

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

**COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN
PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE HAYAT BOYU
ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Metin ÖZSOY

KOCAELİ 2021

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

**COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN
PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ İLE HAYAT BOYU
ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Metin ÖZSOY

Doç. Dr. Osman Nejat AKFIRAT

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:23.06.2021/15

KOCAELİ 2021

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin sürecinde ve tez yazım aşamasında ihtiyacım duyduğum her an vakit ayıran, güleryüzlü ve destekleyici tavrıyla beni yönlendiren, Covid-19 sürecinde karşılaştığımız zorluklara karşın alternatifler üretmeme yardımcı olan danışman hocam Doç Dr. Osman Nejat AKFIRAT'a sonsuz teşekkür ederim.

En yoğun ilgi alaka göstermem gereken dönemde bana fırsat veren, görüşleriyle çalışmalarına katkı sunan, her daim beni koşulsuz destekleyen eşim Özge ÖZSOY'a çok teşekkür ederim.

Teşekkür ederken aynı zamanda ona ayıracağım vakitleri azalttığım için özür de dilemem gereken, bu yazılanları okuyabilmesi için daha çok uzun zamana ihtiyacı olan 1 yaşındaki canım kızım GÖKÇE'ye çok teşekkür ederim. Biliyorum ki kendime yaptığım her katkı, sana katacaklarımı da artıracak.

Metin ÖZSOY

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
KISALTMALAR	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
GİRİŞ	1

BÖLÜM 1

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER	11
2.1. HAYAT BOYU ÖĞRENME	11
2.1.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	14
2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	17
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenmenin 8 Anahtar Yeterliliği	22
2.1.3.1. Okuma Yazma Yetkinliği	23
2.1.3.2. Çoklu Dil Yetkinliği	23
2.1.3.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	24
2.1.3.4. Dijital Yetkinlik.....	25
2.1.3.5. Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği.....	25
2.1.3.6. Vatandaşlık Yetkinliği	26
2.1.3.7. Girişimcilik Yetkinliği	26
2.1.3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği.....	27
2.2. HAYAT BOYU GELİŞİM.....	28
2.2.1. Erik Erikson Psikososyal Gelişim Kuramı.....	30
2.2.2. Levinson'un Yaşam Yapısı Kuramı	35
2.3. PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK	39
2.3.1. Risk Faktörleri.....	44

2.3.2. Koruyucu Faktörler.....	46
--------------------------------	----

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren Örneklem.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi	53

BÖLÜM 4

4. BULGULAR	56
4.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
4.2. HBÖ Yeterlikleri Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	57
4.3. HBÖ Yeterlikleri Yaş Aralığı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	58
4.4. HBÖ Yeterlikleri Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	59
4.5. HBÖ Yeterlikleri Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular	61
4.6. HBÖ Yeterlikleri Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	62
4.7. HBÖ Yeterlikleri Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Bulgular	64
4.8. HBÖ Yeterlikleri Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.9. HBÖ Yeterlikleri Görev Yapılan Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.10. HBÖ Yeterlikleri MEB Tarafından Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.11. HBÖ Yeterlikleri Farklı Kuruluşlardan Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.12. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
4.13. PS Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	72
4.14. PS Düzeyleri Yaş Aralığı Değişkenine İlişkin Bulgular	73
4.15. PS Düzeyleri Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.16. PS Düzeyleri Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular	75
4.17. PS Düzeyleri Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	76
4.18. PS Düzeyleri Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Bulgular	77
4.19. PS Düzeyleri Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	77
4.20. PS Düzeyleri Görev Yapılan Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular	78
4.21. PS Düzeyleri MEB Tarafından Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	79
4.22. PS Düzeyleri Farklı Kuruluşlardan Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular	80
4.23. Öğretmenlerin Okuma Yazma Yetkinliğine İlişkin Görüşleri.....	81

4.24. Öğretmenlerin Çoklu Dil Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	83
4.25. Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinliğe İlişkin Görüşleri.....	84
4.26. Öğretmenlerin Dijital Yetkinliğe İlişkin Görüşleri	86
4.27. Öğretmenlerin Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine İlişkin Görüşleri.....	88
4.28. Öğretmenlerin Vatandaşlık Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	90
4.29. Öğretmenlerin Girişimcilik Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	92
4.30. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	94
4.31. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	95
4.24. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular	97
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	99
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	129
ÖZGEÇMİŞ	137

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 414 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyut ise yine İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel boyut için içerik analizi, nicel boyut için ise T-Testi, Tek Yönlü ANOVA, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Spearman Sıra Farkları Korelasyonu Testleri ve Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin ve hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu, eğitim fakültesi mezunu olmanın, lisansüstü eğitim almanın, eğitime katılma geçmişlerinin olmasının öğretmenlerin HBÖ yeterlikleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu gözlenmiştir. Psikolojik sağlık açısından yaş ve medeni durum değişkenlerinin anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin HBÖ yeterlikleri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, aynı zamanda öğretmenlerin HBÖ yeterliklerinin psikolojik sağlık düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İçerik analizi ile ulaşılan nitel verilerin, nicel veriler ile paralel yönde olduğu ve psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğretmenlerin aynı zamanda HBÖ yeterlikleri açısından kendilerini yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar ilgili alan yazına göre tartışılmış ve hem uygulayıcılara hem araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Psikolojik Sağlık, Öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' psychological resilience and lifelong learning competencies during the Covid-19 outbreak. The mixed method, in which quantitative and qualitative methods were used together, was used in the study. The quantitative dimension of the research was carried out with 414 teachers working in Tuzla district of Istanbul province. The qualitative dimension was carried out with 20 teachers working in Tuzla district of Istanbul province. In the study, Lifelong Learning Key Competences Scale, Adult Psychological Resilience Scale, Personal Information Form and Teacher Interview Form were used to collect data. Content analysis for the qualitative dimension, T-Test, One-Way ANOVA, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test, Pearson Product Moment Correlation, Spearman Rank Difference Correlation Tests and Regression analysis for the quantitative dimension were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was observed that teachers' psychological resilience and lifelong learning competencies were high, being a graduate of a faculty of education, having a postgraduate education, having a history of participating in education, created significant differences on teachers' lifelong learning competencies. It was concluded that age and marital status variables make a significant difference in terms of psychological resilience. A significant relationship was found between teachers' lifelong learning competencies and their psychological resilience, and it was concluded that teachers' lifelong learning competencies predicted their psychological resilience levels. It was concluded that the qualitative data obtained through content analysis were in parallel with the quantitative data and teachers with high psychological resilience also considered themselves sufficient in terms of lifelong learning competencies. The results obtained from the research were discussed according to the relevant literature and suggestions were made to both practitioners and researchers.

Keywords: Lifelong Learning, Psychological Resilience, Teacher

KISALTMALAR

DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
COVID-19	: Salgın Oluşmasına Neden Olan Hastalık
APA	: Amerikan Psikologlar Derneği
AB	: Avrupa Birliği
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme
YBÖAYÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği
YPSÖ	: Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Levinson'un Yetişkin Gelişimi Dönemleri	37
Tablo 2: Psikolojik Sağlık Kavramı Gelişim Süreci	43
Tablo 3: Nicel Boyut Katılımcılarına ilişkin frekans ve yüzde bilgileri.....	49
Tablo 4: Nitel boyut katılımcılarına ilişkin frekans ve yüzde bilgileri	50
Tablo 5: YBÖAYÖ'ye ilişkin K-S ve S-W analizleri.....	54
Tablo 6: YBÖAYÖ'ye ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri	54
Tablo 7: YPSÖ'ye ilişkin K-S ve S-W analizleri	55
Tablo 8: YPSÖ'ye ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri.....	55
Tablo 9: Öğretmenlerin HBÖ yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler	56
Tablo 10: Öğretmenlerin cinsiyete göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi.....	57
Tablo 11: Öğretmenlerin cinsiyete göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi	57
Tablo 12: Öğretmenlerin yaş aralığına göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi	58
Tablo 13: Öğretmenlerin yaş aralığına göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi	58
Tablo 14: Öğretmenlerin medeni hallerine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi.....	60
Tablo 15: Öğretmenlerin medeni hallerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi	60
Tablo 16: Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi.....	61
Tablo 17: Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi.....	61
Tablo 18: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi	62
Tablo 19: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi.....	63
Tablo 20: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi	64
Tablo 21: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi	64
Tablo 22: Öğretmenlerin branşlarına göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi.....	65
Tablo 23: Öğretmenlerin branşlarına göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi	66
Tablo 24: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi.....	67
Tablo 25: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi	68
Tablo 26: Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi	69

