekleştiren kişilerin özellikleri; gerçeği olduğu gibi algılayabilme, içten geldiği gibi davranabilme, bir probleme dönük olma, kendine yeterli olma, çevreden bağımsız olma, takdir edebilme, insanlıkla özdeşleşme, demokratik bir karakter yapısına sahip olma, nüktedanlık, yaratıcılık ve sosyal kalıplaşmaya karşı direniştir (McLeod, S.A; 2007 akt; Baytan, 2019, 13). İnsan, kendini, dünyayı ve bu dünyada eşsiz olduğunu anladığında aslında tam olarak şu anki anlamını yaşar. Bu yüzden insanoğlunun hem sahip olduğu hem de aradığı anlam tarafından motive edildiği düşünülür (Taş, 2011, 21).

20. yy.'ın ilk yarısı insanlık tarihinde savaşların yaşandığı bir süreçtir. Bu sürecin bitmesiyle ortaya çıkan anlam arayışı, bu dönemde psikolojinin temel konularından biri olmuştur (Sezer, 2012, 213). 20. yüzyılın başında "yaşam anlamı" kavramı ilk kez Freud, Adler, Spranger ve Dilthey'in çalışmalarıyla psikoloji alanına girmiştir. Bu kavramın ivme kazanması ise ikinci dünya savaşı sonrasında varoluşçu psikoloji ve pozitif psikolojinin gelişimi ile olmuştur. Özellikle Frankl ve Leontiev'in ikinci dünya savaşı sonrası yaptıkları kapsamlı araştırmalarda "hayatın anlamı" önemli bir kavram olarak alan yazında yer edinmeye başlamıştır (Girgin, 2018, 12).

Frankl, insanın karşılaştığı her şeye anlam vermek zorunda ve yükümlülüğünde olduğunu, bunu yapmadığında ortaya çıkan anlam vakumunun ruhsal sıkıntılara yol açtığını

öne sürmüştür. Bu çerçevede hayatı anlamlandırmaya çalışan “anlam tedavisi” (logoterapi) adını verdiği bir psikoterapi ekolü kurmuştur (Göka, 2019, 127). Logoterapi varoluşçu analizin Frankl’a özgü bir yorumlanmasıdır. “Logos” “anlam” anlamına gelen Yunanca bir kelimedir (Baytan, 2019, 13).

Logoterapide Frankl, insanın anlama yönelik arayışı üzerinde odaklanmış ve yaşamın anlamının üç farklı yoldan keşfedebileceğini öne sürmüştür. Bunlar;

1. Bir eser yaratarak ya da bir iş yaparak
2. Bir şey yaşayarak ya da bir insanla etkileşime girilerek
3. Kaçınılmaz acıya yönelik bir tavır geliştirerek (Dursun, 2019, 8).

İkinci Dünya Savaşını izleyen yıllarda, Avrupa’da başlayan varoluşçu akım, kendini psikoloji alanında da hissettirmeye başlamıştır. Varoluşçu psikolojinin temel çıkış noktası insana ve dünyaya oldukları gibi bakmaktır. Varoluşçu psikoloji insan davranışlarının nedenlerini açıklamaz; yalnızca anda olanları anlamaya çalışır. İnsan ve dünyanın tek bir bütün olduğunu savunur. Bu yönüyle de varoluşçular hümanist psikolojinin esin kaynağıdır (Geçtan, 1986, 62). Varoluşçu psikoloji; kişisel özgürlük sorunlarıyla mücadele etmek, kendine ve başkalarına yabancılaşma ile başa çıkmak, ölüm ve hayatta kalma korkusu ile yüzleşmek, kişisel değerleri keşfetmek, yapıcı bir yolda kaygı ve suçluluğu aşmak gibi konularla ilgilenmektedir (Yalom, 1999, 249). Özgürlük, ölüm, varoluşçu yalıtım ve anlamsızlık; varoluşçu psikolojinin temel dinamikleridir. Yaşamın anlamı ve yaşam amacı kavramları, söz konusu akımda farklı anlamlar taşısa da birbiri yerine kullanılır ve anlamı tutarlılık ile eş değer kabul eder (Baytan, 2019, 10).

Varoluşçu psikolojinin gelişimiyle ortaya çıkan diğer psikoloji akımı da pozitif psikolojidir. İnsanların güçlü yanlarının ve erdemlerinin incelendiği bilimsel çalışma olarak tanımlanan pozitif psikoloji, ruh sağlığını korumada ve uyum bozukluklarını gidermede olumluya odaklanır (İlgaz, 2018, 1). Bireylerin gelişimi için en uygun şartları araştıran ve inceleyen disiplin olarak ifade edilebilir (Tekinalp, 2016, 34).

İnsan doğasının ihmal edilen yönleri üzerinde çalışmalar yapan Abraham Maslow ve Carl Rogers, hümanistik psikolojinin önderleri olmuşlardır. İnsanların olumlu yönlerine ve potansiyellerine odaklanan Maslow ve Rogers; insanın kendini gerçekleştirme yolunda iyiye ve güzele yöneldiğini öne sürmüşler, benlik saygısı gibi konuları ele almış ve geliştirmişlerdir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt 2013, 1473).

Bireyin merkeze alındığı, kişisel anlamlandırmaların önem kazandığı, özelliğin ön plana çıktığı bu dönemde, pozitif insan özelliklerine doğru bir yönelim görülmeye başlanmıştır. Pek çok bilim insanı Maslow ve Rogers’la birlikte, tarihsel süreç içerisinde

insanların olumlu özelliklerini ele alan çalışmalar yapmışlardır (İlgaz, 2018, 3). Son yıllarda psikologların sıklıkla atıf yaptıkları “yaşamın anlamı” kavramı pozitif psikoloji içerisinde ele alınır. Anamlılık kavramı, genel olarak, kişideki yaşamın; önemli, uyumlu, yönetilebilir ve sahiplenici duygusu olarak tanımlanmaktadır (Schnell, 2009 akt; Taptık, 2019, 5).

Bireylerin sıkıntılı yönlerinden çok, başarılı ve olumlu özelliklerine odaklanma, olumlu özelliklerin seviyesini ve sayısını artırarak problemleri çözme anlayışı psikolojinin alt dallarından biri olarak son zamanlarda ortaya çıkan pozitif psikoloji alanının merkezi bakış açısını oluşturmaktadır. Pozitif psikoloji kişilerin kendi çabaları ile ortaya koydukları yaratıcı fikirlerle ilgilenir ki bu da bireylerin ideal gelişme düzeyleri, memnuniyet, iyi oluş, doyum ve toplam mutluluk seviyeleri gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir (Baytan, 2019, 15).

Pozitif psikolojinin amacı, yaşamın zor, güç ve olumsuz yönlerini reddetmek, onları yok kabul etmek ve her şeyi toz pembe görmek değildir. Pozitif psikoloji araştırmacıları insanın acı çekmesini, bencilliğini, işlevi olmayan aile sistemlerini ve etkisiz kurumların varlığını kesinlikle reddetmezler. Ancak pozitif psikolojinin amacı insanların kendilerini nasıl iyi hissettiklerini, fedakârlık ettiklerini ve sağlıklı aileler ve kurumlar yarattıklarını incelemektir (Küçü, 2018, 38).

2.2.3. Felsefede anlam

Hayatın anlamı, var olmanın ya da hayatın önemini ve yapısını inceleyen felsefi bir soru olarak öne çıksa da, “hayat nedir”, “yaşamak nedir”, “niçin yaşarız”, “varlığın sebebi nedir” gibi sorular insanlık tarihi boyunca süregelmiştir. Daha çok dini referanslarla açıklanmaya çalışılan bu soruların cevabı felsefenin de gündeminde olmuştur. Toplum, varlık, psikoloji, ahlak, mutluluk, özgürlük konularını merkeze alan felsefi ve dinsel tartışmalar çok yapılmış, aynı adla birçok kitap yazılmıştır. Daha çok evrenin doğumunun ve oluşumunun üzerinde yoğunlaşan bilimsel çalışmalar dünyada yaşamın nasıl oluştuğu üstünde durur (Taptık, 2019, 9). Ancak bazı felsefi akımlar anlam konusunu tartışmaya açarak bilimsel çalışmalarla amaçlanan yaşamın nasıl oluştuğu sorusuna felsefi bir kimlik kazandırmaya çalışmışlardır.

Felsefede anlam konusuna en çok yer veren akım Varoluşçu akımdır. Belirli bir düşünme şeklini, öznel olan davranışları ve ruhsal bir akımı simgeleyen varoluşçuluk, 19. yüzyılda Fransa’da ortaya çıkmış, daha sonra Avrupa’ya yayılmıştır. Bu akımın belki de dile kazandırdığı en büyük anlam; insanı birey olarak değil var olan olarak tanımlamasıdır (Özen,

2012, 265). Varoluşçu filozoflar yaşadığı dünyada insanın, umutsuzluk, kaygı, sıkıntı ve yalnızlıkla baş etmesi gerektiğinde nasıl ayakta kalıp özünü, varlığının anlamını oluşturması gerektiğini tartışmaya açmışlardır. Bunları gerçekleştirebilen ve kendisine özgü bireyi benzersiz olarak tanımlamışlardır (Öztürk, 2018, 29).

Varoluşçuluğun özünü insanın varoluşsal nedenlerini sorgulaması oluşturur. İnsanın kendine ilişkin önem ve değerinin belirleyicisi olduğu, kendine yabancılaşmaması ve özünü kaybetmemesi gerektiği üzerine durulmuştur. Varoluşçular, insana dünyada kendisinden başka yol gösterebilecek birinin olmadığını savunmaktadır. Sartre'nin yapmış olduğu varoluş tanımına göre : “İnsan, atıldığı, acı çektiği dünyada özünü kendisi yaratır, bu manada varoluş özden önce gelir (Öztürk, 2018, 31).

Fransız yazar ve filozof Albert Camus zor, zahmetli ve sıkıntılı bir hayat yaşadığı için varoluşu olumsuz bir bakış açısıyla ele almış; yaşamın kendi seçimi olmadığını ancak kendini ona verilen zor yaşamın içinde bulduğunu ifade etmiştir (Çakmak, 2013,78). Hayat tecrübesi onu daha çok varoluşçuluk ile ilgilenmeye itmiş, absürdizm akımının da öncülerinden olmuştur. Camus, yaşamın anlamını tamamen maddeci bir bakış açısıyla yorumlamıştır (Taptık, 2019, 15). Albert Camus, varoluşu olumsuz bir bakış açısıyla ele aldığı için anlam konusunu daha çok kötülük sorunu üzerinden tartışmıştır. Camus, kötülük sorununu edebi eserlerindeki kahramanlar ve özel kavramlar aracılığı ile ele almıştır. Camus' nün eserlerini “dünyadan çıkarılacak anlam” sorusu üzerine kurması nedeniyle bu sorunun bütün eserlerine ilham kaynağı olduğu düşünülmüştür (Çakmak, 2013,86).

Ünlü Fransız filozof Sartre varoluşçu felsefenin savunuculuğunu yapmıştır. Varoluşu çoğunlukla olumsuz argümanlarla savunan filozofların başında gelen Sartre; dünyanın anlamsızlığıyla ilgili görüşünde, çağdaşı hiçbir filozofta olmayan bir netlikle uzlaşmaz bir tavır içine girmiştir. Sartre'a göre, bütün şeyler bir neden olmadan doğmakta, zayıf yaşamakta ve kaza ile de ölmektedirler. Eleştiri oklarına maruz kaldığı en keskin söylemi ise hem ölümün hem de yaşamın anlamsız oluşudur (Sezer, 2012, 215). Sartre (2005, 30) insanın varoluşsal süreçte kendi özünü kendisinin oluşturduğuna, özünün önceden oluşturulmadığına inandığı için kişinin mutlak özgürlüğe sahip olduğuna, yaptığı seçimlerin sonuçlarından da tek başına sorumlu olduğuna inanır. İnsan özgür olarak yaptığı bütün işlerin sonuçlarını da üstlenme durumundadır. Sartre, daha da ileri gidip; insanın yalnızca kendi seçimlerinden değil, bütün insanların seçimlerinden de sorumlu olduğunu belirtir.

Varoluşçu felsefenin bir diğer uzlaşmaz filozofu Nietzsche'dir. Sartre'nın açtığı anlamsızlık kapısından giren Nietzsche, Nihilizm'i; yani hiçbir şeyin var olmadığını ve hiçbir şeyin bilinemeyeceğini savunur. Ona göre; hayatın bir anlam ve amacı olduğuna dair

ileri sürülen tüm sistemler çökmüş, yaşamın artık anlamı ve önemi kalmamıştır. Nietzsche eserlerinde yıllarca, aşkın ve insanüstü güçlerde aranan yaşam ve dünyanın anlamının, bireyin kendi anlamlandırma gücünde bulunabileceğinin altını çizmiştir. Bu anlayış varoluşçu felsefenin de ana çıkış noktalarından biri olmuştur (Sezer, 2012, 214).

Schopenhauer da hayata kötümser bakan filozoflardan biridir. O, ıstırapın hayat ve varoluşun ilk ve doğrudan konusu olmadıkça var olmanın dünyadaki en değersiz ve uygunsuz olgu olduğunu savunur. Yaşam, kendisini küçük veya büyük olsun tüm meselelerde bir aldaniş olarak sunar ve ona göre eğer yaşam bir şey vermişse mutlaka almak için vermiştir (Schopenhauer, 2018, 13).

Varoluşa dair farklı görüşler ileri süren filozoflar da vardır. Örneğin, Danimarkalı filozof Kierkegaard'a göre insanın yapabilecekleri sınırlıdır. Ona göre insan ümitsizlik ve sonsuz keder içinde varoluşunun boşluğunda yaşamak istemiyorsa aklını bir kenara koyarak içinde hissettiği imana yaslanmalıdır (Özen, 2012, 269). İnsanın yaşamı boyunca tüm korkularının kaynağının hiçbir şey olamama korkusu olduğunu ileri süren Kierkegaard, bir yaratana ve bu hayattan sonra da bir hayatın olduğuna inanmanın, insanı bu dünyada yaşadığı bunalımların çoğundan kurtaracağını belirtir. Kierkegaard'ın varoluş felsefesine göre, her insan sonsuz bir yaşam ister, ancak buna kendi gücüyle ulaşamaz. Böyle bir uğraş karşılığı olmayan bir çabadır ve kaçınılmaz olarak da umutsuzluğu getirir. Kısacası Kierkegaard, anlamın sadece Tanrı inancında bulunabileceğini iddia eder (Sezer, 2012, 214).

Felsefede anlam sorununun en hararetle tartışıldığı akım olan varoluşçuluk, insanın dünyada var olmasının somut nedenlerini ortaya koyma konusunda çaba gösteren, sorgulayan, önem veren, yorumlayan bir felsefe koludur (Öztürk, 2018, 30).

2.2.4. Dinde anlam

Hayatla olan ilişkisi bakımından din, tüm varoluşu ele alıp yorumlayan, bu alanda saklı kalmış pek çok soruya kendi sistemi içinde yanıtlar üreten bir değerler sistemidir. İnsanın, ruhunun derinliklerinde anlam için ayrılmış eşsiz alanı, anlama ilişkin sorularla doldurmaya çalışması onun ruhsal olgunluğunun doğal bir sonucudur. Farklı toplumlarda çeşitli şekillerde kendini gösteren ve çok tanrılı ya da tek tanrılı inanç arayışlarıyla ortaya çıkan kutsalın tecrübesi, insanlığın tarih boyunca elde ettiği en önemli tecrübe olarak kabul edilmektedir (Kaynak, 2012, 675).

Dinler hayatın gerçek sorunlarıyla ilgilidir. Bu sorunlar, insanı değerden ve erişilebilir amaçtan yoksun bırakıyor gibi görünen etkenlerle ilgili olabildiği gibi; acı, ölüm,

çöküntü ve kaygı gibi etkenlerle de ilgili olabilmektedir. Dinlerin en temel işlevi insanlar ve toplumların değer kabul ettiği nitelikleri güçlendirmek; bireysel ve sosyal hayata anlam katmaktır (Baş, 2014, 40). Dinlerin insanlık için bu kadar vazgeçilmez olmasının nedeni, insanın basit bir yanılısama ihtiyacının giderilmesinde değil; bireylere dünyadaki yaşamlarının zorluklarına katlanabilmeleri için güçlü bir anlam ve amaç verebilmelerindedir (Göka, 2019, 120). Anlam arayışının en önemli mecralarından biri din alanıdır. Bireyler anlam arayışlarında kendilerinden üstün ve yüce bir varlığa inanma isteği ve ihtiyacı içinde bulmuşlardır. Bu istek kimi zaman yaratıcı varlığı bilme ve tanımak isteme; kimi zaman da yaratıcının güç ve desteğini yaşamında hissetme isteği olarak kendini göstermiştir. Bu yönüyle de din; felsefe ve bilimden ayrılmaktadır. Dinin en temel işlevi bireyin hayatına anlam kazandırmaktır. Anlam arayışına çıkan insanın doğru hedefe ulaşmak için çıkılan yolculuğun konforlu ve sağlıklı geçmesi; felsefe, bilim ve dinin eşlik ettiği uyumlu bir süreç yaşanmasından geçmektedir (Onat, 2019, 21).

Anlam arama sürecini bir arınma, kalbiyle Allah'a dayanma, Allah'ı içten zikretme ve yabancılaşmadan kurtulup Allah ile huzur bulma (Onat, 2019, 12) olarak tanımlayan tasavvuf anlayışı, din alanında anlam arayışının en fazla yer bulduğu mecralardan biridir. Bu alanın önemli temsilcilerinden Mevlana Celâleddin Rumi “ben kimim, nereden geldim, nereye gidiyorum?” gibi temel varoluş sorularına tasavvuf penceresinden cevaplar vermektedir (Kılıç, 2013, 131). İnsanları bütün yönleriyle kabul eden ve artık dünyada hoşgörünün sembolü olarak kabul edilen Mevlana'nın öğretileri pozitif psikoloji ile yakından ilgilidir. UNESCO (2007) yılını Mevlana'yı anma yılı olarak ilan etmiştir. Rumi'nin ortaya koyduğu evrensel insanlık değerlerinin pozitif psikoloji ilkeleriyle örtüştüğü düşünüldüğünde kültürel öğelerin gözden kaçırılmaması gerektiği görülmektedir.

2.2.5. Amaç kavramı

Hayatın anlamı ve hayat amacı kavramları bazı araştırmalarda birlikte ele alınırken (Atasaz, 2018; Çiğdem, 2019; Güven,2015; Acar Zorbaz, 2019; Demirbaş Çelik, 2016; Tanrıverdi ve Ulu, 2018) bazı araştırmalarda ayrı ayrı ele alınmışlardır (Baytan, 2019; Dursun, 2019; Yüksel, 2013; Taptık, 2019; Taş, 2011; Demirci Seyrek, 2017; Taşdibi Ünlü, 2019; Dursun, 2012). Yaşamı algılama ve tutarlılığını ifade eden kavram hayatın anlamı iken; hedefe ve niyete işaret eden kavram yaşamın amacıdır (Çiğdem, 2019, 23).

Yaşam anlamı ve yaşamın amacı konusunda yapılan çalışmalarda yaşamın anlamı

olarak değerlendirilen yaşam amacı kavramının yaşamda ileriye dönük hedeflere sahip olmak şeklinde ele alındığı görülmektedir (Steger vd. 2009, 532). Amaç bir hedefi ve niyeti ifade ederken, anlam ise deneyime ve yoruma tabidir. Bireyin amacı varsa güne başladığında o amaca göre hareket eder ve gününü şekillendirir. Güne başladığında hedefi yoksa sevdiği etkinlikleri yapar. Bu şekilde davrandığında da zamanını ve enerjisini doğru bir şekilde kullanamaz (Göka, 2019: 133). Yaşamda bir amacı olan insan zorluklarla başa çıkma ve ortaya çıkan sorunlara çözüm bulma yönünden daha başarılıdır ve hayata daha sıkı bağlanır.

Yalom (1999, 663) anlamı açıklarken amaçla birlikte açıklamış; anlam ve amacın farklı vurgular yapan ve farklı çağrışımları olan iki kavram olduklarını belirtmiştir. Ona göre anlam tutarlılığa ya da manaya işaret ederken amaç; hedef ve işlevlere gönderme yapmaktadır. Her iki kavramın hayatın içerisinde birlikte ve birbirlerinin yerlerine de kullanıldıklarından bahseder. Bunun daha ötesinde ise Yalom anlamı ve anlam modelini açıklarken kozmik anlam ve dünyevi anlamdan bahseder ve iki anlama da ulaşırken farklı sorular sorar. Kozmik anlam hayatın tümüyle tutarlı bir örüntüye uyup uymadığını açıklarken, dünyevi anlam “benim hayatımın anlamı ne” sorusunun cevabını verir.

Bireysel psikoloji insan ruhundaki olayların tümünü amaçlarla bağlantılı bir şekilde ele almaktadır. Adler’in bireysel psikoloji yaklaşımında, insanın düşünebilmek, hissedebilmek, bir istekte bulunabilmek, rüya görebilmek ve bunları yaparken bir amaca yönelik olarak yapmak bireyin ruhsal yaşamı için çok önemlidir. Adler’e göre, ruhsal yaşamda bir devinim olabilmesi için amaçların olması gerekmektedir çünkü ancak insanın eylemlerinden amaçlarını kestirmek mümkündür (Yüksel, 2013, 48).

Kişi, bireysel ve toplumsal doğası gereği kendine has farklı yaşam amaçları edinebilir. Bu amaçların yeteneklerini kullanma, üretken olma, liderlik yapma, serüven ve heyecan yaşama, mesleki başarı elde etme ya da başkalarına yardım etme gibi farklı amaçlar şeklinde değişebilir olması, hem bireyin doğasından hem de sahip olduğu toplumsal ve kültürel konumundan kaynaklanmaktadır (Kansu ve Hızlı Sayar, 2018, 84).

Psikolojik sağlık, bireyin yaşamına anlam ve amaç katan duyguları içeren inançlar olarak tanımlanmaktadır. Olgunlaşmanın tanımı da bireyin açık kapsamlı yaşam amacını, yönelmişlik duygusunu ve amaçlılığını vurgulamaktadır. Yaşam boyu gelişimsel yaklaşımlar, bireyin yaşamının ilerleyen zamanlarında üretken olma, yaratıcı olma ya da duygusal bütünlüğe sahip olma gibi hedeflerine vurgu yaparak farklı yaşam amaçlarının psikolojik iyi olmanın önemli bileşeni olarak ortaya çıktığını ifade ederler (Girgin, 2018, 31).

Amaç, bireylerin yaşamlarını organize eden ve harekete geçiren, insanın

davranışlarını yöneten ve hayatındaki hedeflerine anlam veren bir unsurdur Yaşam amacı birey için bir pusula veya bir navigasyon işlevi görmektedir ve bu nedenle, yaşam amacına uygun yaşamak, amaç arayışı ve hedefe ulaşma mücadelesi insanın yaşamı için bir anlam kaynağıdır. Amaçların ulaşılması zor ya da kolay olması; küçük ya da büyük olması aslında tek bir amaca yani yaşam amacına yöneliktir (Atasaz, 2018, 20).

Yaşam amacı düzeyi yüksek olan bireyler yaşamda hedeflere ve yönlendirme algısına sahip olma, şimdiki ve geçmiş yaşamının anlamlı oluşunu hissetme, yaşam amacı veren inançlara sahip olma, yaşam için amaç ve hedeflerinin olması gibi özelliklere sahiptir. Yaşam amacı düzeyi düşük olan bireyler ise yaşamda anlam algısının yetersiz olması, kısıtlı amaç ve hedeflere sahip olma, yetersiz yönlendirme ve yaşamına anlam veren bakış açısı veya inançlara sahip olmama gibi özelliklere sahiptir (Ryff ve Singer, 1996, 17).

Kişilerin amaçlarının olması ve bu amacı sürdürmek için çabalamaları aslında hayatlarını sürdürmelerinin bir sebebidir. Amaçların olması önemlidir; fakat amaçların içeriği kişiyi bir amaca bağlanmasından daha çok mutlu etmektedir. Jung, insanın hayatı boyunca bazı amaçlar için yaşadığını ve en büyük amacının da benliğini tanımak olduğunu savunur (Sezer, 2012). Logo terapiye göre de, insanın gerilimsiz bir denge durumuna değil (homeostasis), uğruna çaba göstermeye değer bir hedefe, kendi isteğiyle tercih etmiş olduğu bir amaç uğrunda mücadele etmeye ihtiyacı vardır (Yüksel, 2013, 50).

Yaşamın ilerleyen zamanlarında yaratıcılığa, üretkenliğe ve duygusal bütünlüğe sahip olmayı vurgulayan yaşam boyu gelişim yaklaşımları, bireylerin edinmesi gereken amaç ve hedef kavramına odaklanırlar. Böylece yaşamını yönlendirmede amaç ve hedeflerin önemli işlevini kavrayan bireyler yaşamın anlamı konusunda da olumlu bir bakış açısı elde ederler (Ryff, 1989, akt; Girgin, 2018, 23).

2.2.6. Hayatın anlam ve amacı

Tarih boyunca karşılaştığı birçok sorunu çözebilen insanoğlu kendi varlığından kaynaklanan çelişki ve sorunları çözme konusunda başarısız olmuştur. Buna rağmen, yine de kendini ve etrafındaki dünyayı anlama arzusu hiç sönmemiştir. Hayata anlam verme çabası, dünya kurulduğundan beri insanlığın bütün uğraşlarının temelinde yer alan en eski çaba olarak karşımıza çıkmaktadır. Sokrates'in "sorgulanmamış bir hayat yaşanmaya değmez" şeklinde ifade edilen görüşü de bu kadim geleneğin ilk ürünlerinden biridir. İnsanın varoluşsal sürecindeki yerinin ne kadar vazgeçilmez olduğunu vurgulayan May, "Sizi kabul edecek bir baba olmadan yaşayabilirsiniz ama sizce anlam taşıyan bir dünya olmadan

yaşayamazsınız” diyerek bu anlamlı çabaya vurgu yapmaktadır (May, 1995, 137).

Varoluşuna anlam yükleme konusunda her dönem sancılı süreçlerden geçen insanoğlu, bu süreci düşünce sistemiyle uyumlayarak gerçekleştirmeye çalışmıştır. Sancılı geçen bu süreç sanayi devriminin gerçekleşmesiyle değişikliğe uğramıştır (Sezer, 2012, 15). İş hayatının getirdiği yoğun çalışma saatleri ve nüfusun hızla kentleşmesiyle birey, doğadan ayrılıp kendini dar bir yere hapsedmiş ve yaşam amacını daha fazla sorgular olmuştur.

Hayatın anlamını keşfetmeye dair sorular aslında hayatın tutarlı olup olmadığı ile ilgilidir. Varoluşçu akım, insana yaşamının amacını veren etkinlikleri; özgecilik, bir nedene adanmak, yaratıcılık, hedonistik çözüm, kendini gerçekleştirme ve kendini aşma şeklinde sıralar (Baytan, 2019, 10). Bu etkinliklerden bazen birinden bazen birkaçından da anlamlar çıkarılabilir çünkü etkinlikler kişiye özel değildir. Erikson, hayat boyunca bulunan anlamların sabit kalmadığını ve yaşla beraber değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir. Öyle ki kırklı ve ellili yaşlarda kişiler kendilerini aşan faaliyetlerde anlam bulmaktadır ki bu evreyi “üretkenlik evresi” olarak tanımlamıştır (Yalom, 1999, 683).

Geçmişten yola çıkıp bugünlere doğru gelindiğinde yaşamın anlamına ilişkin birçok düşünür bu konuya cevap aramış ve görüşlerini açıklamışlardır. Bu görüşlerin ortak özelliği ise hepsinin sübjektif (öznel) oluşları ve yaşamın net bir anlamı olmadığı görüşüdür (Çakmak, 2013, 67).

Hayata kötümser bakanlar filozoflar listesinde Klemke de vardır. E.D. Klemke, eğer hayatın bir anlamı varsa bu anlamı insanların kazandırdığını, yaşamda anlamın nesnel olmadığını ve her insanın kendine özgü yollardan hayata anlam verdiğini belirtmektedir. Klemke bir anlamda dışarda var olan anlamın aslında var olmadığı görüşünü olumlu karşılamış; bu durumun ona bir anlam yaratma özgürlüğü vermesinden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir (Göka,2019). Göka ise Klemke’nin bu düşüncelerini eleştirmiş, birinin nesnel anlamı bulamamış olmasının, yaşamın anlamının olmadığına bir kanıt olamayacağını dile getirmiştir. Hatta Göka, mağara metaforunu kullanarak bugüne kadar hiç kimsenin bir mağaranın sonuna kadar gidememesi, o mağaranın sonunun olmadığını göstermez diyerek Klemke ‘yi eleştirmiştir (Göka, 2019, 111). Sartre’ın yaşamın anlamsızlığı ve aniden saçmaya dönüşmesiyle ilgili değerlendirmeleri Yalom’u, anlam arayan insanın anlamı olmayan evrene fırlatılmış olma düşüncesine yöneltmiştir (Yalom, 1999, 662). Bu düşünürler tartışmalarında sıkça saçmalık temasına yer vermişler; hayatın anlamı yoksa bile varmış gibi yaşamak gerektiğini savunmuşlardır. Bu saçmalık karşısında kimileri intiharı, kimileri meydan okumayı ve kimileri de hayata alaycı bir şekilde yaklaşmayı teşvik etmişlerdir (Aydın, 2012, 194).

Ancak herkesin yaşam anlamının kişiye has bir sınav ve mutlak bir sorumluluk olduğunu savunan Frankl, bu konudaki tartışmaların yönünü farklı bir görüş ileri sürerek değiştirmektedir. Kavramı aydınlığa kavuşturmak için varoluşsal analiz kelimesini ilk kez kullanan Frankl'a (2019) göre yaşamın anlamı, kişinin yaşamındaki temel sebeptir ve bu bağlamda yaşamın anlamı daima varlığını sürdürecektir. Frankl, kişinin adına yaşadığı idealleri sayesinde içsel motivasyonunu koruyabileceğini ve hatta ölümü bile göze alabileceğini belirtmiştir (Frankl, 2019,45). Ona göre “hayattan beklediğim ne var ki?” yerine “hayat benden neyi, hangi görevi bekliyor?” sorusu daha yerinde ve uygun bir sorudur (Frankl, 2019, 53).