Tablo 27: Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi	69
Tablo 28: Öğretmenlerin cinsiyete göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi.....	70
Tablo 29: Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi.....	71
Tablo 30: Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	72
Tablo 31: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi.....	72
Tablo 32: Öğretmenlerin yaş aralığına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi.....	73
Tablo 33: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi.....	74
Tablo 34: Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi	75
Tablo 35: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi	76
Tablo 36: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi	77
Tablo 37: Öğretmenlerin branşlarına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi.....	78
Tablo 38: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi	79
Tablo 39: Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi	80
Tablo 40: Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi	80
Tablo 41: Öğretmenlerin Okuma Yazma Yetkinliğine İlişkin Görüşleri.....	81
Tablo 42: Öğretmenlerin Çoklu Dil Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	83
Tablo 43: Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinliğe İlişkin Görüşleri.....	85
Tablo 44: Öğretmenlerin Dijital Yetkinliğe İlişkin Görüşleri.....	87
Tablo 45: Öğretmenlerin Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 46: Öğretmenlerin Vatandaşlık Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	90
Tablo 47: Öğretmenlerin Girişimcilik Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	92
Tablo 48: Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine İlişkin Görüşleri	94
Tablo 49: YBÖAYÖ ile YPSÖ arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları	96
Tablo 50: Okuma Yazma Yetkinliği ile YPSÖ arasında Spearman Korelasyon Sonuçları	97
Tablo 51: YPSÖ ve YBÖAYÖ'ye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenmenin Aktif Kılınması.....	21
Şekil 2. Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri.....	23
Şekil 3. Yaşam Yapısının Öğeleri	38



GİRİŞ

2019 yılı aralık ayında ilk olarak Çin'in Wuhan eyaletinde görülen ve çok hızlı bir yayılıma sahip olan Covid-19 hastalığı binlerce can kaybına sebep olmuştur. Bu hızlı yayılım sonrası Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 11.03.2020 tarihinde hastalığın, tüm dünya vatandaşlarını tehdit edecek seviyelere ulaştığını bildirerek salgın olarak ilan etmiştir (DSÖ, 2020).

Salgınlar dünya üzerinde defalarca yaşanmış olup genel olarak sağlık problemi olarak nitelendirilse de aynı zamanda ekonomik, sosyal ve psikolojik problemleri beraberinde getirmektedir.

Sağlık problemleri açısından en büyük yıkıcı sonucu, neden olduğu yüksek ölüm sayılarıdır. Örnek verecek olursak; 14. yy'da gerçekleşmiş olan veba salgını ile Avrupa kıtasında yaşamakta olan nüfusun yarısı hayatını kaybetmiştir (Ross vd., 2014).

Ekonomik problemlere bakıldığında ise salgının yarattığı istikrarsızlık ortamı, birçok kişinin işsiz kalmasına, üretimin yavaşlamasına, ülke ekonomilerinin ciddi kayıplar vermesine neden olmaktadır. Geleceğe Yönelik Küresel Sağlık Riski Çerçevesi (GYKSRÇ) Komisyonu, bulaşıcı salgın hastalıkların dünya ekonomilerine doğrudan olumsuz etkisinin 60 milyar dolar civarı olduğunu öne sürmektedir (Maurice, 2016). Dolaylı olumsuz etkileri daha da büyük olup yıllarca bu etkinin ortadan kalkması sürebilecektir.

Salgınların sosyal etkileri de çok ağır olabilmektedir. Ulaşımın sınırlanması, alışverişlerin temel ihtiyaçlara yönelik yapılması, sosyal ilişkilerin yürütüldüğü sinema, kafe, spor salonları gibi işletmelerin kapalı oluşu sosyal bir varlık olan insanı ciddi anlamda sınırlandırmaktadır. Okul ortamları salgınların yayılmasında en uygun ortamlar olarak değerlendirildiğinden, her kademedeki okul da tedbir kapsamında kapatılmakta olup bireylerin yaşlıları ile vakit geçirmesini engellemektedir. ABD'de 1918 grip salgını dolayısıyla okulların kapatılması ile ölüm oranlarının azalması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Navarro vd., 2016).

Salgın sürecinde bir diğer etkilenme alanı algılardır. Virüsün kaynağının bilinmemesi, kontrolsüz bir biçimde ilerlemesi, yakınlarımızda yaşanan ölümler, herkesin risk altında olmuş oluşu 'Dünya güvenli bir yerdir.' algısını değiştirmiştir

(Bozkurt vd., 2020). Bu algısal değişiklik psikolojik travmalara sebep olmaktadır. Aynı zamanda süreç içerisinde depresyon, kaygı, takıntılı davranış rahatsızlıkları, yalnızlık, karantinaya alınma duyguları görülen psikolojik sonuçlardır. Pandemide en sık görülen ruhsal bozukluklar; duygudurum bozuklukları, kaygı bozuklukları ve travma sonrası stres bozukluğudur. Bu dönemdeki psikolojik etkilerin her zaman kısa süreli olmadığı, şiddetli ve kalıcı ruhsal sorunlara yol açabildiği bildirilmiştir (Tükel,2020).

Bireylerin salgın sürecinden psikolojik açıdan etkilenme düzeyleri arasında farklılıklar görülebilmektedir. Bireylerin yaşantıları esnasında karşılaştıkları olumsuz yaşantılar akabinde toparlanma süreci ve eski günlük yaşantılarına hızlı bir biçimde dönme güçleri, psikolojik sağlık kavramıyla açıklanmaktadır (Stewart vd., 1997: s.24). Masten, Best ve Garnezy (1990) bu kavramı kişileri zorlayan ve tehdit eden şartlara karşın kişilerin başarıya ulaşma kapasitesi ve süreci olarak tanımlamaktadır. Psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan kişiler, kendini toplama gücüne sahip, zorlukların üstesinden gelebilen ve çabuk toparlayıp mesafe kateden kişiler olarak değerlendirilmektedir (Işık, 2016).

Garnezy (1974), psikolojik sağlık araştırmasında üç önemli hususa vurgu yapmıştır. İlk olarak psikolojik sağlamlığın durağan bir nitelik olmadığı, dinamik bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Psikolojik sağlık kavramı, bireyin etkileşim içinde bulunduğu çevre ile dinamik olarak değişime uğrayan ve gelişen bir süreç olup bu sürecin sonunda ortaya çıkan değişimlerdir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin olumsuz yaşantılar geçirmesi ve bu zorlukların beklentinin üstünde bir başarıyla üstesinden gelmesi beklenmektedir. Bu olumsuz yaşantılara salgın sürecinin dışında anne-baba kaybı, şiddet, yoksulluk, doğal afet, savaş, terör gibi örnekler de verilebilir (Faircloth, 2017:12-14). Yaşanılan bu olumsuzluklara karşın birey kendisi için pozitif sonuçlar ortaya koyabiliyorsa sahip olduğu sağlık düzeyinin diğer benzer yaşantıları yaşayan bireylere nazaran yüksek olduğu kanısına ulaşılabilir (Rutter M., 1985:598-611). Benzer yaşantılar yaşamının sonrasında adaptasyon problemi yaşayan ve psikolojik problemler hissetmeye başlayan bireylerin düşük psikolojik sağlık seviyesine sahip olduğu söylenebilir. Bireyde psikolojik sağlamlığı aktif eden, harekete geçirenin ne olduğu hala tartışılmakta ve araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir (Yaşar, 2015).

Yaşanılan covid-19 sürecinde, bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleriyle farklı şekillerde baş etmeye çalıştığı bir diğer durum ise eğitim sisteminde yaşanan zorunlu farklılaşmaların yarattığı etkidir. Toplumların şekillenmesi ve gelişip ilerlemesindeki temel basamak eğitimidir. Bu basamağın akılcı bir biçimde planlanması, fayda getirecek yöntemlerle uygulanması ve çıktılarının değerlendirilmesi koyulan hedeflere varılmasında son derece önemlidir (Afacan, 2010). Yaşanılan bilgi çağında çoğu ülkenin ana hedefi düşünebilen, anlayabilen, araştıran, sorgulayan ve sorunlara çözüm getiren bireylerin yetiştirilmesidir (Güneş, 2007). Yaşanılan teknolojik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak öğrenilmesi gereken bilgiler ve kazanılması gereken nitelikler değişmiştir. Eğitim yöneticilerinin ve eğitimcilerin bireylere çağın gerekliliklerin kazandırabilmeleri için bu değişimi yakından izleyip ve kendi bilgi birikimlerini geliştirmeleri gerekmektedir (Şahin,2010). Günümüzde devam eden uzaktan eğitim süreci bu yenilenmeye olan ihtiyacı açık bir biçimde ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin dijital yeterlilikleri konusundaki eksikleri, uzaktan eğitimin başladığı ilk günlerde ciddi manada hissedilmiştir. Devam eden süreçte eğitimciler hızlı bir öğrenme ve yenilenme çabası içerisine girmişlerdir. Bu süreçte ihtiyaç duyulan bilgiler hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen eğitimler ile kazanılabilecektir.