Yaşamın anlamı kişiden kişiye, günden güne ve hatta saatten saate değişmektedir. Bu sebeple, önemli olan genel olarak hayatın anlamı değil, belirli bir anda bir kişinin hayatının özel anlamıdır. Ayrıca her birey için yaşamın tek bir anlamı olmadığını görmekteyiz. Yaşamın anlamı, kişinin önceden belirlediği anlama ulaşmasıyla ya da değişen şartlarla beraber hayata yeni anlamlar yüklemesi gibi durumlardan dolayı her an değişiklik gösterebilmektedir (Dursun, 2019, 9). Örneğin, bir öğrenci için kırk dakikalık her bir farklı ders, o öğrenci için ayrı anlam ifade etmektedir. Bireysel Psikolojinin kurucusu olan, Avusturyalı psikiyatrist Alfred Adler, (2017, 125) yaşama yüklenen anlamın insandan insana değiştiği fikrine yakın görüşler savunmaktadır. Ne kadar sayıda insan varsa hayata yüklenmiş olan anlam da o kadardır. Bu yaklaşım “her anlam aslında diğerine göre yanlış da olabilir” yargısını da beraberinde getirmektedir. Hiç kimsenin yaşamın anlamını kesin olarak bilmesi mümkün değildir.

Alfred Adler’e göre, herkes anlamlı bir yaşam sürmektedir. Yaşamın anlamı üzerine düşünmeye ve sorular sormaya genelde zora düşüldüğünde başlanmaktadır. Adler, yaşamın anlamı ile topluma olan katkıyı adeta bir tutar. Ona göre anlam, her zaman yaşamın bütününe katkı sunmaktır yoksa ömrü boşa geçmiş sayar. Ancak bu konuda yetişkinlere büyük görevler düştüğünü söyleyen Adler, toplumsal bilinç konusunda çocukların iyi yetişmeleri gerektiğinin altını çizer. Nasıl ki coğrafya dersi görmemiş bir çocuktan bu bilim alanındaki sınavdan başarılı olması beklenemezse, toplumsal bilince sahip olacak şekilde eğitilmemiş bir çocuktan da toplumsal bilinci gerektiren ödevlerde başarılı olmasını beklememek gerektiğini ifade eder (Adler, 2017, 29).

Anlam arayışı ile ilgili olarak kişinin soyut bir anlam arayışına girmemesi gerektiğini belirten Frankl, herkesin yaşamında özel bir mesleği veya uğruna çaba harcanacak bir amacı, yerine getirilmeyi bekleyen somut bir görevi olduğunu; insanoğlunun bu görevinin farkına varması gerektiğini söyler. İnsanın, her an şöyle ya da böyle ‘varoluşunun anıtının’ ne

olacağına karar vermesi gerektiğini düşünür (Yüksel, 2013, 44). Frankl ve Adler'in yaşamın anlamı hakkındaki görüşleri birbirlerini sevgi, sosyal yaşam ve evreni anlamada desteklemektedir. Her ikisi de hem ikili ilişkilerin hem de diğer insanlarla farklı rollerde yaşanan ilişkilerin yaşamın anlamına katkıda bulunduğunu belirtmektedirler ve dünyanın yansımalarının ve kendimizdeki gelişmeyi anlama çabasının yaşamlarımızı anlamada temel bir nokta olduğunu vurgulamaktadırlar (Bahadır, 2019, 17).

Yaşamın anlamına ulaşma yollarından bahseden bir diğer psikoterapist Yalom, ölüm olgusuna özel bir önem verir. Yaşamın anlamının ölümle bağlantılı olduğunu, kişinin hayatında hiç beklemediği bir anda ölümle yüz yüze geldiğinde veya bir kayıp yaşadığında yeni yaşam biçimleriyle hayatına devam ettiğini dile getirir. Yalom, ölümün farkında olmanın insanı önemsiz meşguliyetlerden uzaklaştırıp hayata derinlik, lezzet ve tamamen farklı bir bakış açısı kazandırdığını ifade eder (Yalom, 1999, 52).

Yaşamın anlamını tek bir tanım üzerinden değerlendirmek, bu tanımın dışında kalan insanların anlam kavramını yok saymak anlamına gelir ki bu da doğru bir yaklaşım olmaktan uzaktır. Ne kadar birey varsa o kadar yaşamın anlamı vardır demek mümkündür (Frankl, 2019, 122). Anlam bulma farkındalığına ulaşmış bireyler kendilerine sunulmuş anlam dünyası raflarından istediklerini seçebilirler; spor, sanat, din, felsefe ya da başka bir alan onlara çekici gelebilmektedir. Bu durumda herkes için standart bir yaşamın anlamından bahsedemeyiz (Dursun, 2019, 9). Bununla birlikte, yaşamın anlamına sahip olup olmadığı, bireyin hayata karşı tutumunu değiştirir. Anlamli eylemler gerçekleştirerek hayatlarını sürdüren bireylerin olaylarla daha güçlü bir şekilde başa çıkabildikleri ve hastalık, kaygı, kayıp ya da depresyon gibi zorlu süreçleri daha kolay karşılayabilecekleri söylenebilir. Bir insan ne kadar zor ve ölümcül şartlarda yaşarsa yaşasın, hayatına anlam katabildiği sürece yaşamak için bir güç bulabilir (Yüksel, 2015, 80).

2.2.7. Hayatın anlam ve amacı ile yaşam boyu öğrenme ilişkisi

Eğitimin yaşam olduğunu ve bütün yaşamın öğrenmeye dâhil olduğunu dile getiren Eduard C. Lindeman, yaşamın anlamını yaşamın bütününde aranması gereken bir olgu olarak ele almıştır (Bilir, 2004, 16). Amerika Birleşik Devletleri'nde yetişkin eğitimi alanının en önemli isimlerinden olduğu düşünülen Lindeman, "Halk Eğitiminin Anlamı" adlı yapıtıyla yaşam boyu öğrenme alanına önemli katkı sağlamıştır. Yazarın kaleme aldığı bu eser, yaşam boyu öğrenme alanıyla ilgili okunması gerekli kitaplar kategorisinde hala güncelliğini korumaktadır. Halk eğitiminin amacını bütün hayata anlam kazandırmak olarak

özetleyen Lindeman, yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin bütünü anlam ve amaç kavramları açısından değerlendirmiştir (Lindeman, 1969, 12). Lindeman, örgün eğitimde okuyan gençlerin öncelikle yetişkinlerin bakış açısıyla kurgulanmış bir eğitimden geçtiklerini, bunun da gençlerin bilgi ve birikimlerini yaşama yansıtamamalarına yol açtığını savunmuştur (Bilir, 2004, 19). Ona göre, artık her alanda uzmanlaşmanın önemi gittikçe artmaktadır. Bu nedenle işinde uzmanlaşmaya karar veren bireye eğitim yardım edebilir ve kendi işinin anlamını görmesini sağlayabilirse hem eğitim amacına ulaşmış olacak; hem de birey yaşamına anlam kazandırmış olacaktır (Lindeman, 1969, 22).

Hayatta anlam ve hayat amacı kavramları bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları ve karşılaşmaya devam edecekleri kavramlardır. Anlam ve amaç arayışı bazı bireylerde bilişsel süreçlerle birlikte ilerlerken, bazı bireylerde bilişsel süreçler dışında dini kabuller ve inanç sistemleri eşliğinde ilerlemektedir. Ancak, hayat anlamının varlığı ve yokluğu ile ilgili farklı yaş gruplarında yapılan çalışmalarda bu iki kavramın aynı olmadığı, farklı boyutlardan oluştuğu ortaya konulmuştur (Girgin, 2018, 17).

Kuramsal olarak bir anlam duygusu yaratma süreci, ergenlik döneminden başlayarak yetişkinliği de kapsar ancak bu süreç insanın yaşamı boyunca devam eder. O halde, anlam yaratma sürecinin insanın gelişimi ile bağlantılı olduğu söylenebilir. İnsanın gelişiminin bilişsel, sosyal ve psikolojik olarak çeşitli boyutları bulunmaktadır ve gelişimle ilgilenen araştırmacılar bu boyutları dikkate alarak insanın hayatını çeşitli dönemler hâlinde incelemiştir. Kişi, ergenliğin ilk ve son yıllarında farklı perspektiflerden etkilenip bu etkilerin tesiri altında kalarak biçimlendiğinden ergenliğin ilk ve son yıllarında farklı isimlerle nitelendirilmektedir. Bu nedenle ergenliğin ilk yıllarında ne birey ne çocuk ne de genç olan ergene “yeniyetme” denilmekteyken, ergenliğin son yıllarında birey artık bir genç sayılabilir (Kılıççı, 1989, 58). Akli, duyguları, hayata ilişkin inanç ve kanaatleri oldukça karışık olan yetişkin aday gençler bu süreçte, hem kendisi hem de çevresiyle adeta çatışma halindedir. Ergenin davranışlarındaki tutarsızlık çoğu kez içinde bulunduğu karşıtlıkların bir yansımasıdır: Ergen, bir yandan benliğine vereceği yönü kendi saptamak ister; öte yandan bağımsızlığın getirdiği sorumluluklara karşılık güvenliğini feda etmeyi de göze alamaz (Geçtan, 1989, 93). Kişiliğin kendine has özelliklerinin ortaya çıkmasıyla istikrarlı bir nitelik kazanan benlik, o noktadan sonra dış dünya ile başa çıkabilmek için çeşitli savunma mekanizmaları geliştirir. Etkili ve yetkin bir kişilik gelişimi için insanın kendine sorduğu “ben kimim?”, “nereye yönelmeliyim” ve “neden” sorularına cevap verebilmesi gerekir. Bu sorular ergenlik dönemindeki bireyi hayatın anlam ve amacını sorgulamaya ve kimliğini oluşturmaya götüren sorular olarak kabul edilmektedir (Coleman, 1972; akt. Geçtan, 1989,

93).

Bireyin yaşamı sürdürmeye değer bulup bulmaması ve yaşamın anlamını keşfetmesi sorunu, filozofların üzerinde tartıştığı sorunlardan biri olmuştur. Nitekim anlam sorununun ele alınması gereken en ivedi konu olduğunu düşünen Fransız yazar ve filozof Albert Camus, bu filozoflardan biridir (Güven, 2015, 7). Adler de insanların genelde bu soru üzerine kafa yormadığını ve çözüm üretmediklerini ama sorunun insanlık tarihi kadar eski olduğunu dile getirmiştir (Adler, 2017, 8).

Lise öğrencilerinin içinde buldukları yaş dönemleri dikkate alındığında ergenlik çağında oldukları kabul edilmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyin kendine, çevresine ve hayata dair soru ve şüpheleri artmakta, hayatın anlamı ile ilgili insanın ilk sorgulama deneyimleri de yine bu dönemin önemli bir özelliği olarak görülmektedir. Yine bu sorgulamaların ergenlik dönemindeki kimlik oluşumu için karşılığını bulması gerekmektedir (Senemoğlu, 2012)

Ergenlik dönemi Yörükoğlu'na göre 12-21 yaş aralığı, Milli Eğitim Bakanlığının tanımına göre (MEB) kızlarda 10-17; erkeklerde 12-20 yaş aralığı, Ericson 'a göre 12-19, Birleşmiş Milletler 'in tanımına göre 12-25 aralığı, UNESCO'nun tanımına göre ise 15-25 yaş aralığı şeklinde belirtilmiştir. Eğitim-öğretim hayatı içinde olan gençleri ergenlik dönemi evrelerine yerleştirecek olursak ergenliğin başlangıç evresinde ortaokulda olanlar, orta ergenlikte lisedekiler, geç ergenlikte ise üniversite ve sonrasında olanlar şeklinde sınıflandırabiliriz (Sevim, 2019, 11).

Ergenlik konusundaki yaş sınırlarının değişkenlik gösterdiği bu sınıflamadan sonra gelişim görevleri kavramı ortaya çıkmıştır. Havighurst, gelişim görevini şöyle tanımlamıştır: "Bireyin yaşamındaki belli bir dönemde ortaya çıkan, başarıyla elde edildiğinde daha sonraki görevlerde başarı ve mutluluğa yol açan, başarısızlığında ise kişide mutsuzluğa, toplumun hoş görmemesine, daha sonraki görevlerde zorluklara yol açan görevlerdir". Havighurst'a göre gelişim görevlerini etkileyen üç temel faktör vardır:

1. Fiziksel olgunlaşma
2. Toplumsal beklenti
3. Bireysel beklenti ve değerler

Geliştirme görevi, kişinin başarması gereken becerileri ve kazanması gereken davranışları ifade eder. Belirli bir yaşam döngüsünün gelişimsel görevleri fiziksel olgunlaşma, sosyal beklentiler ve kişisel değerlerin etkisi altında belirlenir.

Havighurst ergenlik döneminin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

(12 – 18 yaş) Ergenlik Dönemi

- Sosyal sorumluluk konularında duyarlı olma
- Cinsiyet rollerinin tam olarak farkına vararak bu rollere erişme
- Fiziksel yapısını kabullenerek etkin olarak kullanma
- Toplumsal açıdan bir ahlak ve değerler sistemi oluşturma
- Mesleğe, evlilik ve aile hayatına hazırlanma
- Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurma
- Duygusal bağımsızlığını kazanma (Senemoğlu, 2012).

Bilişsel değişimler ergenlik dönemini önemli yapan etmenlerin en başında yer almaktadır. Çünkü bireyler bu dönemde birçok bilişsel gelişim süreçlerini yaşamaktadırlar. Bunlar; soyut ve hipotetik düşünebilme becerisi kazanma, farklı biçimlerde edindiği inanç, değer ve düşünce sisteminde oluşan değişimler, bu durumun verdiği özgürlük hissi ve özgüvenin gelişmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Ergenliği bireyin yaşamındaki en kritik dönem haline getiren yaşantılar, kişinin kendisi ve varlık hakkındaki sorgulamaları ile benliğini ve kimliğini inşa etmesidir (Çakmak, 2018, 75).

Ergenlik, insanın birey olma serüveninde kendinden hareket etmeye başladığı bir dönemdir. Ergenliğe bu kadar önem verilmesinin nedeni insanın önceki gelişimsel dönemlerine göre daha özgürce ve kendine ait kararlar alabilmesidir. Bu nedenle ergenlik dönemi, bireyin hayatı anlamlandırmasında önemli bir dönüm noktası olmaktadır (Çakmak, 2018, 77).

Yaşam boyu öğrenme sürecine bilinçli olarak ilk adımın atıldığı dönem, ergenlik dönemidir. Kişinin bireysel ve toplumsal anlamda yaşadığı dünyaya katkısından söz edebilmek için, bütün eylemlerinde anlamlı bir amaçlılık olması gerekmektedir. Eğer birey hayatını daha anlamlı bir şekilde sürdürmek isterse bu seçimi aslında ergenlik döneminde yapmış olduğu anlamına gelir. Bu nedenle yaşam boyu sürecek olan anlam arayışının ne zaman nerede ve ne şekilde başladığı; bu sürecin sağlıklı ve dengeli bir şekilde doğru kaynaklardan beslenmesi, sadece ergenleri değil bütün insanlık tarihini ilgilendiren önemli bir olgudur.