Hayat boyu öğrenme yaşamakta olduğumuz bilgi çağının en temel gereksinimlerinden biri olarak görülmektedir. Hayat boyu öğrenme, kişisel kazanımlar, sosyal kazanımlar ve iş kazandırma imkanları ile bağlantılı olarak kabiliyet, bilgi birikimi ve yetkinlik düzeyini artırmak maksadı güdülerek, bireyin kendine kattığı her çeşit öğrenme etkinliğini içermektedir. Hayat boyu öğrenme; başta yaygın eğitim olmakla beraber, örgün eğitim, teknik ve mesleki eğitim, iş başı eğitimle kazanılan mesleki beceriler ile tüm beceri öğrenmelerini de kapsamaktadır. Yaş, cinsiyet, meslek, toplumsal rol, eğitim durumu fark etmeksizin okulda, evde, ofiste, işte, toplumun her alanında hayat boyu öğrenme gerçekleşebilir (Aksoy 2008). Öğretmenler de bu öğrenmelerin ana aktörlerindedir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri, her zaman önem arz eden bir konu olmuştur. Salgın dönemiyle beraber, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında bir ilişki olabileceği fikri doğrultusunda araştırma soruları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 1

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bireyler dünyaya gözlerini açmalarından, ölümleri gerçekleşinceye kadar yeni şeyler öğrenir. Bu öğrenmelerin birçoğu rutin yaşadığımız günlük hayatla ilgilidir. Bireylerin deneyimleyerek ve yaşadığı çevredeki insanları gözlemleyerek öğrendiklerinin beraberinde örgün eğitim sürecinde ve yaygın eğitim kurumlarından aldığı eğitimlerle kazandığı bilgiler de bireylerin yaşamının bir parçası olmaktadır (Akkuş, 2008). Bilgi çağı ismiyle nitelendirilen yaşadığımız yüzyılda, bu çağın gerektirdiği toplumu oluşturacak bireylerin, durmaksızın büyüyen bilgi birikimiyle baş etmesi, araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcılığı yüksek, doğru iletişim kanallarını kullanabilen, yeniliklere adapte olan, teknolojiyi nitelikli kullanabilen kişiler olması önemli ve gereklidir. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirme görevi önemli ölçüde öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler toplumun yetiştirilmesine dair görevlerini yerine getirirken değişen meslek tanımlarına ve beklentilerine de uyum göstermek durumundadır. Girişimcilik özellikleri taşıyan, değişime ve gelişime açık bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerinde istekli ve heyecanlı bir biçimde mesleklerini sürdürmelerine, profesyonel bir biçimde kişisel gelişimlerini artırmalarına ihtiyaç vardır. Öğretmenler bu kazanımları hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile elde edebilir (Arslan, 2019). Hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile eğitim problemlerinin üstesinden gelinmesi ve donanımlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. (Epçaçan, 2013). Hayat boyu öğrenme becerisi kazandırabilmek için öncelikle öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerileri kazanması gerekmektedir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin bilimsel yöntemler ile araştırılması önemlidir (Arslan,2019). Hayat boyu öğrenme yeterliliği kazanmış bireylerden meydana gelen bir toplum için mevcut eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Gencel, 2013).

21. yy. bilgi çağının gereği olarak ihtiyaç duyulan insan ve toplumların oluşmasında, hayat boyu öğrenmenin hedefi temel olarak, nasıl öğreneceğini öğrenen bireyler yetiştirerek, bilginin kritik role sahip olduğu küresel ekonomik mücadeleye direnebilme sağlamaktır (Yılmaz ve Ersoy, 2009). Hayat boyu öğrenme genel olarak

bilişsel anlamda bireylere katkı sunsa da psikolojik olarak da önemli katkılar sağlamaktadır. Kişilerin almış oldukları bilgi ve yeteneklerini geliştirdikleri eğitimlerin faydasıyla, iyimserlik ve mutluluk seviyelerinin arttığı ifade edilmektedir (Kubzansky vd., 1998). Bu açıdan bakıldığında kaç yaşında olduğu fark etmeksizin bireylerin eğitimini öne çıkaran bu yaklaşım, bireylerin mutluluk düzeyleri ve iyi oluşları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki barındırmaktadır. Bilhassa yetişkinlik döneminde alınan eğitimlerin yaşlılık sürecinde psikolojik açıdan olumlu katkı sunduğu ve eğitim alan bireylerin iyimserlik ve iyi oluşlarına fayda verdiği vurgulanmaktadır (Hammond ve Feinstein, 2006).

Son yıllarda önemi artan, pozitif psikoloji hareketinin kazandırdığı kavramlardan psikolojik sağlamlık (Pan ve Chan, 2007), davranış bilimleri alanında detaylı olarak çalışılmaya başlanmış olup bireylerin yaşadığı stres seviyesinin azaltılmasına imkan sunan ve karşılaşılan farklı olay ve durumlara ilişkin başa çıkma yetisini artıran; bireylerin psikolojik olarak sağlıklı kalmalarında etkili olan bir kişilik özelliği olarak ele alınmıştır (Judkins ve Rind, 2005). Amerikan Psikologlar Derneği (APA) (2009), psikolojik sağlamlık kavramını risk, travma, tehdit, sıkıntı, trajedi veya önemli bir stres kaynağı karşısında başarılı olunan bir uyum süreci olarak betimlemektedir. APA tarafından, 11 Eylül’de yaşanan ABD ikiz kulelerine yapılan saldırı sonrası meydana gelen travmatik yaşantılarla başa çıkabilmek amacıyla halka psikolojik destek sunmak ve halkın bilinç düzeyinin artırmak amacıyla hazırlanan, ‘Sağlamlığa Giden Yol’ olarak adlandırılan broşürde psikolojik sağlamlık kavramı, “herkes tarafından öğrenilebilen, kazanılabilen ve geliştirilebilen düşünce, davranış ve eylemler” olarak tanımlanmaktadır (Newman, 2003).

Psikolojik sağlamlığın gösterilebilmesi adına bireylerin, yaşanan farklı travma içeren yaşantıların, stres yüklerinin ve risk durumlarının varlığı karşısında sahip oldukları koruyucu faktörlere başvurarak problemleri aşmaları gerekmektedir. Gizir (2007), bahsedilen bu koruyucu faktörleri; bireysel, ailesel ve çevresel faktörler şeklinde adlandırarak gruplamıştır. Psikolojik sağlamlığı yüksek düzeyde olan bireylerin yalnızlık duygusu yaşamadıkları, umut duygusunu barındırdıkları, yaşam içerisinde fazlaca risk almadıklarını (Rew, Taylor-Seehafer, Thomas ve Yockey, 2001); iyimser, sosyal ve yaşamadıkları deneyimlere açık oldukları (Riulli, Savicki ve Cepani, 2002); yaşam doyum seviyelerinin daha yüksek olduğu (Rossi, Bisconti ve

Bergeman, 2007), yaratıcılık özelliklerinin yüksek seviyede olduğu (Metzl ve Morrell, 2008), iç denetime sahip oldukları ve öz saygı seviyelerinin yüksek olduğu (Sameroff, 2010) görüşleri mevcuttur. Lamp (2013) yaptığı araştırmada kişisel koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamlığa etkisini incelemiş olup, umut, iyimserlik, kültürel kimlik, yetişkinlerde içsel kontrol odağı, başa çıkma öz-yeterliği, duygusal öz-düzenleme, öz-saygı, aktif başa çıkma stili, pozitif duyguları gösterme ve yaşama yeteneği gibi psikolojik sağlamlıkla ilişkili bu özelliklerin yaşanan travmalar akabinde pozitif uyuma katkı sağladığı belirlenmiştir. Psikolojik sağlamlık kişilerde etkiyi azaltıcı bir etki gösterir, alınan zararı minimum düzeye indirir; devamında kişi için aktif koruma sağlar ve normale dönüşte kişinin tekrar aktif olmasını ve iyi-oluş düzeyinin yükselmesini sağlar (Davydov, Stewart, Ritchie ve Chaudieu, 2010).

Psikolojik sağlamlıkla ilgili alanyazın incelendiğinde çocuk ve gençlerle yapılan çalışmaların fazlaca olduğu görülmektedir (Bonanno, 2005). Son yıllara gelindiğinde ise psikolojik sağlamlık kavramının yaşamın her aşamasında görülebileceği kanısına araştırmalar ile ulaşılmış ve yetişkin psikolojik sağlamlığı kavramının çocuk psikolojik sağlamlığı kavramından daha farklı olduğu savunulmaya başlamıştır (Bonanno, 2005). Çocukluk ve yetişkinlik psikolojik sağlamlığının seyrine ilişkin elde edilen farklı bulgular özellikle, 2000 yılından sonra psikolojik sağlamlık konusunda yetişkinlerle yapılan çalışmaların (örn. Yılmaz, 2019; Bai ve Repetti, 2015; Yoon, Nwekirk ve Perry-Jenkins, 2015; Bekhet, Fouad ve Zauszniewski, 2011; Gooding, Sönmezer, 2015; Hurst, Johnson ve TARRIER, 2012; Karaoğlu ve Çankaya, 2014; Gordon, Rowe ve Garcia, 2015; Karakaya, 2019; Card ve Barnett, 2015; Hjemdal, Roazzi, Dias ve Friberg, 2015; Savi Çakar, Karataş ve Çakır, 2014; Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013; Zauszniewski, Bekhet ve Suresk, 2010; Kara, 2020) sonuçlarıyla zenginleşmiştir.