2.2.8. İlgili Araştırmalar

2.2.8.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar

Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini inceleyen Özcan (2008), AB'nin resmi metinlerinde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin açıklamalar, anlaşmalar

ve raporlarla AB'nin birlikte çalıştığı uluslararası kuruluşların yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarını ve benzer politikaları incelemiştir. Bu çalışmalar sonucunda AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme olgusuyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Özcan (2008) yaşam boyu öğrenme politikalarının, AB'de küreselleşmeyle koordine edilen ve piyasa ekonomisi için gerekli olan insan türünün geliştirilebilmesine imkân sağlayan bir araç olduğu sonucuna varmıştır.

Kaya (2010) tarafından Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 2000 yılından bu yana hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili yayınlanan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Çalışmanın tarihsel boyutunu daha iyi anlamak için Avrupa Birliği'nin oluşum, gelişme ve eğitim alanındaki karar ve uygulamalarından da bahsedilmiştir. Bu süreçte yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili ortaya çıkan siyasi tablo belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulmuş ve içerik, gerekli işgücünün yetiştirilmesi için araçsal bir niteliğe dönüştürülmüştür.

Toprak ve Erdoğan (2012); yaşam boyu öğrenmenin kavramsal ve felsefi arka planı, bu kavramın ve uygulanan stratejilerin tanınması; yaşam boyu öğrenmede eğitimin yeri; bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini ölçmenin ve bu sorunu ele almanın yollarını finanse etmenin yanı sıra, farklı kültürlerde yaşam boyu öğrenme perspektiflerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına dayanarak Toprak ve Erdoğan, Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme deneyimini bir referans olarak değerlendirmekte ve bu deneyimi Türkiye açısından bir model olarak önermektedir.

Miser (2002) çalışmasında, küreselleşme ekseninde ele alınan finans sermayesi, rekabet, ulaşım, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler gibi etkenlerin emek, istihdam, eğitim hakkı, kültürlerarası etkileşim ve okuryazarlık üzerindeki etkilerini yetişkin eğitimi bağlamında incelemiştir. Miser, Türkiye'de halk eğitim merkezlerinin önemli bir rol oynadığını belirterek bu merkezlerin faaliyetlerine dikkat çekmiştir. Ayrıca yetişkin eğitiminden beklenenlerin bireyleri gelişen teknolojiye uyarlamak olduğunu; düşük eğitim düzeyi ve mesleki statüye sahip olanların yetişkinlikte eğitimden yararlanma isteğinin düşük olacağını ortaya koymuştur.

Budak (2009) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenen bireylerde okul döneminde kazandırılması gereken bazı özellikler belirtilmiştir. Çalışmada yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları üzerinde durulmuş, bilgi çağında yaşayan bireyin sahip olması gereken özellikler belirtilmiş ve bu noktada okulun rolü üzerinde durulmuştur.

Budak, araştırma bulgularına dayanarak yaşam boyu öğrenen bireylerin öğrenmeyi bir zorunluluk dışında kendi araştırma ve merak duygusu ile yapmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırmada ilköğretim kurumlarının ve ilköğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak uygun eğitim programlarının olması gerektiği savunulmuştur.

Coşkun-Diker ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularına dayanarak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin düşük olduğu, yaşam boyu öğrenme ile ilgili etkinliklere katılmaya istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenmede zorunlu kılınan öğrenmeyi planlama ve yönetmede zorlandıkları ve yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olan öğrenmeye istekliliğin ve merakın öğrencilerde bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın öneriler kısmında ise öğrencilerin mezun olduktan sonra iş dünyasında yer edinebilmeleri açısından yaşam boyu öğrenme becerilerinin mesleki bilgileri ile birlikte kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Altan ve Tarhan (2018) araştırmalarında yaşam boyu öğrenme sürecine büyükannelerin ilişkisi bağlamında farklı bir pencereden bakmışlardır. Araştırmada, çağın gerektirdiği sosyo-ekonomik sebeplerden dolayı annenin de iş hayatına atılmasıyla okul yaşına gelmemiş çocuklara büyükanneleri tarafından bakıldığı belirtilmiştir. Bu noktada büyükannelerin kendi deneyimlerinden yararlandıklarını ve torunlarına öğretmek istedikleri değerlerde onlara örnek davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada büyükannelerin torunlarına kendi başına yemek yeme, diş fırçalama, el yıkama, giyinme, ev düzeni, tuvalet alışkanlığı gibi kişisel temel becerileri; sevgi, saygı, hoşgörü, iyi niyetli olma, merhamet, vatan sevgisi, Atatürkçülük gibi toplumsal değerleri; yürüyüşe çıkma, bisiklet sürme, mutfak işleri, puzzle yapma, boyama gibi fiziksel becerileri kazandıracak etkinliklerde bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu öğrenme ve öğretme sürecinin karşılıklı işlediğini; büyükannelerin de torunlarından akıllı telefon, tablet kullanımı gibi bilişim alanındaki yeni bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Gencel (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelendiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Gencel çalışmasında Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken'in (2010) hazırladığı "yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler ölçeği" ni kullanmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ana dilde iletişim alanında kendilerini yeterli hissederken yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlık yeterlik alanında kendilerini

yeterli hissetmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının fen, matematik ve dijital yeterlikler dışında diğer tüm yeterlik alanlarının alt boyutlarında erkeklerden yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Anadilde ve yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda dil bölümü öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları; müzik, resim ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade yeteneği ile vatandaşlık, girişimcilik yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yasa (2018) çalışmasında hayat boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi aday öğretmenlerle yaptığı araştırmada incelemiştir. Bu kapsamda Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 410 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölümleri belirlemek amacıyla kişisel bilgilerine de yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Aday öğretmenlerin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamış; ancak sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre anlamlı bir fark oluştururken öğrenim görülen anabilim dalına göre bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ve alt boyutlarında cinsiyet yönünden istatistiksel anlamlılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın diğer bulgusu olan yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt, Cevher ve Arslan'ın (2019) Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 204 Türkçe öğretmeni adayının yaşam boyu öğrenme eğilimini belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri incelendiğinde; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir; her sınıf düzeyinde yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olmasıyla beraber, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Duymuş ve Sulak (2018) Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 104, 4. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini

orta düzey olarak bulmuşlardır. Ayrıca en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin, en düşük ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Bölüm, temel beceriler, lisans eğitimi ile ilgili düşünceler yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili değilken; cinsiyet faktörünün kız öğrenciler lehine yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Çatal (2019) yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'deki tarihsel sürecini araştırmış; söz konusu kavramın yaygın eğitim, yetişkin ve halk eğitimi ile ilişkisini incelenmiştir. Araştırmacı yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'deki gelişim seyri yanında Avrupa'daki gelişim seyrine de yer yer değinmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'deki tarihsel gelişimi Cumhuriyet öncesi ve sonrası olarak iki bölümde incelenmiştir. Çatal, Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimini çeşitli kitap, makale, tez ve raporlara dayanarak incelemiş ve çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini kullanmıştır. Araştırma sonucunda ülkede yaşanan toplumsal, sosyal, siyasal ve teknolojik sürecin yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyacın azımsanmayacak ölçüde arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İlhan (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında yaşam amaçları ölçeğini geliştirmiş, yaşam amaçları alt boyutlarıyla demografik değişkenler ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda kadınların içsel amaçların alt boyutlarının hepsini erkeklere göre daha çok önemseydiği; kadınların içsel amaçlardan kişiler arası ilişki/katılım, kendini kabul ve topluma katkı amaçlarına erkeklere göre daha çok sahip olduğu; kadınların dışsal amaçlardan çekici olmayı, erkeklerin ise maddi başarı/zenginlik amacını daha fazla önemseydiği sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak üniversite öğrencilerinin en fazla önem verdikleri yaşam amaçları sırasıyla aileye katkı, kişisel gelişim, ilişki boyutları, en az önem verdikleri ünlü olma/tanıma, çekicilik ve topluma katkıdır. Fakülte türüne göre içsel amaçları en yüksek öğrenci grubu diş hekimliği ve eğitim fakültesi öğrencileri olarak bulunmuştur. Sınıf düzeyinde tüm alt boyutlarda ve fakülte türünde dışsal amaçların alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaşam amaçlarıyla öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçların doyumu arasındaki ilişki de pozitif yönlüdür.

Taş (2011), öğretmenler için yaşamın anlamı, sosyal karşılaştırma, yaşam doyumu ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler kullanılarak incelendiği bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada “Yaşamın Anlamı Ölçeği” öğretmenlerin hayata geçirdiği anlamı belirlemek için kullanılan çalışma sonucunda, yaşamın anlamı ile yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma anlamlarının mevcut alt boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur; İç ve dış kontrol odağı arasında negatif bir ilişki vardı. Öğretmenlerin yaşam anlamlarının mevcut

anlam alt boyutunun cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, eğitim durumu ve medeni durum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Girgin tarafından (2018) Çukurova Üniversitesinde bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 345 kadın ve 252 erkek olmak üzere toplam 597 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Yaşam Anlamı Ölçeği” ve “Psikolojik İyi Olma Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı, mevcut anlam ve aranan anlam ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Yaşam anlamı ve alt boyutları ile psikolojik iyi olma düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra kadınların psikolojik iyi olma düzeylerinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Tanrıverdi ve Ulu, söz konusu çalışmada, Türkiye'nin oldukça köklü birtakım toplumsal ve kültürel değişimler yaşadığını savunmuşlardır. Tanrıverdi ve Ulu; yaşanan bu değişimin toplumsal rol beklentilerinde de önemli farklılıklar yarattığını; bu durumun da gençlerde ruhsal bir gerilim ve arayışa yol açtığını vurgulamışlardır (Tanrıverdi ve Ulu, 2018).

Kaya ve Küçük (2017), ibadet ile yaşamın anlamı ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada Samsun Dokuz Mayıs Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Fakültesi'nden 280 öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ibadete katılımları ile yaşamın anlamı ile psikolojik iyi olma hali arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaşamın kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından anlamını inceleyen Sezer (2012), psikolojik ve felsefi bir temelde daha yakın bir zamanda gözlemlenen modern insanın anlam arayışı sorununa dikkat çekmiştir. Anlam arayışının günümüz insanların psikolojik sorunlarının çoğunun altında yatan en önemli gereksinimlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın sonunda Sezer, psikometrik çalışmaların eğitim ve rehberlik hizmetlerindeki önemine dikkat çekmektedir.

Baş ve Hamarta, (2015), değerlerin yaşamın anlamı üzerindeki etkisini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Çalışmanın evrenini Konya ilinde farklı üniversitelerde öğrenin görmekte olan 910 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda değerler ile yaşamın anlamı arasında hem negatif hem de pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuş, değerlerin, yaşamın anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak yaşamın anlamının böyle bir

farklılık sergilemediği; kadın öğrencilerin toplumsal değerler, maneviyat, özgürlük, insan onuru, kariyer değerleri, entelektüel değerlerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Acar Zorbaz (2019) yaptığı araştırmayla lise öğrencilerinin yaşam amaçları, hayatı nasıl anlamlandırdıkları, ototelik kişilik özellikleri ve akış eğilimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba öğrenim durumu ve en çok zaman geçirdiği yere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini farklı liselerdeki 9,10,11 ve 12.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 368 kız, 248 erkek olmak üzere toplamda 616 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ototelik kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kızların işbirliğine erkeklere göre daha açık olduğu, on ikinci sınıf öğrencilerinin hayatlarını anlamlı buldukları, imam hatip lisesi öğrencilerinin ototelik kişilik özelliklerine sahip olduğu, günlük yaşamlarında akış yaşamaya eğilimli grup olduğu ve lise öğrencilerinin boş zamanlarında daha çok akış yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztürk (2018) üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının varoluşçu bakış açısına göre depresyon ve umutsuzlukla ilişkisini incelemiştir. Öztürk, hayatın anlam ve amacıyla geleceğe yönelik beklentiler, motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hayatın anlam ve amacının yaşa, cinsiyete, medeni duruma ve sosyoekonomik durumu göre farklılaştığı; 25 yaş üstünde olanlar, kadınlar, ilişkisi olanlar, ekonomik durumu çok iyi olanlarda hayatın anlam ve amacının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baytan (2019) çalışmasında, emekli ve çalışan yöneticilerin yaşamın anlamı doğrultusunda yaşam doyumu düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada yaşamın anlamı ölçeği ve yaşam doyumu ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara online olarak uygulanan anket sorularını 212 çalışan; 178'i emekli yönetici olmak üzere toplam 390 kişi cevaplandırmıştır. Araştırma sonucunda emekli yöneticilerin çalışan yöneticilere oranla yaşam doyumunun daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bahadır (2019) eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamı düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, dünyaya geliş sırası, anne-baba eğitim durumu ve yaşadığı yere göre ilişkisini incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 321 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında; yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşamın

anlamı düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise sadece cinsiyet ve algılanan akademik düzey ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşamın anlamı düzeyleri ile demografik değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde ise anne eğitim düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer değişkenler ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Demirbaş Çelik (2016) üniversite öğrencilerinin anlamlı yaşam düzeyleri ile yaşam amacı arasındaki ilişkiyi test etmek için bir çalışma yürütmüştür. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerinin yaşamdaki anlam, yaşamda anlam arama ve yaşam amaçlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 156'sı kadın ve 112'si erkek olmak üzere 268 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin anlamlı yaşam düzeyleri ile yaşam hedefleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, yaşamda anlam arama ve yaşam hedefleri düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadınların yaşam puanlarının anlam ve amaçlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapan Ateş (2019), ergenlik dönemindeki bireylerin yaşam doyumunu tek bir ölçek kullanarak ölçmek için Lise Öğrencilerde Yaşam Doyumu Ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu lise düzeyindeki özel okullar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular, liselerde öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumunu düzeylerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kansu ve Hızlı Sayar (2018), öz-yeterlik ve yaşama bağlılık kavramlarını bunlarla ilgili çeşitli alt kavramlar ve değişkenler açısından gözden geçirmiştir. Kansu ve Sayar, karşılaşılan depresyon vakalarında; yaşam karşısında yeterlilik düzeyleri ile yaşamın anlamı arasındaki nedensel ilişkileri gözlemlemek amacıyla bu temel kavramları birlikte incelemişlerdir. Çalışma sonucunda Kansu ve Sayar, psikolojik iyi oluş düzeyi ile sorunlarla başa çıkma becerilerini yaşamın anlamlandırılması ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca yaşama bağlılığın bireylerin amaçlarından beslendiği ve öz-yeterlik hissi ile motive olan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Dursun (2019) evli ve bekâr bireylerin maneviyat ile yaşamın anlamı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemiştir. Araştırmaya toplam 411 kişi katılmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, medeni durum, ekonomik düzey, dünyaya geliş sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, büyüdükleri yer, meslek grubu ve anne-baba tutumu gibi demografik değişkenlere göre de maneviyat ve yaşamın anlamı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma

sonucunda yaşamın anlamının maneviyatı %17 oranında yordadığı görülmüştür.

Taptık (2019), ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın evreni İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 1384 ortaokul öğretmeni, örnekleme ise Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ortaokul 321 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Anlam Profili Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin “Kişisel Bilgi Formu” kısmında öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini de içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Araştırma sonucunda, “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçek puanları arasında korelasyonel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Taşdibi Ünlü (2019) üniversite öğrencilerinin mutlulukları ile yaşam değeri, yaşamın anlamı ve sosyal iyi olmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek ve söz konusu üç bağımsız değişkenin mutluluğu ne oranda açıkladığını ortaya koymak amacı ile bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubu 230’u kız, 364’ü erkek olmak üzere 594 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda yaşam değeri ile mutluluk arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğu; mutluluk ile yaşamın anlamı arasındaki korelasyon incelendiğinde ise mutluluk ve yaşamın anlamı arasında var olan anlam alt boyutunda anlamlı ancak zayıf, bulunmaya çalışılan anlam boyutunda anlamlı ancak çok zayıf ilişki sergilendiği görülmektedir. Mutluluk ile sosyal iyi olma arasında anlamlı ve zayıf bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Analiz sonuçlarında cinsiyetin mutluluk üzerinde kızlar lehine anlamlı bir etkisinin olduğu, kızların erkeklere göre daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde cinsiyetin yaşam değeri üzerinde öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik boyutlarında erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

2.2.8.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar

Bryce (2004) “Ortaokulların yaşam boyu öğrenmeye yönlendirdiği farklı yollar” adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri, öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak yetişebilmeleri ve içsel bir öğrenme güdüsü geliştirebilmeleri için gerekli olan yöntemlerin ve engellerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmada okulların yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeleri için 6 ana alanın (bilgi okuryazarlığı, sürekli değişen dünyanın gerektirdiği değerlere uyum, anahtar jenerik beceriler, her öğrencinin bireysel olarak değerlendirildiği bir okul iklimi, öğrenmeyi öğrenme becerileri ve yaşam boyu

öğrenmede öğretmen modelleri) olduğunu belirtmiştir. Okulların çoğunun bu özellikleri yaşam boyu öğrenme zorunluluğu olarak değil normal olarak da taşıdıklarını dile getirmiş ve yaşam boyu öğrenme temelli okul olabilmenin önünde iki engel olduğunu vurgulamıştır. Bu iki engel (1) rekabetçi değerlendirmenin etkisi, (2) öğretmenlerin ve ebeveynlerin katkı bir şekilde geleneksel öğretim tutumlarıdır (Bryce, 2004).

Goodrich (2015) ise sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin hem akademik gelişimlerini hem de yaşam boyu öğrenme algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularında, sporcu olan ve olmayan öğrenciler arasında ve farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, her iki grup için kızların lehine ve yine aynı şekilde her iki grup için son sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre Goodrich, mezun öğrencilerin alan bilgilerinin mezuniyet sonrasındaki iş hayatları için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim işverenlerin sadece alan bilgisi iyi olan bireyler değil, yeniliklere açık, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi bilen ve yeniliklere uyum sağlayabilen bireyler aradıklarını belirterek becerilerin yaşam boyu öğrenme becerileri olduğunu belirtmiştir (Goodrich, 2015).

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

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007: 79-81). Bu çalışmada, lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişki korelasyon yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla'nın Bodrum ilçesinde öğrenim gören tüm ortaöğretim öğrencileri; örnekleme ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla'nın Bodrum ilçesinde dört farklı okul tipinde öğrenim gören 9-12. sınıf ortaöğretim öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan belirlenmesinin temel amacı, araştırmanın değişkenleri bağlamında ortaöğretim yaşamından mezun olununcaya kadar Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) ve Hayatın Anlam ve Amacı (HAA) ölçeğinden elde edilecek sonuçların farklılığını nispeten ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 850 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme (Purposive / purposeful sampling), çalışmanın amaçlarına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumlar seçerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, 90).

Araştırmanın örnekleme ait tanımlayıcı istatistik bulgular Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın örnekleme ait tanımlayıcı istatistik bulgular

Faktör	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	397	46,70
	Erkek	453	53,30
Okul Türü	Anadolu Lisesi	472	55,50
	Meslek Lisesi	229	26,90
	İmam Hatip Lisesi	149	17,50
Sınıf	9. Sınıf	314	36,90
	10. Sınıf	179	21,10
	11. Sınıf	179	21,10
	12. Sınıf	178	20,90
Anne Öğrenim Durumu	Okula hiç gitmedi ya da İlkokul terk	78	9,20
	İlkokul mezunu	307	36,10
	Ortaokul mezunu	226	26,60
	Lise mezunu	195	22,90
	Ön lisans mezunu (2 yıllık yüksekokul)	12	1,40
	Lisans veya lisansüstü mezunu	32	3,80
Baba Öğrenim Durumu	Okula hiç gitmedi ya da İlkokul terk	26	3,10
	İlkokul mezunu	256	30,10
	Ortaokul mezunu	268	31,50
	Lise mezunu	244	28,70
	Ön lisans mezunu (2 yıllık yüksekokul)	16	1,90
	Lisans veya lisansüstü mezunu	40	4,70
Serbest Zaman Etkinliği	Kitap okumak	90	10,60
	Müzik dinlemek	285	33,50
	Spor yapmak	179	21,10
	Televizyon izlemek	75	8,80
	Aile ile vakit geçirmek	93	10,90
	Fotoğraf çekmek	22	2,60
	Diğer	106	12,50
Toplam Öğrenci Sayısı		850	100,00

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 850’dir. Katılımcıların 397’si (%46,7) kız, 453’ü (%53,3) ise erkek öğrencilerdir. Tablo 3.1’de Anadolu lisesinden 472 (%55,5), meslek lisesinden 229 (%26,9), imam hatip lisesinden 149 (%17,5) öğrencinin araştırma uygulamalarına katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında 314 (%36,9) öğrencinin 9. sınıf, 179 (%21,1) öğrencinin 10. sınıf, 179 (%21,1) öğrencinin 11. sınıf ve 178 (%20,9) öğrencinin 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca annenin öğrenim durumuna göre tasnif edilen verilere göre annesi okula hiç gitmeyen ya da ilkokul terk olan 78 (%9,2), ilkokul mezunu 307 (%36,1), ortaokul mezunu 226 (%26,6), lise mezunu 195 (%22,9), önlisans mezunu (2 yıllık

yüksekokul) 12 (%1,4), lisans veya lisansüstü mezunu 32 (%3,8) öğrenci olduğu görülmektedir. Aynı değerlendirme babanın öğrenim durumuna göre incelendiğinde, babası okula hiç gitmeyen ya da ilkokul terk olan 26 (%3,1), ilkokul mezunu 256 (%30,1), ortaokul mezunu 268 (%31,5), lise mezunu 244 (%28,7), önlisans mezunu (2 yıllık yüksekokul) 16 (%1,9), lisans veya lisansüstü mezunu 40 (%4,7) öğrenci araştırmaya dâhil olmuştur. Serbest zaman etkinliğinde kategorize edilen değişkenlere göre, serbest zamanını kitap okuyarak geçiren 90 (%10,6) öğrenci, müzik dinleyerek değerlendiren 285 (%33,5) öğrenci, spor yapan 179 (%21,1) öğrenci, televizyon izleyerek boş zamanını değerlendiren 75 (%8,8) öğrenci, ailesi ile vakit geçiren 93 (%10,9), fotoğraf çeken 22 (%2,6) ve diğer seçeneğini seçen 106 (12,5) öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Yaşam boyu öğrenme ölçeği

Araştırmada, Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. Kişilerin yapmış olduğu günlük etkinlikleri yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirmeye yönelik olan ölçek beşli likert tipinde derecelenmektedir.

Orijinal ölçek formunda Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından 575 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) .91 olarak yayınlanmıştır. Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, 13 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin Türkçe formunun geçerliliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri: $X^2(\text{Chi-square})= 277.09$ RMSEA (“Root Mean Square Error of Appreciation”)= .091, NFI (“Normed Fit Index”)= .92, CFI (“Comparative Fit Index”)= .94, IFI (“Incremental Fit Index”)= .94, SRMR (“Standardized Root Mean Square Residual”)= .061 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .78 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin toplam madde korelasyon katsayısı .39 ile .57 arasında değişmektedir. Bu değerler maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Çalışmanın orijinal formunda 16 maddeden oluşan ölçek

maddelerinden üç maddenin değerleri .30'un altında çıkmış ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu tez çalışmasında ise ölçeğin Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı .754 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin ortaöğretim öğrencilerine uygun olduğuna uzman görüşü alınarak karar verilmiştir.

3.3.2. Hayatın anlam ve amacı ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer ölçek Aydın, Kaya, ve Peker (2015) tarafından geliştirilen “Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği”dir. Ölçekte 17 anket sorusu 5’li likert tipinde derecelendirilmiştir. Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği lisans öğrenimi gören ve lisans öğrenimini bitirmiş olan kişilerden tesadüfi olarak seçilen 274 kadın ve 242 erkek olmak üzere toplam 516 kişiye uygulanmıştır. Ölçek maddeleri iki faktörde (alt boyutta) toplanmıştır. Faktör 1 ve Faktör 2 olarak alt boyutlara ayrılan ölçek maddelerinin ilkinde hayata anlam yüklemek, mücadele etmek, üretmek, hayatta bir anlam ve amaca sahip olmak, hedeflerine ulaşmak ve umutlu olmak gibi hayata anlam katacak maddeleri kapsadığından Hayatın Anlam ve Amacı olarak isimlendirilmiştir. Faktör ikide ise amaç yoksunluğu, kötümserlik, anlamsızlık duygusu, bıkkınlık hissi, anlamsız bir hayat ve umutsuzluk duygusu gibi insan hayatını anlamsız kılabilecek ve insana varoluşsal bir boşluk yaşatabilecek maddeleri kapsadığından Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve maddelerin faktör yüklerinin temel bileşenler analizinde birinci faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanları ile madde puanları arasında bulunan korelasyon katsayıları ($p < 0,01$) düzeyinde önemli görülmüştür. Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği’nin güvenilirliği için, test-tekrar test, test-yarı test ve Cronbach Alpha güvenilirlik kontrol yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,74; test-yarı test güvenilirlik katsayısı 0,81; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir olduğu kanısına varılmıştır. Bu çalışmanın Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı ise 0,71 olarak hesaplanmış olup ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim

durumu ve serbest zaman etkinliklerine yönelik sorular mevcuttur (EK-1).

3.4 Araştırma Verilerinin Toplanması

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan ve Muğla İli Bodrum İlçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra veri toplama araçları uygulanmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından okul ve sınıflara gidilerek toplanmış, ölçme araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun da içinde bulunduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve “Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği” Muğla İli Bodrum İlçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlü’nden gerekli izinler alınarak (EK-4) 23.12.2019 ile 27.12.2019 tarihleri arasında, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Muğla ili Bodrum ilçesinde dört farklı devlet okulunda öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanan ölçekler kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde IBM SPSS-22,0 paket programı kullanılarak betimsel istatistiklere ulaşılmıştır. Tablo 3.2.’de verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tablo 3.2. Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler.

Değişken	Ort.	Med.	Mod	Çarpıklık	Basıklık
YBÖ Ölçeği	42,08	42,00	40,00	,015	,338
HAA Ölçeği	57,72	58,00	59,00	-,060	,130

Çalışmanın problemlerinin istatistiksel analizleri dâhil edilmeden önce, çalışmanın değişkenleri olan YBÖ ölçeği ve HAA ölçeğine ilişkin verilerin normallik dağılımları gözden geçirilmiştir. İlk olarak, merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış sonrasında basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Literatür taraması sonucu, merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması, verilerin normal olarak dağıldığı anlamına gelmektedir sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2014, 85).

Tablo 3.2. incelendiğinde YBÖ ölçeği ve HAA ölçeğine ilişkin ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin ve HAA eğilimlerinin okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenme durumu ve serbest zaman aktivitesine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için, bağımsız ve iki değişkenli gruplar için t-testi, ikiden fazla değişkeni olan veriler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA sonrası, iki grup arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek için post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon tekniği kullanılmıştır. İki ilişkisiz örneklem aracı arasındaki farkın önemli ölçüde farklı olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmakta ve ilişkisiz iki örneklemden daha fazlasının ortalama puanlarının önemli ölçüde farklı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2017, 39-48).

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt probleminde korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Korelasyon yoluyla aranan ilişkide üç farklı durum ortaya çıkmaktadır. Bunlar: belirlenen değişkenler doğru orantılıdır (aynı yönde), değişkenler arasında sistematik bir ilişki yoktur ve değişkenler ters orantılıdır (Karasar, 2014, 82). 1.00 korelasyon katsayısı mükemmel pozitif bir ilişkiyi gösterir; -1.00, mükemmel negatif ilişki; 0.00 değeri ilişki olmadığını gösterir. Korelasyon sonuçlarının büyüklük açısından yorumlanmasında aşağıdaki sınırlamalar kullanılmıştır: korelasyon katsayısı 0.70-1.00 arasında yüksek mutlak değer; 0.70-0.30, orta; 0.30-0.00 düşük bir ilişki olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2017, 32).

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer vermeden önce Tablo 4.1’de YBÖ ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4.1. YBÖ ve HAA ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Değişken	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS.</i>
YBÖ Ölçeği	848	15,0	80,0	42,08	7,98
HAA Ölçeği	849	17,0	112,0	57,72	8,34

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik tutum puanlarının 15 ile 80 arasında dağıldığı, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 42,08 ve standart sapmasının (SS) ise 7,98 olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’de HAA ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin hayatın anlam ve amacı ölçeğine yönelik puanlarının 17 ile 112 arasında dağıldığı, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 57,72 ve standart sapmasının (SS) ise 8,34 olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Lise öğrencilerinin cinsiyetine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlam ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Kız	397	43,26	7,52	848	4,308	.000*
	Erkek	453	40,96	8,01			
Hayatın Anlamı ve Amacı	Kız	397	57,89	7,26	848	1,249	.212
	Erkek	453	57,21	8,35			

*p< 0.01

Tablo 4.2.'ye göre YBÖ eğilimlerinde kız öğrencilerin puan ortalamaları 43,26 iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları 40,96'dır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğrencilerin YBÖ eğilimleri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(848)=4.308$, $p<0.01$). Başka bir deyişle cinsiyet değişkeninin YBÖ eğilimleri üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2.'ye göre HAA sorgulama davranışlarında kız öğrencilerin puan ortalamaları 57,89 iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları 57,21 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar birbirine yakın olmakla beraber HAA ölçeği incelenirken cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($t(848)=1.249$, $p>0.05$). Başka bir deyişle cinsiyet değişkeninin puan ortalamalarının HAA sorgulama davranışları puan ortalamaları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4.3.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Lise öğrencilerinin okul türlerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		N	\bar{X}	s	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme	Anadolu Lisesi (A)	472	42,31	7,53	9,287	.000*	A-B
	Meslek Lisesi (B)	229	40,34	8,63			B-C
	İmam Hatip Lisesi (C)	149	43,75	7,23			
Hayatın Anlamı ve Amacı	Anadolu Lisesi (A)	472	58,35	7,00	11,066	.000*	A-B
	Meslek Lisesi (B)	229	55,47	9,77			B-C
	İmam Hatip Lisesi (C)	149	58,09	6,51			

*p<.01

Tablo 4.3. incelendiğinde yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okul türüne göre YBÖ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(3-844)= 9.287, p<.01$). Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=42.31$) Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=40.34$) ve yine İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=43.75$) Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=40.34$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle hem Anadolu Lisesi hem de İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha fazla YBÖ eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.3.'te HAA sorgulama davranışlarına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F(3-845) = 11.066, p<.01$). Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=58.35$) Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=55.47$) ve yine İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=58.09$) Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=55.47$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle hem Anadolu Lisesi hem de İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek HAA sorgulama davranışlarına sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		N	\bar{X}	s	F	P	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme	9. Sınıf (A)	314	42,61	7,75	1,263	.286	Yok
	10. Sınıf (B)	179	41,63	7,55			
	11. Sınıf (C)	179	41,30	8,79			
	12. Sınıf (D)	178	42,16	7,35			
Hayatın Anlamı ve Amacı	9. Sınıf (A)	314	57,55	7,93	1,424	.234	Yok
	10. Sınıf (B)	179	57,24	7,77			
	11. Sınıf (C)	179	56,83	8,23			
	12. Sınıf (D)	178	58,48	7,43			

Tablo 4.4 incelendiğinde yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre YBÖ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(3-844) = 1.263, p > .05$). YBÖ eğilimlerinde 9. sınıf lise öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=42.61$), 10. sınıf lise öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=41.63$), 11. sınıf lise öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=41.30$) ve 12. sınıf lise öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=42.16$) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin sınıf düzeyi değişimine göre anlamlı bir farklılığı yoktur ($F(3-844) = 1.263, p > .05$).