Psikolojik sağlamlık kavramı, 2019 yılı sonu itibariyle hayatımıza giren salgın sürecinin yönetilmesinde önemli bir kavramdır. Her meslek grubu gibi öğretmenler de salgın sürecinden psikolojik anlamda etkilenmektedir. Toplum bilinclendirme görevine sahip öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları üzerine yapılacak bir araştırma aydınlatıcı etkilere sahip olabilecektir. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri için hayat boyu öğrenme yeterliklerinin koruyucu bir etki yaratma olasılığı problem durumu olarak görülebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ilişki nicel ve nitel yöntemler kullanılarak karma desenle incelenecektir.

- 1- Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri hangi düzeydedir?
- 2- Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyet, yaş aralığı, medeni durum, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, eğitim durumları, branş, görev yapılan okul kademesi, MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişleri ve farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlıkları hangi düzeydedir?
- 4- Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri cinsiyet, yaş aralığı, medeni durum, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, eğitim durumları, branş, görev yapılan okul kademesi, MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişleri ve farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri alt boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6- Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 7- Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, psikolojik sağlık düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Hayat boyu öğrenme; zaman, mekan, statü, meslek fark etmeksizin, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, kendilerine yeni birikimler katma sürecinde, hayat boyu dahil olduğu etkinlikler olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin hayatları

boyunca içsel olarak öğrenme eğilimi içerisinde olması ve bu içsel talebini karşılayabilmesi, hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olması ile mümkün olabilmektedir. Bu durum bireylerin sağlıklı öğrenmelere yönelmelerini sağlamaktadır. Günümüz dünyasında yaşanan süratli değişim ve gelişimler gerek bireysel gerek toplumsal olarak yenilikleri zorunlu kılmakta ve bu yeniliklere uyum sağlanmasını gerektirmektedir. Bilginin hızla arttığı günümüzde, doğru bilgilere ulaşmak, ulaştığımız bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğunu teyit etmek ve yaşanan değişime adapte olma ihtiyacı hayat boyu öğrenme kavramına yüklenen anlamı artırmaktadır (Akpınar, 2019). Özellikle son yıllarda tüm insanlığın hayat şartlarını her yönden etkileyen salgın süreci hem hayat boyu öğrenme gereksinimlerini ve hem de imkanlarını artırmış bulunmaktadır. Online eğitimler her evin içerisine girmiştir. Bu durum da hayat boyu öğrenme kavramına verilen ilginin ve önemin artmasına katkı sağlamıştır. Salgın süreci ile beraber önemi artan bir diğer kavram ise psikolojik sağlamlık kavramıdır.

Psikolojik sağlamlık, hayat boyunca bireylerin karşılaştığı meşakkatli yaşam deneyimlerine karşı bireyin ailesine, sosyal imkanlarına ve ilişkilerine bağlı öğretilerden aynı zamanda zihinsel ve fiziksel altyapısında bulundurduğu özelliklerden kaynağını alır. Bu kaynaklar kişi stres kaynağı ile karşılaştığında, mevcut uyumunu devam ettirebilmesine olanak tanır, farklılaşan yeni duruma göre kişi gelişim gösterir ve öğrenmeler ile kendisini yeniden düzenler. Bireyin kendi benliğinden ve etrafından oluşan bu kaynaklar aktif bir biçimde çalışabiliyor ise, meşakkatli bir yaşantı ile karşılaşıldığında bireyin gelişimi sağlam bir zeminde devam eder. Lakin aktif çalışan bu sistemlerin zarara uğraması, çevreden gelen diğer olumsuzluklar ile birlikte, psikolojik olarak sağlam kalabilmeyi zorlaştırır (Masten, 2001).

Psikolojik sağlamlığa ilişkin araştırmalar incelendiğinde görülen çarpıcı sonuçlardan bir tanesi, psikolojik sağlamlık kavramının yalnızca belirli kimselere özgü olmadığı bulgusudur (Masten, 2001). Psikolojik sağlamlık yaşamı esnasında olağanüstü zorluklar yaşayıp bununla başa çıkabilen kimselere özgü olmayıp, her bireyin yaşantısında bulunabilir. Bireylerin zorlu yaşam tecrübelerini ne zaman yaşayacakları, hangi koşullarda bu yaşantının gerçekleşeceğini veya yaşanan durumun travmatik seviyede olup olmayacağını tahmin etmek mümkün değildir. Sonuç olarak psikolojik sağlamlık kavramını, yalnızca karşılaşılan zorluklara karşı

koruyucu bir etmen olarak görmek doğru olmayacaktır. Psikolojik sağamlık, bireylerin tüm sosyal ilişkilerinde, yaşamları süresince büründükleri her rolde, yaşantısının her aşamasında kendi iyi oluş düzeyine katkı sağlamaktadır (Goldstein ve Brooks, 2005).

Covid-19 salgınının yaşandığı, kişilerin kendileri sürekli olarak farklı tehditlerin altında bulunduğu, değişimlerin ve gelişimlerin bu denli hızlı yaşandığı günümüzde psikolojik sağamlık, bireylerin sürdürmekte oldukları yaşantılarını yeni normale adapte etmesini kolaylaştırıcı bir unsur olacaktır. Yeni normale beraber gelen zorunlu değişimler mevcuttur. Arkadaşlık ilişkileri, sosyal hayat, dijital bağlantılar, uzaktan eğitim, geleneksel davranışlardaki değişimler, toplum aidiyeti, inisiyatif alma ve girişimde bulunma gerekliliği ve kendimizi ifade edebilmek için ihtiyaç duyduğumuz yenilenmeler bu zorunlu değişimler kapsamında değerlendirilebilir. Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri bu yeni öğrenmeler için uygun zemini hazırlayabilecek bir niteliktir. Günümüzde bireyler için kazanılması önemli görülen kavramlar arasında bulunan psikolojik sağamlık ve hayat boyu öğrenme kavramları arasındaki ilişkinin araştırılması literatüre katkı sunacaktır.

Öğretmenler bu zorlu süreçte hayatlarıyla beraber mesleklerinde de keskin değişimler yaşamak durumunda kalmıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile psikolojik sağamlıkları arasında kurulabilecek pozitif yönlü bir ilişki psikolojik sağamlık kavramına yeni bir koruyucu faktör kazandıracaktır.

Psikolojik sağamlık kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok çocuk, ergen ve üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Bu araştırmanın yetişkinlere yönelik olması ve geniş bir yaş aralığını çalışma grubu olarak ele alması araştırmanın önemini artıran bir diğer husustur.

Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile psikolojik özellikler üzerine çalışılan sınırlı sayıda araştırma bulunması, hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile psikolojik sağamlık arasında herhangi bir çalışma yürütülmemiş olması araştırmanın özgünlüğünü öne çıkarmaktadır.

Araştırma sonuçları; hayat boyu öğrenme kapsamındaki eğitim faaliyetlerine, yaygın eğitim yöneticilerine ve eğitimcilere farklı bir bakış açısı sunacaktır.

1.4.Varsayımlar

Araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine verilen ölçme araçlarını ve kendilerine yöneltilen görüşme sorularını içten ve kişisel doğrularını yansıtır biçimde cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklem grubunu yalnızca İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 414 öğretmen oluşturmaktadır. Bu durum genellenebilirlik açısından sınırlılık yaratmaktadır.

Araştırma verileri yalnızca Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Nitel Görüşme Formu dahilinde yöneltilen sorular ile ölçülen niteliklerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Covid-19: Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde 2019 Aralık ayının sonlarında görülen, solunum yolu rahatsızlığı belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar ve incelemeler sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir hastalıktır (TC. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Hayat Boyu Öğrenme: Bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla her yaşta katılma imkanı olan bireysel, sosyal, toplumsal ve istihdam ile ilişkili olabilen her türlü öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2009).

Psikolojik Sağlık: Psikolojik sağlık, ciddi uyum ve gelişme tehditlerine, meşakkatli yaşam koşullarına karşın başarılı bir şekilde günlük rutin işlevselliğe dönebilme (Masten, 2001) ve felaket, zorlu yaşantılar, travma, güçlükler ve süregelen yaşama dair stresler ile karşılaşıldığında uyum sağlayabilme gücüdür (Newman, 2005).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde alan yazın doğrultusunda; hayat boyu öğrenme kavramı, gelişim kuramları, psikolojik sağlık kavramı hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. HAYAT BOYU ÖĞRENME

Hayat boyu öğrenme günümüzde birçok devletin eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim psikolojisinde ve eğitim felsefesinde yaşanan değişimler, küreselleşen dünya, sanayileşme, öğrenilen bilgilerin kısa sürede geçerliliğini kaybedebilmesi, bilimde yaşanan gelişmeler hayat boyu öğrenme kavramını önemli bir konuma taşımıştır. Ülkeler, hayat boyu öğrenme yetisine sahip olan, gerektiği şekilde kullanan ve bu yetilerini geliştirebilen insanlara gereksinim duymuştur (Soran vd., 2006). Bir devletin ekonomik sisteminde oldukça önemli yeri olan bilgi; eğitim, bilim ve teknolojinin de en değerli kaynağıdır. Bilgiye ulaşım imkanlarının kolaylaşması da en az bilgi kadar değer taşımaktadır. Teknolojide görülen hızlı ve sürekli gelişme durumu bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış ve bugünün toplumlarında olan değişimleri şartıcı bir düzeye ulaştırmıştır (Keleş, 2019). Öyle ki, öğrenme aktivitesi yalnızca okul binası sınırlarında gerçekleşen bir aktivite olmaktan sıyrılmış, etki düzeyini arttırarak bitmeyen, hayat boyu süren bir süreç haline evrilmiştir. Öğrenme, zaman ve mekan ile sınırlandırılmaksızın hayat boyu devam etmektedir (Çolakoğlu, 2002). Bireyler meydana gelen bu değişimler karşısında, günün koşullarına uyum sağlayabilmek için bilgiye ulaşabileceği farklı yolları keşfetmeli aynı zamanda farklılaşan bilgileri güncellemelidir. Güncellenmediği takdirde günün koşulları altında, bireylerin önceki yıllarda edindiği bilgiler, gelecek senelerde geçerliliğini kaybedebilir veya fayda sağlamayan bir hale gelebilir (Kıvrak, 2007). Bilgilerdeki değişimlere bakıldığında, bu değişimlerin belirli bir alanla sınırlandırılmadığı ve önüne geçilemeyen dinamik değişimler yaşandığı görülmektedir. Bilgisel değişimlerin gerçekleştiği her alanda bireyin alabileceği en etkili tedbir öğrenmedir (Altın, 2018). Doğumdan ölüme kadar giden bu öğrenme serüveni için kullanılan “Öğrenme beşikten mezara kadardır.” tanımı değişimlerin sürekli olmasının da bir kanıtı olarak görülebilir.

Hayat boyu öğrenmeye yüklenen anlamların yanında hayat boyu öğrenmenin amaçları da farklı şekillerde ifade edilmektedir. Kişi ve kurumlarca farklılaşan beklentiler hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin amaçlarına da yön vermektedir. Hayat boyu öğrenmenin amaçları kimilerince özellikle ekonomik faaliyetler göz önünde bulundurularak belirlenirken, kimilerince kişinin kendisine yaptığı katkılar önemsenererek belirlenmektedir. Küresel ekonominin ön planda tutulduğu görüşlerde hayat boyu öğrenme; değişmekte olan hayat koşullarına adapte olabilme, küreselleşen dünyanın ekonomik sisteminde atılan adımlarda en önemli faktör olan insan gücünden maksimum derecede yararlanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sahasının genişletilmesi, hizmet sektöründe ve üretim sektörlerinde ihtiyaç duyulacak beceri ve bilgilere sahip bir insan varlığına duyulan ihtiyaç kapsamında bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eski bilgiler ile donanımlı olan bireylerin atıl konuma düşmelerini engellemek amacı ile yeniden donatma ihtiyacı görülmektedir. Hemen her alanda karşılaşılan değişiklikler bireylerin okullarda edindikleri bilgilerin yenilemelerini gerektirmektedir (Erdamar Koç, 2011). Hayat boyu öğrenme kavramının temel içeriği; değişimin bir olgu olduğu, değişime ayak uydurabilecek bir işgücü piyasası oluşturmanın yanında, gerçekleşecek her yeni değişimin gerektireceği yeni beceri ve ihtiyaçları da karşılayabilecek, gelecek planlarına sahip insan kaynakları ortamının oluşturulmasını sağlayabilmektir (DPT, 2001). Hayat Boyu Öğrenme bireylerin toplumsal, kişisel, sosyal gelişimleri için ve aynı zamanda istihdam politikalarıyla bağlantılı olacak şekilde; yeterliliklerini, bilgi düzeyini, ilgi duyduğu alanları ve beceri seviyesini artırmak amacıyla hayatları boyunca katılım gösterdiği çeşitli öğrenme faaliyetleridir (MEB 2009: 7). Avrupa Birliğine göre ise; kişisel, sosyal ve mesleki gelişim gereksinimleri dolayısıyla bilgi, teknik bilgi, mesleki bilgi, beceri, teknik bilgi, mesleki bilgi, yeterlik ve yeteneklerin geliştirilmesini sağlayan, hayat boyunca içinde bulunulan tüm öğrenme aktiviteleridir (Cedefop, 2008). Kişisel gelişimin ön planda tutulduğu görüşlerde ise hayat boyu öğrenme kavramının anlamı kendini anlamak ve yaşadığımız dünyayı anlamlandırmaktır. Elde edilen her yeni beceri, kişilerin bilgi ve güç kaybetmeyeceği gerçek bir değer anlamına gelmektedir. Bireylerin kendilerine yaptığı yatırımdır. Hayat boyu öğrenme ortaya bir şeyler çıkarma ve dünyada fark etmediği güzellikleri fark etmektir. Hayat boyu öğrenme bir tür davranış biçimi, dinamik bir öğrenme alışkanlığıdır (Demirel 2011: 214). Aksoy (2008:25)'a göre ise, bireylerin sahip oldukları davranış, beceri, bilgi ve tutumları ile mevcut yeterlik

düzelelerini artırabilmek amacıyla, hayatları boyunca dahil oldukları öğrenme faaliyetleri ile öğrenme faaliyetleri esnasında kazandıklarının süreç sonunda belgelendirilmesidir. Sönmez'e (2007: 179-180) göre hayat boyu öğrenme ise, bireylerin kendisini geliştirmesi maksadıyla her çeşit olabilecek öğrenme ortamından faydalanıp beceri, bilgi, davranış ve tutumlar kazanmasını içeren bir anlayıştır. Erdamar Koç'a (2011) göre, hayat boyu öğrenme kişinin hem kendisini hem yaşadığı dünyayı anlayarak mevcut bilgilerini yenilemesi, kendisine yatırım yapması, yeti ve güç kazanması, yeni şeyler ortaya koyması aynı zamanda öğrenmeyi bir davranış biçimine haline getirmesi ve alışkanlık kazanmasıdır. Demirel (2009: 1) hayat boyu öğrenme kavramını, "Kişinin mevcut yeterliklerini ve mevcut potansiyelini geliştiren kesintisiz bir süreçtir" şeklinde ifade etmektedir. Yine Avrupa Birliği tarafından hayat boyu öğrenme, beceri, bilgi ve yeterlilik düzeyini artırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmalarının tümü olarak tanımlanmaktadır (Turan 2005: 87).

Hayat boyu öğrenmeye ilişkin AB yoğun emek harcamaktadır. Çok kültürlü bir yapıda olmaları ve milletler arası aktif bir ilişki içinde bulunmaları durumu hayat boyu öğrenme faaliyetlerini elzem kılmaktadır. Bu gerekçeler ile çeşitli araştırmacıların görüşlerini belirtmek faydalı olacaktır. Croché ve Charlier (2005: 7) tarafından hayat boyu öğrenme, "Avrupa'da eğitim uyum ve birliğinin gerçekleştirilmesi kapsamında çok önemli bir basamak" olarak ifade edilmektedir. Engemann ve Tuschling'e (2006: 452) göre ise, "AB bünyesinde bulunan 25 farklı toplumu ortak yaşayan yeni bir toplum kavramı altında entegre etmeye gereksinim duyan, Avrupa birliğinin eğitim çerçevesini yeniden oluşturup tümleştirmeyi ve değiştirmeyi amaçlayan" politikalarındandır. Boreham ve Edwards (2003: 407) hayat boyu öğrenme kavramını, "AB'nin yaş ortalaması günden güne artan halkının ekonomik bir potansiyele dönüştürmeyi hedefleyen bir kavram şeklinde ele almaktadır (Konan ve Beycioğlu, 2008:370-371). Dehmell (2006:49) tarafından "Avrupa Birliği'nin eğitim politikası içerisinde popüler bir slogan" şeklinde ele alınmaktadır. Colardyn (2004:546) Avrupa insanı için hayati önem atfedilen hayat boyu öğrenme kavramının, genel olarak "mesleki eğitim", "yetişkin eğitimi", "ileri eğitim", "sürekli eğitim" ve "yaşam boyu eğitim" benzeri başlıklarla eş anlamda veya yakın anlamda kullanıldığını belirtmiştir (Rausch, 2003:518; Chapman ve Aspin, 2000:3). Kavram, Dinevski ve Dinevski (2004:233)'e göre yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, yer, zaman gibi sınırlamalar olmaksızın hizmet içi eğitim, yaygın eğitim, mesleki eğitim, örgün eğitim biçimlerinde

gerçekleşen eğitim-öğretim olarak ifade edilmekte iken, Candy (2003: 11) tarafından ise, formal eğitimin yanı sıra informal eğitimi de içinde barındıran hayat boyu öğrenmenin, kişilerin yaşamları boyunca karşılıklarına çıkan gerekli bilgi, nitelik, beceri ve değerlerin elde edildiği ve bu kazanımların gündelik hayat sırasında aksiyona dönüştürebildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir. Genel bir tanım olarak ise UNESCO (1985)'nin tanımı olan 'Hayat boyu öğrenme hem amaçlı hem de örtük öğrenme kazanımlarının tamamını içinde barındıran bir kavramdır' cümlesi kullanılabilir.