Tablo 4.4'te HAA sorgulama davranışlarına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F(3-845) = 1.424, p > .05$). 9. sınıf lise öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=57.55$), 10. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=57.24$), 11. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=56.83$) ve 12. sınıf lise öğrencilerinin ortalama

puanı ($\bar{X}=58.48$) olarak hesaplanmıştır. Bu analize göre hayatın anlamını ve amacını sorgulama davranışları öğrencilerin sınıf düzeyi değişimlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($F(3-845)=1.424, p>0.05$).

4.5. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışların okul türü anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Lise öğrencilerinin anne öğrenim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		N	\bar{X}	s	F	P	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme	Okur-Yazar Değil (A)	78	41,53	7,66	1,732	.125	Yok
	İlkokul Mezunu (B)	307	41,30	7,73			
	Ortaokul Mezunu (C)	224	42,33	8,15			
	Lise Mezunu (D)	195	43,35	7,29			
	Ön Lisans Mezunu (E)	12	41,50	8,09			
	Lisans veya lisansüstü Mezunu (F)	32	41,59	10,28			
Hayatın Anlamı ve Amacı	Okur-Yazar Değil (A)	78	58,01	8,40	1,292	.265	Yok
	İlkokul Mezunu (B)	306	57,38	9,42			
	Ortaokul Mezunu (C)	226	57,59	8,41			
	Lise Mezunu (D)	195	58,73	6,32			
	Ön Lisans Mezunu (E)	12	57,33	5,92			
	Lisans veya lisansüstü Mezunu (F)	32	55,21	8,08			

Tablo 4.5. incelendiğinde yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre YBÖ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(5-842)= 1.732, p>.05$). Bu analiz

sonucunda annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin ölçek ortalama puanları ($\bar{X}=41.53$), annesi ilkokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{X}=41.30$), annesi ortaokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{X}=42.33$), lise mezunu olanların ortalama puanı ($\bar{X}=43.35$), ön lisans mezunu olanların ortalama puanı ($\bar{X}=41.50$), lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=41.59$) olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde öğrencinin annesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4.5.'te HAA sorgulama davranışlarına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F(5-843) = 1.292, p>.05$). Bu analiz sonucunda annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin ölçek ortalama puanları ($\bar{X}=58.01$), annesi ilkokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{X}=57.38$), annesi ortaokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{X}=57.59$), lise mezunu olanların ortalama puanı ($\bar{X}=57.83$), ön lisans mezunu olanların ortalama puanı ($\bar{X}=57.33$), lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=55.21$) olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, hayatın anlamı ve amacını sorgulama davranışlarında öğrencinin annesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.6. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları okul türü baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.6.'daki gibidir.

Tablo 4.6. Lise öğrencilerinin baba öğrenim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		N	\bar{X}	s	F	P	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme	Okur-Yazar Değil (A)	26	43,03	10,13	2,905	.013	C-D
	İlkokul Mezunu (B)	256	41,63	7,90			
	Ortaokul Mezunu (C)	266	41,03	7,54			
	Lise Mezunu (D)	244	43,53	7,83			
	Ön Lisans Mezunu (E)	16	43,56	8,31			
	Lisans veya lisansüstü Mezunu (F)	40	41,90	9,52			
Hayatın Anlamı ve Amacı	Okur-Yazar Değil (A)	26	57,50	9,40	,322	.900	Yok
	İlkokul Mezunu (B)	255	57,30	7,98			
	Ortaokul Mezunu (C)	268	58,11	7,98			
	Lise Mezunu (D)	244	57,88	7,55			
	Ön Lisans Mezunu (E)	16	57,62	7,54			
	Lisans veya lisansüstü Mezunu (F)	40	57,05	7,02			

*p< 0.05

Tablo 4.6. incelendiğinde yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin baba öğrenim düzeylerine göre YBÖ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(5-842)= 2.905$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, babası Lise Mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=43.53$), Ortaokul mezunu öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle hem babası Lise Mezunu olan öğrencilerin babası Ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha fazla YBÖ eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.6.'da HAA sorgulama davranışlarına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin baba eğitim

düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F(5-843) = 0.322, p>.05$). Bu analiz sonucunda babası okur-yazar olmayan öğrencilerin ölçek ortalama puanları ($\bar{X}=57.50$), babası ilkokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{X}=57.30$), babası ortaokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{X}=58.11$), babası lise mezunu olanların ortalama puanı ($\bar{X}=57.88$), ön lisans mezunu olanların ortalama puanı ($\bar{X}=57.62$), babası lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=57.05$) olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, hayatın anlamı ve amacını sorgulama davranışlarında öğrencilerin babasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.7. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışların serbest zaman etkinliğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Lise öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlamı ve amacı ölçeği puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		N	\bar{X}	s	F	P	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme	Kitap okumak (A)	90	45,60	7,45	6,209	.000	A-B A-C A-D A-G D-E E-G
	Müzik dinlemek (B)	285	41,93	7,38			
	Spor yapmak (C)	179	41,86	7,37			
	Televizyon izlemek (D)	75	39,73	7,98			
	Aile ile vakit geçirmek (E)	93	43,37	7,74			
	Fotoğraf çekmek (F)	22	42,86	8,09			
	Diğer (G)	106	39,87	9,05			
Hayatın Anlamı ve Amacı	Kitap okumak (A)	90	57,66	7,51	,764	.599	Yok
	Müzik dinlemek (B)	285	57,20	7,82			
	Spor yapmak (C)	179	56,91	8,80			
	Televizyon izlemek (D)	75	57,84	8,08			
	Aile ile vakit geçirmek (E)	93	57,78	7,00			
	Fotoğraf çekmek (F)	22	59,04	6,69			
	Diğer (G)	106	58,59	7,39			

*p<0.05

Tablo 4.7. incelendiğinde yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre YBÖ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(6-841)= 6.209, p<.05$). Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışlarının serbest zaman etkinliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla serbest zaman etkinlikleri: kitap okumak, müzik dinlemek, spor yapmak, televizyon izlemek, aile ile vakit geçirmek, fotoğraf çekmek ve diğer şeklinde başlıklara ayrılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu

karşılaştırma testi sonuçlarına göre, YBÖ eğilimi ölçeğinde boş zaman etkinliği olarak kitap okumak etkinliğini seçen öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=45.60$); müzik dinlemeyi seçenlerin ortalama puanından ($\bar{X}=41.93$), spor yapmayı seçenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=41.86$), televizyon izlemek cevabını verenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=39.73$), aile ile vakit geçirmek cevabını verenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=43.37$), fotoğraf çekmeyi seçenlerin ortalama puanından ($\bar{X}=42.86$) ve diğer seçeneğini seçenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=39.87$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu analize göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde kitap okumak ile müzik dinlemek arasında; kitap okumak ile spor yapmak arasında; kitap okumak ile televizyon izlemek arasında ve kitap okumak ile diğer seçeneğini seçenler arasında kitap okumak lehine gelişen anlamlı bir fark mevcuttur ($F(6-841)= 6.209, p<.05$). Bu fark kitap okuyan öğrencilerin bahsi geçen boş zaman etkinliklerine katılanlara kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimine daha çok sahip oldukları olarak yorumlanabilir. Ayrıca ulaşılan bir diğer sonuç, televizyon izlemek ile aile ile vakit geçirmek arasında da anlamlı bir farkın olduğu yönündedir. Aile ile vakit geçirmek seçeneğini işaretleyen öğrencilerin televizyon izleme seçeneğini seçenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine daha çok sahip oldukları yorumu yapılabilir. Diğer bir durum da aile ile vakit geçirmek ve diğer seçeneğini seçenler arasında da anlamlı bir farkın olduğu yönündedir. Aile ile vakit geçirmek seçeneğini işaretleyen öğrencilerin boş zaman aktivitesi olarak diğer seçeneğini seçenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine daha çok sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 4.7.'de HAA sorgulama davranışlarına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F(6-842)= .764, p>.05$).

4.8. Araştırmanın Yedinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. YBÖ eğilimleri ile HAA sorgulama davranışları arasındaki ilişki

Değişkenler	\bar{X}	S	1	2
1. Yaşam Boyu Öğrenme	42.04	7.86	-	.349**
2. Hayatın Anlamı ve Amacı	57.53	7.86	.349**	-

*p<.05

Tablo 4.8’de öğrencilerin YBÖ eğilimleri ve HAA sorgulama davranışları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile tespit edilmiştir. Elde edilen analiz sonucuna göre öğrencilerin YBÖ eğilimleri ile HAA sorgulama davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.349$, $p<.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar her bir alt probleme göre ayrı ayrı ele alınmış ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve sonuç

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde düşünüldüğünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sorumluluk sahibi, öğrenmeye ve gelişmeye açık oldukları ve yaşam boyu öğrenmeye yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde lise öğrencileriyle gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak ortaya çıkan bu bulgu farklı örneklem gruplarıyla yürütülen bazı çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Aslıtürk’ün (2019) ortaokul öğrencileriyle, Bulaç’ın (2019) ve Aydın’ın (2018) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguların aksine, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı veya erkek öğrencilerin lehine sonuçlanan bazı araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Bahadır’ın (2019) öğretmen adayları, Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin Gündüz ‘ün (2017) pedagojik formasyon öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın farklı yaş gruplarındaki bireylerde yapılmış olması ile açıklanabilir. Bununla birlikte, özel yetenekli öğrencilerle yapılan bir araştırmada cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dervişoğulları, 2019)

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu ise cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin hayatın anlamı ve amacını sorgulama davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığıdır. Başka bir deyişle cinsiyet değişkeni hayatın anlamı ve amacını sorgulama davranışı üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda kız ve erkek öğrenciler hayatın anlam ve amacını sorgulama konusunda benzer davranış kalıpları göstermektedir denebilir. Elde edilen bu sonuç, alanyazında lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Hayatın anlam ve amacı ile değer yönelimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Tanrıverdi ve Ulu, 2018) ve ototelik kişilik özellikleri, yaşam amaçları, hayat anlamları ve akış eğilimleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı başka bir çalışmada (Acar Zorbaz, 2019) cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna ek olarak elde edilen bu bulgu üniversite öğrencileriyle yapılan bazı çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Bahadır, 2019; Girgin, 2018; Baş ve Hamarta, 2015; Baş, 2014)

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda okul türü değişkeninin araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden; İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Meslek Lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek bulunmuştur. Meslek Lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer liselerden daha düşük olması bu öğrencilerin genellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelmelerinden, akademik geçmişlerinin zayıf olmasından, öz farkındalık, özgüven ve özyeterlik algılarının düşük oluşundan ve rol modellerinin az olması ile açıklanabilir. Benzer şekilde Demirtaş ve Küçük (2008) araştırmalarında kız meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerini akademik başarısı düşük, eğitimden beklentileri olmayan ve sorumluluk duyguları zayıf bireyler olarak tanımladıklarını belirlemiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu ise okul türü değişkeninin lise öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı üzerinde bir farklılığa yol açtığıdır. Başka bir deyişle okul türü değişkeni hayatın anlam ve amacını

sorgulama davranışı üzerinde etkili bir değişkendir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışının Meslek Lisesi öğrencilerinin HAA sorgulama davranışından; İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin HAA sorgulama davranışının Meslek Lisesi öğrencilerinin HAA sorgulama davranışından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle hem Anadolu Lisesi hem de İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin HAA sorgulama davranışının Meslek Lisesi öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu alan yazın ile tutarlıdır. Hayatın anlam ve amacını sorgulamak Havinghurst'a göre (Akt.Erkan, 2008) her ne kadar lise öğrencilerinin başarıları gereken bir gelişim görevi olsa da bu sorgulama davranışı öğrencilerin bilişsel gelişimleri, kültürel yapıları ve rol modelleri ile yakından ilişkilidir. Uluğ'a (2019) göre meslek liselerinin en büyük sorunlarından biri akademik başarısı düşük öğrencilerin gelmesidir. Akademik başarısı düşük olan, geleceği ile ilgili hedef belirlemede zorlanan öğrencilerin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı içine girmedikleri söylenebilir. Gönenç (2019) araştırmasında ergenlerin genel psikolojik iyi olma durumları ile kendini kabul, bireysel gelişim, hayat amacı ve çevresel hâkimiyet boyutlarının tümünde okul türü değişkeninin etkili olduğunu tespit etmiştir. Bireysel gelişim boyutu için, meslek lisesi öğrencilerinin puanları imam hatip lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin puanları en düşüktür. Bu durum meslek lisesindeki öğrencilerin kendilerini bireysel gelişim açısından yetersiz hissetmeleri şeklinde açıklanmıştır. Akman (2019) araştırmasında ergen asiliği ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuş, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri; Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liselerini incelemiş; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha asi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu umutsuzluk ve saldırganlık arasındaki ilişki ile açıklamış, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerin bu okullara TEOG sınavından düşük puanlar alarak gelmeleri ile açıklanmıştır. Acar Zorbaz (2019) lise öğrencilerinde anlam varlığı alt boyutu puanlarını lise türüne göre incelemiş ve çalışma sonucunda İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerine göre hayatı daha anlamlı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin

yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyi değişkeninin araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle sınıf düzeyi değişkeni yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Bu bulgu öğrencilerin yaş aralıkları birbirlerine çok yakın olduğu için ve henüz örgün eğitim sistemi içinde oldukları için fark bulunmadığı şeklinde açıklanabilir. Örgün eğitim içindeki öğrenciler dersleri ve öğrenme yaşantıları devam ettiği için henüz yaşam boyu öğrenme kavramını anlayamamış ve günlük yaşantıları içindeki önemini kavrayamamış olabilirler. Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme konusunu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ortaya çıkan bu bulgu farklı örneklem gruplarıyla yürütülen bazı çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bahadır'ın (2019) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Buna ek olarak elde edilen bu bulgu üniversite öğrencileriyle yapılan bazı çalışma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Yıldırım vd., 2011; Altay Yorulmaz, 2019). Alanyazında bu bulguların aksine sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu bazı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Bayram (2019) ve Aslıtürk'ün (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dervişoğulları (2019) tarafından özel yetenekli öğrencilerle yapılan bir çalışmada, sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu ise sınıf düzeyi değişkeninin lise öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı üzerinde fark yaratmadığıdır. Bu bulgu devam ettikleri okullar ve akademik başarı düzeyleri farklı olsa da öğrencilerin bilişsel olarak hayata ve hayatın anlamına benzer bir bakış açısı ile yaklaştıkları şeklinde açıklanabilir. Alanyazında lise öğrencilerinde hayatın anlamını araştıran başka bir çalışmaya rastlanmamış olmasına rağmen, farklı örneklem gruplarıyla yürütülen bazı çalışmalar bu araştırma bulgusundan elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Bahadır'ın (2019) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada da sınıf düzeyi değişkeninin yaşamın anlamı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Alanyazında sınıf düzeyi değişkeninin farklılığa yol açtığı bazı araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Psikolojik iyi-oluş ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki Küçü (2018) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada incelenmiş; sınıf düzeyi arttıkça psikolojik iyi-oluş puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarla karşılaştırıldığında psikolojik iyi-oluş düzeylerinin daha

yüksek olduğu gözlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda anne eğitim durumu değişkeninin araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmemiştir. Başka bir deyişle anne eğitim durumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olduğu tespit edilmemiştir. Bu durumun nedeni, lise öğrencilerinin ergenlik döneminde anneden bağımsız olarak kişilik geliştirme sürecinde olmaları ve yeni arkadaş çevresi oluşturdukları için anneye olan iletişimin ve annenin çocuğu etkileme gücünün bu dönemde daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde lise öğrencileriyle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ancak ortaya çıkan bu bulgu farklı örneklem gruplarıyla yapılmış bazı çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Mülhim 2018; Altay Yorulmaz, 2019; Ayra, 2015; Bulaç, 2019; Dünder, 2016; Bahadır, 2019 ve Karaduman, 2015).