2.1.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Hayat boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, ilk olarak 1800'lü yıllarda Grundtvig tarafından ortaya atılmıştır (Wain, 2000). 1970'li yıllara dek "yetişkin eğitimi" başlığı içinde biçimlenmiş ve özellikle mesleki eğitimin önemine atıf yapan bir süreç olarak değerlendirilmiştir (Gencel, 2013). Hayat boyu öğrenme, 1970 yılında UNESCO konferansında Paul Lengrand tarafından, eğitimde yeniden yapılanmada anahtar kavram olarak "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" adlı bildiri ile gündeme gelmiştir. Hayat boyu öğrenme, temel beceriler geliştirilerek bireylere ikinci bir imkan sağlayabilme ve ileri düzeyde öğrenim imkanları yaratma anlamına gelmektedir (Soran vd., 2006, s. 2). 1980'lerde UNESCO'nun gündeme aldığı hayat boyu öğrenme politikası başta OECD olmak üzere tüm eğitim camiası arasında sürekli eğitim kavramını önemli bir pozisyona taşımış ve giderek önem kazanmasını sağlamıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 35).

Montreal konferansı, hayat boyu öğrenme kavramının hedef olarak ortaya konulduğu uluslararası ilk toplantı sayılabilir. Bu konferansta devletlerin gelecekteki politikaları dahilinde hayat boyu öğrenme bir hedef olarak belirlenmiştir (Lowe, 1985:9). Montreal Konferansının en önemli başarısı bu kavramın eğitim uygulamaları açısından önemini OECD, UNESCO ve Avrupa Konseyi ile birlikte birçok kuruluş tarafından kabul edilmesidir. 1972'de Tokyo'da uluslararası olarak yetişkin eğitimi konusu altında bir başka konferans düzenlenmiştir ve bu konferans "Hayat Boyu Eğitim Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi" olarak isimlendirilmiştir. Bu konferansta

belirlenen hedeflerden biri, yetişkin eğitimi verilirken, hayat boyu öğrenme kavramına ne şekilde geçilebileceğini ortaya koymaktır (Lowe,1985: 9).

Tüm dünyada hızlı bir biçimde ve aynı zamanda popülerlik kazanarak yaygınlaşan HBÖ kavramı, mevcut eğitim sistemlerinin gereksinimleri tam olarak giderememesi ve toplum ihtiyaçlarının günden güne çeşitlenmesi gibi sebeplerden dolayı eğitime dair bakış açısının farklılaşmasına ve değişimine yol açmıştır. Son zamanlarda başta Avrupa Birliği için, eğitimde yıldızı parlayan; dahası bir şifre, bir parola gibi karşımıza çıkan hayat boyu öğrenme kavramı (Koç, Tas, Özkan ve Yılmaz, 2009) bilhassa 1996 senesinin “Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı” şeklinde kabul edilmesi ile beraber farklı bir anlama kavuşmuştur. Eğitimde yenileşmenin gerekli olduğu 2000 yılında Portekiz’in başkenti Lizbon’da toplanan Avrupa konseyi tarafından gündeme getirilmiş ve üye devletlerin yöneticileri tarafından eğitim sistemlerini bu yeni kavrama göre düzenleyecekleri 10 yıllık bir strateji planı imzalanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 44). 2000 yılında Avrupa Birliği Konseyi’nin yayınlamış olduğu “Hayat Boyu Öğrenme Bildirisi” nde Avrupa’nın artık bilgi toplumuna geçişi tasdiklenmiş; hayat boyu öğrenme kavramı da bilgi tabanlı olan bir ekonomi ve topluma başarılı bir geçişin sağlanması için önemli bir kavram şeklinde kabul edilmiştir (AB Komisyonu, 2000). 2010 senesinde Avrupa Komisyonu’nun çıkarmış olduğu 2020 strateji belgesinde, 2020 yılına kadar iş beklentilerinde değişimler olacağı, 16 milyon daha fazla işin yüksek yeterlilik gerektireceği, düşük yeterlilik isteyen işlere olan talebin ise 12 milyon kadar azalacağı ifade edilmiştir. Bu sebepten ilgili strateji belgesinde daha uzun iş ömrü elde etmek için, hayat boyu yeni bilgi ve beceriler kazanma ve geliştirme açısından Avrupa’da bireylere yeni beceri ve mesleklerin hayat boyu eğitim ile kazandırılması önerilmiştir (EC, 2010).

Türkiye’deki tarihsel gelişim için ilk olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu incelenebilir. Bu kanun kapsamında hayat boyu öğrenmeyi içerisinde barındıran temel ilkeler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenim Hakkı: Eğitim kurumları her vatandaşa açıktır (Madde 4); Eğitim, bireysel gereksinimlerle beraber ulusal ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir (Madde 5); Vatandaşlar ilgi, beceri ve yeteneklerine uyumlu olacak bir eğitim görürler (Madde 7).

Sürekli Eğitim: Vatandaşların genel ve mesleki eğitimlerinin yaşam boyu sürmesi esastır. (Madde 9).

Her Yerde Eğitim: Eğitim yalnızca resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, ev, iş yeri, kamusal alanlar gibi her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilebilir (Madde 9)

Örgün Eğitim: Örgün eğitim okul-öncesi, ilk, orta ve lise öğretim kurumlarını kapsar. Okul öncesi dışında zorunlu tutulmuştur ve parasızdır. Lise mezunları yükseköğretim programlarına girmek için aday olmaya hak kazanır (Madde 31). Yükseköğretim programlarına giriş, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından MEB ile iş birliği içinde düzenlenir. Yükseköğretim ön lisans, lisans ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) derece programlarından oluşmaktadır.

Yaygın Eğitim: Örgün eğitimin beraberinde veyahut dışında gerçekleştirilen tüm eğitim faaliyetlerinden meydana gelir. Yaygın eğitim milli eğitimin amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda planlanır. Hizmetler, vatandaşların üretkenliğini, sağlığını ve mutluluğunu arttırmasını temel amaç benimsemiş olup, okuma-yazmadan yüksek teknoloji, kültür, vatandaşlık, sağlık gibi farklı alanlarda çok sayıda programı kapsar. (Madde 40).

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı kanunun temel ilkeleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme kavramı ile birçok konuda eşleştirilebileceği görülmektedir. Her vatandaşın faydalanabilecek olması, bireysel gelişimlere, ilgi ve yeteneklere atıflarda bulunulması, süreklilik kavramının kanunda yer alması, her yerde ve her zaman eğitim alınabileceği yargısı ve son olarak yaygın eğitim kavramı içerisinde yer alan ifadeler, hayat boyu öğrenme kavramı ile paralellik göstermektedir.

Hayat Boyu Öğrenme kavramı Türkiye’de ilk olarak 8. Beş Yıllık Kalkınma planında yer almıştır. Bu planda eğitim sisteminin temel amacı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, yeni fikirlere açık, milli kültürü özümsemiş, düşünme ve algılama yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri benimsemiş, problem çözme yeteneği gelişmiş, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, farklı kültürleri yorumlayabilen, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, günümüz bilgi çağı için gereken yüksek nitelikli kişileri yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesi adına eğitim için ayrılan kaynakların artırılması ve milli eğitim müfredat programlarının güncelleştirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (DPT, 2001).

Bu kalkınma planı eğitim sisteminin geliştirilmesi sürecinde, eğitim sisteminin ekonomi bazlı yaklaşım güdülerek nitelikli işgücü gereksinimini karşılayacak ve aynı zamanda uluslararası alanda ülkenin rekabet gücünü artıracak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, Avrupa Birliği destekli TEDP (Temel Eğitime Destek Programı) ile ilköğretimde gerçekleştirilen bu yeniden düzenleme faaliyetlerinin ortaöğretim, yüksek öğretim ve yaygın eğitim içinde yapılacak şekilde hızlandırılması gerekliliği vurgulanmıştır (DPT, 2001).

2007–2013 dönemini içerisine alan Dokuzuncu Kalkınma Planı, “istikrar içinde büyüyen, adil gelir paylaşımına dayanan, uluslararası arenada rekabet gücüne sahip, bilgi toplumu olmaya aday, AB üyelik uyum süreci için hazırlıklarını tamamlamış bir Türkiye vizyonu ile uzun vadeli olarak hazırlanmıştır (SBB, 2021). Değişimin inanılmaz süratli yaşandığı, rekabetin sıklaştığı ve belirsizliklerin arttığı bir döneme rastlayan, küreselleşmenin yalnızca ekonomide değil her alanda etkili olduğu, fırsatların ve risklerin aynı oranda arttığı bir dönemde, Türkiye’nin her alanda bütüncül bir yaklaşım sergileyerek gerçekleştirmeyi planlandığı dönüşümleri yazıya döken temel politika dokümanı olmuştur. Bu temel politika ile Türkiye, 2011 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünü” kurmuş ve bu tarihten itibaren eğitim politikalarını belirlerken yalnızca örgün eğitim kurumları değil, tüm vatandaşların kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerinin devamlılığını göz önünde bulundurarak hayat boyu öğrenme için gerekli atılımı gerçekleştirmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 45). Bu atılımla paralel olarak, 2007-2013 yılları arasında AB desteği alınarak hayat boyu öğrenme programı (Lifelong Learning Programme) kapsamında farklı hibe olanakları sağlanmıştır. Yetişkin eğitimini, üniversiteleri, ilk ve orta dereceli okulları ve mesleki eğitimi içeren (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci ve Grundtvig) program 2014 yılı itibariyle tamamlanmış, akabinde 2014-2020 yıllarında Erasmus+ ismiyle devam ettirilmiştir (Karaman 2016: 1138).

2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Günümüz bilgi toplumunda varlığını devam ettirebilmek amacıyla insanların sahip olması gereken becerilerden bir tanesi hayat boyu öğrenme becerisidir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002: 20-40). Hayat boyu öğrenme, formal ve informal

eğitim s¼reçlerinde meydana gelen ¼đrenme pratiklerinden oluşan bir kavramdır (G¼ksan, vd., 2009:144). Hayat boyu ¼đrenme, ¼rg¼n eğitimin yeterli kaliteyi sağlayamadığı ve ¼retim sekt¼r¼ ile toplumun beklentilerini karşılayamadığı fark edildiği için hızlıca kabullenilmiş ve benimsenmiş bir kavramdır. Buradan hareketle ¼rg¼n eğitimin muadili olarak veya ¼rg¼n eğitimden bağımsız olarak d¼ř¼n¼lmemesi gerekip, ¼rg¼n eğitim akabinde yetersiz, eksik veya geliştirilmesi gereken durumdaki bilgi, becerilerin sonradan tamamlanmasını veya bireylerin keşfedilmemiş kabiliyetlerin keşfedilmesine yardımcı olan bir ¼đrenme s¼reci olarak d¼ř¼n¼lebilir (Berberoğlu, 2010:114). Bilginin b¼y¼k g¼ ve zenginlik kaynağı olarak g¼r¼ld¼đ¼ g¼n¼m¼zde, yeni bilgilere olan ihtiyacımız artmaktadır (Aksoy, 2008). Daha ¼nce yapılan araştırmalar incelendiğinde, çok sayıda araştırmanın, bilgi ağı şeklinde nitelenen bu d¼nemde toplumların, hayat boyu ¼đrenebilen vatandaşlara ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir (şahin vd., 2010; Kaya, 2014; Tamer, 2014). Konu ¼zerine yapılan her çalışma hayat boyu ¼đrenme kavramının tanınırılığına katkı sunmuştur.

Hayat boyu ¼đrenme kavramının pop¼lerleřmesinde ve hızlıca yaygınlaşmasında kişisel, sosyal ve ekonomik sebepler ¼nem taşımaktadır. Hayat boyu ¼đrenme kavramı ¼lkeler için, farklı sosyal ve ekonomik zorluklara karşı ¼retilen politikalarda öz¼m aracı konumundadır. K¼reselleřme ve ekonomik rekabet politikaya h¼kmedebilir ancak hayat boyu ¼đrenme, g¼, demografik değişim, asimilasyon, toplum sağlığı, aktif vatandaşlık, sosyal ilişkiler benzeri kavramlarla doğrudan ilgilidir (Field, 2010:89). ¼zellikle karma bir demografik yapıya sahip olan Avrupa Birliği hayat boyu ¼đrenmeye y¼ksek ¼nem atfetmektedir.

Avrupa, bilgiyi kullanabilen, faydalanabilen insanlar yetiştirme amacı doğrultusunda eğitim ve ¼đretim uygulamalarında fırsat eşitliği sağlayarak, değişen yeni ekonomi ortamında rekabet g¼c¼n¼ yukarılara taşımayı hedeflemekte ve bu hedefe, y¼ksek motivasyonu sağlayıp koruyarak “aktif vatandaşlığı” ¼n plana koyan bir d¼ř¼nce ile yaklaşmaktadır (Ayhan, 2005: 59). Sosyal, k¼lt¼rel, politik ve ekonomik alanlarda yaşanan hızlı d¼n¼ř¼m, eğitimde yeni tedbirler alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu tedbirlerin alınması noktasında, bireylerin sahip olması gerekli yeterliliklerin ¼đrenilmesinde HB¼ devreye girmiş ve sosyal, politik, ekonomik hayatın gereksinimi olan aktif vatandaşlık kavramının geliştirilmesinde başlıca rol¼ ¼stlenmiřtir (G¼le, elik ve Demirhan, 2012). Hayat boyu ¼đrenme kavramının

hedefi; her tür eğitim faaliyetinde iş birliği sağlanmasına imkân sağlayarak, bireylerin öğrenme kavramının dinamik olduğunun farkına varmasını sağlamaktır. Sürekli olarak kendini güncelleyen, geliştiren ve dönüştüren kişilerden aktif vatandaşlar olması beklenmektedir (Güler, 2004). Tamer (2014: 45) hayat boyu öğrenmenin amacını, bireylerin yenileşen bilgi toplumuna uyum sağlamalarına ve toplum içerisinde yaşam standartlarını kontrol altında tutabilmeleri gayesiyle, sosyal ve ekonomik değişkenlerin tamamına aktif olarak katılmalarına imkan sunmak şeklinde ifade ederken Aksoy (2013: 40) hayat boyu öğrenmeyi; bireylerin, yaş, cinsiyet, statü farkı gözetilmeksizin hayatın tüm alanlarında etkin olabilmesini sağlayacak bir kavram olarak belirtmektedir. MEB'e göre hayat boyu öğrenmenin başlıca amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamalarına yardımcı olmak, bununla beraber yaşamlarını daha aktif, verimli kılmak, sosyal ve ekonomik yaşam süreçlerinde aktif olmalarına olanak sağlamak olarak ifade edilebilir (MEB, 2009). Bilgi toplumuna uyum sağlayabilmek ve çağa ayak uydurabilmek, yaşanan değişimlere cevap olarak kendini geliştirerek ve hayat boyu öğrenmeye devam ederek mümkün olabilmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Hayat boyu eğitimle, bireylerin kişilik gelişimlerinin tamamlanması amaçlanmaktadır. Bunun demokratik süreçler için önemli bir faktör olacağı, yönetim sistemlerinin kapsamlı olmasına yardımcı olacağı ve bireyler çalışmalarını için kendilerine uygun zamanda ve sektörlerde yer bulabilmesine imkan sağlayacağı düşüncesi destek görmektedir (Kurt 2008). Durmaksızın her alanda değişimlerin, gelişimlerin ve dönüşümlerin gerçekleştiği bilgi çağında, hayat boyu öğrenmenin hedefi, temel manasıyla, öğrenmeyi öğrenen bireylerle, bilginin dengeleri değiştirdiği ekonomik yarışta mücadele edebilmeyi sağlamaktır (Yılmaz ve Ersoy, 2009: 812). Hayat boyu öğrenmenin asıl amacını ekonomik sebeplerle açıklayan görüşlere karşı çıkan görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler, bu bakış açısının hayat boyu öğrenme değil hayat boyu çalışma olduğunu dile getirmektedir. Hayat boyu öğrenmenin amacı daha ileri düzeyde açıklanmalıdır. Konu edilen kavramdan yola çıkarak, bireylerin öğrenmeyi yaşamlarında etkili kılacağı, öğrenmeye yönelik ilgi seviyesini her şartta geliştirebileceği, bilinçli, etkin, sorgulayan, eleştirel bakış açısının korunduğu, dönüştürücü, özgürleştirici katılımcı bireyler yetiştirmek ana hedef olmalıdır (Kaya, 2014: 88). Hayat boyu öğrenme hedefi olan bireylerin ilk olarak kendi donanımlarına güvenmeleri ve karşılıklarına çıkabilecek bilgi problemlerini çözebilme noktasında kendilerine inanmaları önemlidir (Aydın, Selçuk ve Çakmak, 2018). Hayat