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu ise anne eğitim durumu değişkeninin lise öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığıdır. Başka bir deyişle anne eğitim durumu değişkeni hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Alanyazın incelendiğinde lise öğrencileriyle gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmazken farklı örneklem gruplarıyla yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamı ilişkisini araştıran Bahadır, (2019) anne öğrenim düzeyi temel eğitim olan üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış; Akcan’ın (2018) araştırmasında ise anne eğitim durumu değişkeni etkili bir değişken olarak tespit edilmemiştir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme

eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlerde baba eğitim durumu değişkeninin araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle baba eğitim durumu değişkeni yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, babası lise mezunu olan öğrencilerin YBÖ eğiliminin, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerinin YBÖ eğiliminden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun nedeni, Türk toplumunda güçlü bir figür olan babaların eğitim düzeylerinin yüksek olması, etkili bir rol-model olmaları ve yeni şeyler öğrenme konusunda çocuklarını destekleyerek cesaretlendirmelerinin gençler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışma sonuçlarıyla paralellik gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat elde edilen bulgulardan farklı olarak baba eğitim durumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır (Bulaç, 2019; Altay Yorulmaz,2019; Bahadır, 2019; Mülhim, 2018; Dündar, 2016; Ayra, 2015 ve Karaduman, 2015).

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu ise baba eğitim durumu değişkeninin lise öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmemiştir. Bu durumun nedeni lise öğrencilerinde hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışının daha içsel bir çaba gerektirdiği, babaların ise zaten zamanlarının çoğunu iş ortamında geçirmeleri dolayısıyla çocuklarına yeterince zaman ayıramamaları olarak düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik gösteren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Akcan (2018), lise öğrencilerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu ilişkisini incelediği çalışmada, baba eğitim düzeyi değişkeninin benlik saygısı üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bahadır (2019), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyinin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları serbest zaman etkinliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda serbest zaman etkinliği değişkeninin lise

öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir farka yol açtığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle serbest zaman etkinliği değişkeni yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmiştir. Serbest zaman etkinlikleri: kitap okumak, müzik dinlemek, spor yapmak, televizyon izlemek, aile ile vakit geçirmek, fotoğraf çekmek ve diğer şeklinde başlıklara ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okumak ile müzik dinlemek arasında; kitap okumak ile spor yapmak arasında; kitap okumak ile televizyon izlemek arasında ve kitap okumak ile diğer seçeneğini seçenler arasında kitap okumak lehine gelişen anlamlı bir fark mevcuttur. Bu fark kitap okuyan öğrencilerin bahsi geçen boş zaman etkinliklerine katılanlara kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimine daha çok sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ulaşılan bir diğer sonuç, televizyon izlemek ile aile ile vakit geçirmek arasında da anlamlı bir farkın olduğu yönündedir. Aile ile vakit geçirmek seçeneğini işaretleyen öğrencilerin televizyon izleme seçeneğini seçenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine daha çok sahip oldukları yorumu yapılabilir. Diğer bir durum da aile ile vakit geçirmek ve diğer seçeneğini seçenler arasında da anlamlı bir farkın olduğu yönündedir. Aile ile vakit geçirmek seçeneğini işaretleyen öğrencilerin boş zaman aktivitesi olarak diğer seçeneğini seçenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine daha çok sahip oldukları belirlenmiştir. Kitap okuma her yaş döneminde öğrenme motivasyonunu göstermekte, bireylerin bilişsel yapısını, hayal dünyasını, hayata bakışını zenginleştirmektedir. Bu doğrultuda serbest zamanlarında kitap okuyan lise öğrencilerinin öğrenmeye ve araştırmaya daha meraklı oldukları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde lise öğrencileriyle yapılmış ve aynı parametreleri kullanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Aktaş Üstün (2019) üniversite öğrencilerinin meraklılık ve YBÖ eğilimini araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitim, sanat, spor, yaratıcılık, aile ve diğer etkinlik tercihlerine göre YBÖ eğilimi arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Karaduman (2015) da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada serbest zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen diğer bir bulgu ise serbest zaman etkinliği değişkeninin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle serbest zaman etkinliği değişkeni hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışı üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Lise öğrencileri gelişim dönemi özellikleri itibari ile serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklerle yeni yeni oluşturmaya çalıştıkları yaşam felsefeleri arasında bağlantı kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam amacını sorgulama davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguya göre hayatın anlam ve amacını sorgulayan lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları düşünülebilir. Bir başka açıdan da yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olan öğrencilerin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışına da sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Epçaçan (2013, 357) yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olan bireylerin özelliklerinden bazılarını şöyle sıralamıştır; özdenetim sahibi, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen, sorumluluk alabilen değişiklik ve yeniliklere açık olan, çevresindekilerle etkili iletişim kurabilen, bilgi teknolojilerini etkin kullanabilen. Sayılan özellikler yaşam boyu öğrenme kadar özellikle ergenlerde ve gençlerde hayatın anlam ve amacını sorgulama, hayata bakışı zenginleştirme, hayata anlam katma davranışlarını da güçlendirecektir. Bu doğrultuda hayat boyu öğrenme becerisi edinen ergenlerin hayatın anlam ve amacını yaşlılarına göre daha yoğun bir şekilde sorgulayabilecekleri söylenebilir.

Atasaz (2019, 29) insanların kişisel gelişimlerini sürdürebilmelerini kendilerini tanımalarına, özelliklerini bilip kabul etmelerine, yeteneklerini ve ilgilerini fark etmelerine ve yaşam amaçlarını bu doğrultuda belirlemelerine bağlamaktadır. Bu nedenle özellikle lise çağındaki gençlerin hayatın anlam ve amacını sorgulama süreçlerinin sağlıklı işletilmesi yaşam boyu öğrenmeyi sürdürülebilir kılacaktır. Bu nedenle kendilerini tanıyan, yetenek ve ilgilerini fark eden ve bireysel özelliklerini bilip kabul eden ergenlerin hayatı daha anlamlı yaşamak adına akranlarına göre öz farkındalığı daha yüksek bireyler olacağı düşünülebilir. Çiğdem (2019, 24) kişisel ve ruhsal yapılanmada önemli olan algılama sürecinin kazanılmış olan değer ve deneyimlere bağlı olduğunu ve bu açıdan yaşamın anlamının öznel bir tabiata sahip olduğunu ifade eder. Bu bağlamda kişilik gelişiminin en önemli dönemlerinden biri sayılan ergenlik döneminin, gençlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlerken deneyimlerinin ve değerlerinin hayatın anlam ve amacını bilme, anlama ve sorgulama davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ancak farklı yaş ve meslek gruplarıyla yapılan benzer çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Baytan (2019) çalışan ve emekli yöneticilerle, Dursun (2019) evli ve bekâr bireylerle, Yüksel (2013) genç yetişkinlerle, Taptık (2019) ortaokul öğretmenleriyle, Demirci Seyrek (2017) , Taşdibi Ünlü (2019), Baş (2014) ve (Demirbaş Çelik, 2016) Üniversite öğrencileriyle yaşamın anlam ve amacı konusunda araştırmalara da rastlanmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışlarını geliştirmeye yönelik uygulamalara ve ilerde yapılacak olan araştırmalara katkı sağlaması açısından bazı öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Okul ve sınıf ortamlarında okuma saatleri etkileşimli okuma etkinlikleriyle zenginleştirilebilir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili kitapların okunması gençler arasında bu alana ilgi uyandırabilir.
2. Meslek lisesindeki öğrencilere yaşam boyu öğrenme farkındalığı kazandırmak ve yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için ders içi ve ders dışı etkinlikler yapılabilir.
3. Okullarda eğitsel kulüp etkinlikleri aktif hale getirilebilir. Bu faaliyetler öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin önemini fark etmeleri, hayatı tanımaları ve anlamlandırmaları sürecine destek sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Örn. Fotoğrafçılık kulüpleri daha işlevsel hale getirilip lise öğrencilerinin bu ilgi sayesinde doğayla, sanatla, edebiyatla, matematikle ve hatta kendileriyle olan ilişkilerine olumlu katkılar sağlayabilir.
4. Hayatı sorgulamaya başlayan ve anlam arayışı içinde olan lise öğrencilerinin düşünme, araştırma ve sorgulama davranışları derslerde ve ders dışı etkinliklerde desteklenebilir.
5. Erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırmak amacıyla, öğrenme ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak farklı öğrenme ortamları oluşturabilirler.
6. Veli toplantılarında aile içi iletişimlerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinde ve anlam arayışlarındaki önemi anlatılabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik öneriler

1. Orta öğretim düzeyindeki öğrencilerle nitel çalışmalar yapılarak yaşam boyu öğrenme ile hayatın anlam ve amacı hakkındaki görüşleri daha ayrıntılı olarak belirlenebilir.
2. 9. 10. 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle boylamsal taramalar yapılarak yaşam boyu öğrenme ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışlarındaki değişim ortaya konulabilir.
3. Lise öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışlarının yaşam boyu öğrenme becerilerini etkileme sürecinde hangi değişkenlerin aracılık (mediation) ettiği ortaya konularak bir yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilebilir.
4. Lise öğrencilerinin hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışlarının ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınav (YKS) performansını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla regresyon analizlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Abukan, B. (2014). *Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre kendini gerçekleştirme ve bilgelik ilişkisi: Yaşlılar üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar Zorbaz, N. (2019). *Lise öğrencilerinin ototelik kişilik özellikleri yaşam amaçları hayat hayat anlamları ve akış eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Akcan, E. (2018). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı ve yaşam doyumu ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, E. (2018). *Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre günümüzde kadına yönelik tüketim analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş Üstün, N. (2019). *Ciddi ve kayıtsız boş zaman katılımcısı üniversite öğrencilerinin meraklılık ve yaşam boyu öğrenme eğilimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akman, S. (2019). *İstanbul ili pendik ilçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Altan, S. ve Tarhan, S. (2018). Büyükanneden toruna: Yaşam boyu öğrenme sürecinde değer ve beceri aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (2), 26-42.
- Altay Yorulmaz, B. (2019). *Resim İş Öğretmenliği programındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aslıtürk, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Atasaz, B. (2018). *Erkeklerde bağımlılık şiddetinin, hayatın anlam ve amacıyla ve travmatik yaşantılarla ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, E. (2019). *Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Ankara.

- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490
- Aydın, C., Kaya, M. ve Peker, H. (2015). Hayatın Anlam Ve Amacı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38); 39-55.
- Aydın, S. (2012). Hayatın anlamı. Susan Wolf (1998) *Hikmet Yurdu*, 5(9), 193-197
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bahadır, A. (1999). *Hayatın Anlam Kazanmasında Psiko-Sosyal Faktörler ve Din*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bahadır, A. (2018) . *İnsanın anlam arayışı ve din*. (4. Baskı) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Yaşamın Anlamı Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29) , 369-391.
- Baş, V. (2014). *Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Baytan, B.(2019). *Çalışan ve emekli yöneticilerin yaşamın anlamı doğrultusunda yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) Yaşamı, Eğitim Görüşü ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 37 (2) , 15-25 .
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10-17.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-64.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflenmesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey,R. and Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Coşkun, D. Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Çakmak, A. (2018). *Lise öğrencilerinde DKAB eğitimi ile hayatı anlamlandırma arasında dindarlık ve sorumluluğun aracılık rolünün incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Çakmak, H. (2018). *Abraham Maslow'un "kendini gerçekleştirme" kavramının Aziz Nese'fi'nin "İnsan-ı Kamil" kavramıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çakmak, M. (2013). Albert Camus'nün felsefesinde hayatın anlamı ve varoluşsal kötülük problemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(2) ,75- 109.
- Catal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye'de yaşam boyu öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çiğdem, E. (2019). *Evde sağlık hastalarına bakan hasta yakınlarında hayatın anlam ve amacının değerlendirilmesi*. Uzmanlık tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Keçiören Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, Aile Hekimliği Kliniği, Ankara.
- Demir, O. ve Acar, M. (1997). *Anlam. Sosyal Bilimler sözlüğü*. (1.Baskı) Vadi Yayınları, Ankara.
- Demirbaş Çelik, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve yaşam amaçları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Humanities, mjh. Akdeniz.edu.tr* 6(1) ; 133-141.
- Demirbaş, B. ve Küçük, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 147-159.
- Demirbaş Çelik, N. ve İ. Gazioğlu, E. (2015). Yaşamda anlam ölçeği lise formu: Türkçe geçerlik güvenirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(33); 42 – 60.
- Demirci Seyrek, Ö. (2017). *Üniversite öğrencilerinde kabul ve kararlılık terapisine dayalı psikoeğitim programının yaşamın anlamı düzeyine etkisi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC 2009)*, 6-8 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dervişoğulları, M. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Devlet Planlama Teşkilatı: Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2013). *Onuncucu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dursun, N. (2019). *Evli ve bekar bireylerin yaşamın anlamı ve maneviyat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, P. (2012). *The role of meaning in life, optimism, hope, and coping styles in subjective well-being*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (2), 58-74.
- Dündar, A. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- EC (2001). Making a european are a of lifelong learning a reality. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(201)678_en.pdf] web adresinden 10.11.2019 tarihinde indirildi.
- EC (Avrupa Komisyonu) (2007). Directorate-General for Education and Culture. Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework, Brussels, Belgium, EC Lifelong Learning Programme. <http://bookshop.europa.eu/en/key-competences-for-lifelong-learning-pbNC7807312/?CatalogCategoryID=u9oKABstIEwAAAEjboUY4e5K>.
ErişimTarihi: 20.12.2019.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.

- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 353-379
- Erkan, S. (2008). *Gelişim psikolojisinde temel kavramlar*. Y.Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim Psikolojisi içinde* (27-49). Ankara: Pegem.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Frankl, V. E. (2019). *Hayatın anlamı ve psikoterapi*. (Atayman, V. Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. (7. Baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gencel, E. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (170), 237-252.
- Girgin, Y. (2018). *Üniversite öğrencilerinin yaşamın anlamı ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gögebakan Yıldız, D. (2017). Yaşam boyu öğrenme. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*, 198-224. (Bölüm 10) Pegem Akademi, Ankara.
- Göka, E. (2019). *Hayatın anlamı var mı?* (1. Baskı) İstanbul: Kapı Yayınları.
- Gönenç, Z. (2019). *15-17 yaşlarındaki ergenlerde şükür ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, M. (2015). Benlik, birey ve anlam. *Felsefe Arkivi* 42(1), 21-32.
- Güven, P.(2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşamın anlam ve amacı ile yaşam doyumu ve yakın ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe
- Ilgaz, D. (2018). *Pozitif psikoloji uygulamaları eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Işılak, H. ve Durmuş, A. (2004). *Kara tahtayı aşmak öğrenci merkezli öğretmenlik*. İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Elips Kitap, Ankara.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaba, B. (2019). *Abraham Maslow ve din*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kalkınma Bakanlığı [KB] (2013). Onuncu kalkınma planı: 2014-2018. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>. adresinden 8 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Kansu, A. F. ve Hızlı Sayar, G. (2011). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 78-89.
- Karakaya, S. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen yetişkin eğitimi*
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kaya, H. N. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, M. ve Küçük, N. (2017). İbadetler ile Hayatın Anlamı Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 17-44.
- Kaynak, İ. H. (2012). İnsanın anlam arayışında din ve mitlerin rolü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1); 673-682.

- Kılıç, M. O. (2013). *Mevlana üzerine konuşmalar*. Sufi Kitap: İstanbul.
- Kılıççı, Y. (1989) *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak Ofset.
- Koç, M. (2004). Ergenlik döneminde dua ve ibadet algılarının ruh sağlığına etkileri üzerine bir alan araştırması. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10: 115-157.
- Koç, G. (2005). *Yaşam boyu öğrenme*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kurt, E., Cevher, T. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160.
- Küçü, E. (2018). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ihtiyaç doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Lindeman E.C. (1969). *Halk Eğitiminin Anlamı*, Ankara: Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Maslow, A. (2018). *İnsan olmanın psikolojisi*. Kuraldışı yayınları, İstanbul.
- May R. (1995). *Yaratma Cesareti* , Metis Yayınları, İstanbul.
- MEB (2006) :<https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitimsralari/icerik/328> adresinden 15.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2019): https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 16.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2014): <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> adresinden 20.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen Dünya”da yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).
- Mülhim, M.A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Morgan, C.T (1981). *Psikolojiye Giriş*. Meteksan yayınları, Ankara.
- Onat, H. (2019). <http://www.hasanonat.net/index.php/57-insan-n-anlam-aray-s-uezerine> adresinden 29.12.2019 tarihinde alınmıştır.

- Onaran, O. (1981). Çalışma yaşamında güdülenme kuramları. Sevinç Matbaası, Ankara
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özen, Y. (2012). Varoluşçu Felsefeden Varoluşçu Psikolojiye (birbirlerini sürekli yanlış anlayanların ontolojik bütünlüğü) *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*,(5); 266-286.
- Özkorkmaz, M.A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, A. H. (2018). *Varoluşçu bakış açısına göre hayatın anlamı ve amacının depresyon ve umutsuzlukla ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ryff, C. D. and Singer B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement and implications for psychotherapy research. *Psychtherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Sartre, J. P. (2005). *Varoluşçuluk*. İstanbul: Say Yayınları.
- Savuran, Y. (2014). *Life-long learning competencies of prospective English language teachers in comparison with their mentors*. Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Schopenhauer, A. (2018). *Hayatın anlamı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Senemoğlu, N.(2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevim, A. (2019). Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 209-227.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

- Steger, M. F., Oishi, S., ve Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tanrıverdi, A. ve Ulu, M. (2018). Lise öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı ile değer yönelimleri arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1198-1234.
- Taptık, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi-Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Taşdibi Ünlü, F. (2019) *Üniversite öğrencilerinde yaşam değeri yaşamın anlamı ve sosyal iyi olmanın mutluluğu yordamadaki rolü*. Yüksek lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- TDK, (2019). <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 22.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Tekinalp Ergüner, B. (2016). Adleryan kuramın pozitif psikoloji bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1); 34-49.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1081–1092.
- Tolstoy, L. (2003). *İtirafımlarım*. Kum Saati Yayınları, İstanbul.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Uluğ, Z.A. (2019). Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri (esenyurt ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi . Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- UNESCO (1985) Türkiye Milli Komisyonu Yayını, Ankara.

- Van Der Veen, R. A. (2006). Communication and creativity: Methodological shifts in adult education. *International Journal Of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Wagner, D. A. (2015). Learning and literacy: A research agenda for post-2015. *International Review of Education*, 61(3), 327-341.
- Wielkiewicz, R. M. and Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3),220-227.
- Wong, P. T. P. (1997). Meaning-centered counseling: a cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International Forum For Logotherapy*, 20, 85-94.
https://www.researchgate.net/publication/308052294_Meaningcentered_counseling_A_cognitive_behavioral_approach_to_logotherapy adresinden 26.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi*. (1. BASIM) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1) ; 905-921
- Yüksel, R. (2013). *Genç yetişkinlerde aşk tutumları ve yaşamın anlamı*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yüzlü, U. (2019). *Önlisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamboyu öğrenme anahtar yeterlikleri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu ve Çalışma Ölçekleri

Değerli öğrenciler,

- a. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda bu araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Cevaplarınızla vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak, bireysel değerlendirmeler yapılmayacaktır. Araştırmacı olarak sizlerden beklentim, kişisel bilgi formunu ve ölçekleri, tüm içtenliğinizle okuyarak, doldurmanızdır. Araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçeği doldurmaya başlamadan önce, ölçekle ilişkili açıklama ve yönergeleri okumanız, ölçeklerin doldurulmasında sizlere yardımcı olacaktır. Ölçme araçlarında bulunan her ifadeyi tam olarak işaretlemeniz sonuçların daha sağlıklı olarak değerlendirilmesine yardım edecektir. Zamanınızı ayırıp, yardım ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

Azize ASİLOĞULLARI
Yüksek Lisans Öğrencisi
Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bartın Üniversitesi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: () Kız
() Erkek

2. Okul Türü : () Anadolu Lisesi
() Meslek Lisesi
() İmam-Hatip Lisesi

3. Sınıf: () 9 () 10
() 11 () 12

4. Anne eğitim durumu:

- () Okula hiç gitmedi ya da İlkokul terk
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Ön lisans mezunu (2 yıllık yüksekokul)
() Lisans mezunu(4 yıllık fakülte)
() Lisansüstü mezunu (Yüksek lisans veya doktora)

5. Baba eğitim durumu:

- () Okula hiç gitmedi ya da İlkokul terk
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Ön lisans mezunu (2 yıllık yüksekokul)
() Lisans mezunu(4 yıllık fakülte)
() Lisansüstü mezunu (Yüksek lisans veya doktora)

6. Serbest Zaman Etkinliği: (En sıkta en aza

doğru 1 ile 7 arasında sıralayınız)

- () Kitap okumak
() Müzik dinlemek
() Spor yapmak
() Televizyon izlemek
() Aile ile vakit geçirmek
() Fotoğraf çekmek
() Diğer

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ Aşağıda verilen yaklaşım ve ifadeleri okuyunuz. Bu yaklaşımları ne sıklıkla gerçekleştirebildiğinizi ölçeğin sağ tarafında bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten size en uygun seçeneği işaretleyerek (X) belirtiniz.	ASLA	NADİREN	ARASIRA	SIKSIK	HER ZAMAN VEYA HER GÜN
1-Fikirsiz mücadelelerden keyif alırım.					
2-Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum.					
3-Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4-Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir.					
5-Kendi kendine motive olan biriyimdir.					
6-Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşırım.					
7-Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum.					
8-Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir.					
9-Keyif almakveya eğlence amacıyla birşeyler okurum.					
10-Pek çok farklı alana ilgi duyarım.					
11- Farklı farklı ilgi alanlarını takip ederim.					
12-Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım.					
13- Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum.					

Arka sayfaya geçiniz →

HAYATIN ANLAM VE AMACI ÖLÇEĞİ	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
Aşağıda verilen yaklaşım ve ifadeleri okuyunuz. Bu yaklaşımları ne sıklıkla gerçekleştirebildiğinizi ölçeğin sağ tarafında bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten size en uygun seçeneği işaretleyerek (X) belirtiniz.					
1-Hayatın mutlaka bir anlam ve amacı vardır.					
2-Faydalı bir şeyler üretmekten çok hoşlanırım.					
3-Hayatı arkadaşlarımla paylaşmaktan çok hoşlanırım.					
4-Çoğu zaman anlamsız ve boş bir hayata sahip olduğumu düşünürüm.					
5-Yapmaktan zevk aldığım pek çok uğraşım vardır.					
6-Hayatta arzuladığım amaçlarıma ulaşmada başarılıyım.					
7-Değerlerim ve inançlarım doğrultusunda hareket etmeye çalışırım.					
8-Ruhsal bir boşluk içerisindeyim ve hayattan tat alamıyorum.					
9-Yaşadığım sıkıntılara rağmen zorluklarla mücadele etmekten vazgeçmiyorum.					
10-Çoğu zaman her şeye karşı bıkkınlık duyuyorum.					
11- Hayatımda her zaman bir anlam ve yaşamak için bir neden bulurum.					
12-Umut ve heyecanla geleceğe bakarım.					
13- Yaşadığım dünyada iyiye ve güzele dair pek bir şey bulamıyorum.					
14- Beni hayata bağlayan pek bir amacım yoktur.					
15- Hayatın sıkıntılara karşı mücadele etmenin yaşamıma anlam kattığını düşünüyorum.					
16- Geleceğimi pek parlak göremiyorum, umutsuzum.					
17- Hala yapmak ve başarmak istediğim şeyler vardır.					

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi (Valilik Oluru)



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01.01-E.25207321
Konu : İzin Talebi

18.12.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 04/12/2019 tarihli ve 44030360-605.01 sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Bodrum Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; Halil İbrahim İper-Adnan İper Anadolu Lisesi, Şehit Türkmen Tekin Anadolu İmam Hatip Lisesi, Gündoğan Fahriye Ilıcak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Turgutreis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Azize ASİLOĞULLARI'nın " **Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayatın Anlam ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi** " konulu çalışması;

Çalışmanın **2019-2020 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;** Bodrum Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; Halil İbrahim İper-Adnan İper Anadolu Lisesi, Şehit Türkmen Tekin Anadolu İmam Hatip Lisesi, Gündoğan Fahriye Ilıcak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Turgutreis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Serap AKSEL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
18.12.2019

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek 3. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi." adıyla, 04/10/2019-10/10/ 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.Saygılarımızla,

Araştırmacı : Azize ASİLOĞULLARI, Bartın Üniversitesi, Eğitim bölümleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

İletişim bilgileri :Gökçebel Mahallesi, Öğretmen Yusuf Cd. No:8, 48990 Bodrum/Muğla

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

Ek 4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

12.01.2020

Gmail - EK_4 hayatın anlam ve amacı ölçeği kullanım izni



byerden . <byerden@gmail.com>

EK_4 hayatın anlam ve amacı ölçeği kullanım izni

1 mesaj

Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>
Alıcı: byerden erden <byerden@gmail.com>

12 Ocak 2020 17:42

Gönderen: Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>
Gönderildi: 1 Ocak 2020 Çarşamba 20:17
Kime: Fatma Hamurcu <fatma.hamurcu@gmail.com>
Konu: İlt: Anket izni

Gönderen: Mevlut Kaya, İlahiyat Fakültesi,, <mkaya@omu.edu.tr>
Gönderildi: 11 Temmuz 2019 Perşembe 21:28
Kime: Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>
Konu: Re: Anket izni

Sayın Azize Asiloğlu
Tarafımda geliştirilen "Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği"ni yüksek lisans tez çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Prof.Dr.Mevlüt Kaya

Kimden: "Azize Asiloğlu" <aasiloglu@hotmail.com>
Kime: "cuneydiavare" <cuneydiavare@mytel.com>, "mkaya" <mkaya@omu.edu.tr>, "Hüseyin PEKER" <hpeker@omu.edu.tr>
Gönderilenler: 8 Temmuz Pazartesi 2019 15:52:12
Konu: Anket izni

Sayın hocam,
Ben Azize Asiloğulları. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. "Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezimde hazırlamış olduğunuz "Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği"ni kullanmak amacıyla izninizi rica ediyorum.
Teşekkür ederim.

--

This message has been scanned for viruses and dangerous content by **MailScanner**, and is believed to be clean.

Ek 5. Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği Kullanım İzni

12.01.2020

Gmail - EK-5 Yaşam boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım izni



byerden . <byerden@gmail.com>

EK-5 Yaşam boyu Öğrenme Ölçeği Kullanım izni

1 mesaj

Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>
Alıcı: byerden erden <byerden@gmail.com>

12 Ocak 2020 17:45

Gönderen: Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>
Gönderildi: 1 Ocak 2020 Çarşamba 20:16
Kime: Fatma Hamurcu <fatma.hamurcu@gmail.com>
Konu: İlt: Ölçek izni...

Gönderen: Zeynep Demirtaş <zeynept@sakarya.edu.tr>
Gönderildi: 9 Ekim 2019 Çarşamba 08:44
Kime: Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>
Konu: Re: Ölçek izni...

Merhaba Azize Hanım

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz,

İyi çalışmalar dilerim.

Dr.Öğr.Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Azize Asiloğlu <aasiloglu@hotmail.com>, 6 Eki 2019 Paz, 00:39 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,
Ben Azize Asiloğulları. Bodrum İper Anadolu Lisesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyim. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım, "Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezimde hazırlamış olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"ni kullanmak amacıyla izninizi rica ediyorum.
Teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Azize ASILOĞULLARI

Doğum Yeri : Çayıralan / YOZGAT

Doğum Tarihi : 16.08.1974

Cinsiyeti : Kadın

En Son Görevi : Öğretmen

En Son Görev Yeri : Halil İbrahim İper- Adnan İper Anadolu Lisesi Bodrum / MUĞLA

E-mail Adresi : aasiloglu@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

04/07/2010 Lisans

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ANKARA

15/02/2017 Lisansüstü (TEZLİ)

Bartın Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı /

Yaşam Boyu Öğrenme

YABANCI DİL BİLGİLERİ

İngilizce