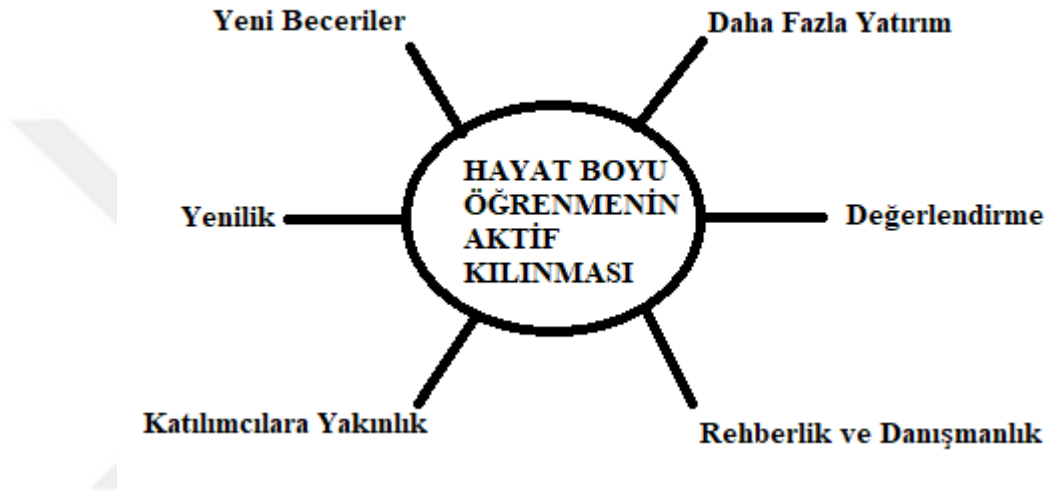
boyu öğrenme kavramının amacı, toplumun tamamında bütünleşmeyi sağlamak ve vatandaşların aktif özelliklere sahip olması yönünde cesaretlendirmektir. Eğitimin ve öğrenmenin var olduğu her alanda iş birliği kurularak öğrenme kazanımının hayat boyunca sürekliliğini sağlamak ve bireylerde süreklilik bilinci oluşturmak, bu bağlamda kendisini daima geliştiren ve dönüştüren aktif vatandaşlar ortaya çıkarmaktır (Güler, 2004:32). Akkoyunlu (2008) ise hayat boyu öğrenme kavramının amacının genç yaşlı fark etmeksizin her yaş düzeyindekilerin, seçkin öğrenme imkânlarına eşit düzeyde ve engelsiz şekilde ulaşmalarını sağlamak olduğunu savunmaktadır. Hayat boyu öğrenme; kişilerin temel beceri düzeylerini geliştirerek çeşitli imkânlarla ulaşması ve kişilere gelişmiş öğrenim imkânları sağlama olarak ifade edilebilir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Hayat boyu öğrenme, bireylerin kendilerini güncellemelerini, mevcut bilgilerini yenilemelerini, yeni öğretiler kazanmalarını, beceriler edinmelerini sağlayan bir yapıya sahiptir (Acat, 2006). Hayat boyu öğrenme, isteyen herkesin hayatı boyunca eğitim serüvenine devam etme fırsatına sahip olduğunu özellikle vurgulamaktadır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Aynı zamanda bireylerin her an değişen ve güncellenen bilgilere adapte olmasının gerekliliğini ve bu gerçekleşen öğrenmelerin sadece kapalı eğitim salonları ile kısıtlanamayacağını ortaya koymaktadır (Duymuş ve Sulak, 2018). Hayat boyu öğrenme ile ilgili en kapsayıcı amaç ise insanların yaşamları içerisinde var olan tüm alanlarda cinsiyetine, mesleğine, yaşına, statüsüne bakılmaksızın aktif bir katılımcı olmalarıdır (Aksoy, 2008). Hayat boyu öğrenme kavramını, insan ile yaşam arasında yeni ve farklı köprüler kurabilmektedir şeklinde niteleyebiliriz.

Hayat boyu öğrenme, yaşamakta olduğumuz, teknolojinin ve bilginin belirleyici olduğu bu çağda; insanların, varlıklarını sürdürebilmeleri ve daha yüksek hayat standartlarına ulaşmak gayesinden ötürü ihtiyaç duydukları en önemli becerilerdendir (Göksan vd. 2009). Değişen jenerasyon, yeni oluşturdukları toplum dinamiklerini her alanda göstermektedir. Hayattan beklentileri ve istekleri artmış, varlıklarını anlamlı kılabilmek adına sahip olmak istedikleri şeyler onları sürekli yeni arayışlara mecbur kılmaktadır. Toplumda var olan gelenekler de sorgulanmaya başlanmış ve değişime direnememektedir. Bu değişimin gerektirdiği adaptasyonun sağlanması yine hayat boyu öğrenmenin amaçlarından biridir. Hayat boyu öğrenme temel de üç ana amaca yönelir. Bunlar; toplumsal bütünleşmeyi sağlamak, yeni öğrenme olanakları ile kişisel

bilgi ve becerilerin artırılması ve ekonomik sistemin büyümesini sağlamaktır (Güleç vd. 2012: 41).

2000 yılında düzenlenen Hayat boyu öğrenme memorandumunda (Commission of the European Communities 2000) HBÖ'ü aktif kılmak adına, 6 madde belirlenmiştir.

Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenmenin Aktif Kılınması



- Herkes için yeni temel beceriler: Bireylerin bilgi toplumuna dahil olma süreçlerinde ihtiyaç duyacakları ana becerileri kazandırmak ve bu becerileri güncel tutabilmek amacıyla sürekli yaygın erişim imkanının garanti altına alınması.
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: İnsan en değerli bileşendir görüşü savunulmaktadır ve insan kaynaklarına yapılan yatırım miktarının artırılması amaçlanmaktadır.
- Öğrenmeyi değerlendirme: Bireylerin resmi veya resmi olmayan yollarla edindikleri kazanım ve niteliklerin belgelendirilmesi amaçlanmaktadır. Belgelenen nitelikler işgücü piyasasında işverenler için önemli kıstaslar olmaktadır.
- Eğitim ve öğrenmede yenilik: Süreçten bir biçimde hayat boyu öğrenme çatısı altında öğrenme aktivitesini sürdürmek amacıyla etkili olabilecek eğitim öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmek amaçlanmaktadır. Eğitimciler bu madde için danışman olarak gereken desteği sağlamalıdır.

- Rehberlik ve danışmanlığın tekrar düşünülmesi: Rehberlik ve danışmanlık bireylerin gelişimleri konusunda ihtiyaç duydukları her an ulaşabilecekleri ve faydalanabilecekleri bir hizmet özelliği kazanmalıdır.
- Öğrenmeyi evlere mümkün olduğunca yakın hale getirmek: Hayat boyu öğrenme imkanlarının sunulduğu merkezlerin katılımcılara mümkün olduğunca yakın mesafede olmasının sağlanması, merkezlerin iletişim ve bilgi teknolojileri açısından yeterli seviyede olması ve müze, kütüphane, köy konağı, otobüs durağı, alışveriş merkezleri, sağlık kuruluşları, ibadethaneler gibi farklı kurum kuruluşlarının hayat boyu öğrenme aktivitelerine hizmet etmesi amaçlanmaktadır.

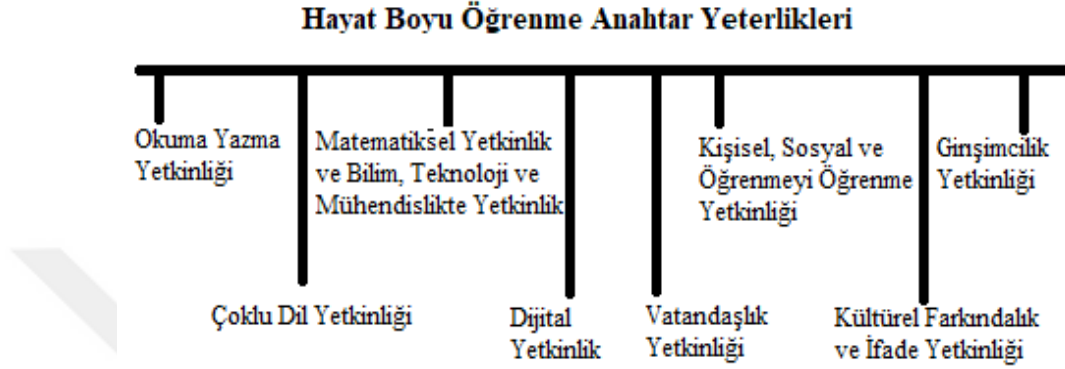
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenmenin 8 Anahtar Yeterliliği

Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Parlamentosu, Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkında Tavsiye Kararı'nı 2006 yılında kabul etmiştir. Alınan tavsiye kararında, üye devletlerden, evrensel okuryazarlığı gerçekleştirme stratejileri dâhil hayat boyu öğrenme planlarının parçası olarak tüm vatandaşları için anahtar yetkinlikler sunum içeriğini geliştirmesi ve Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler- Avrupa Referans Çerçevesini baz alması istenmiştir. Alınan tavsiye kararı, kabul tarihinden itibaren yetkinlik temelli eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için esas referans doküman olmuştur (MYK, 2018). Buna paralel olarak ülkemizde Mesleki Yeterlilik Kurumu kurulmuştur. Bu kurumun, ulusal yeterlilik sistemlerini düzenlemek ve oluşturmak, referanslamalar yapmak ve yol gösterici rehberler hazırlayarak paydaşlar ile paylaşmak gibi görevleri bulunmaktadır.

Hayat boyu öğrenme, formal ve informal eğitimler sayesinde, bireylerin bireysel, mesleki ve sosyal anlamda gelişimlerine destek olan öğrenme aktivitelerinin tümüdür. Bireylerin tüm yaşamları boyunca ihtiyaçlarını giderebilmesi, hayat boyu öğrenme yeterlik düzeyleri ile bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek mümkün olmaktadır. (Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 21). Okullarda verilen örgün ve yaygın eğitim uygulamalarında ana hedef, bireyin daima öğrenen konumunda olmasını sağlamak ve bu hedefe katkı sağlayan her beceriyi daha üst seviyeye yükseltmek olmalıdır (Karakuş, 2013: 26-35). Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Parlamentosu tarafından gösterilen referans çerçeve de bu yöndedir. MYK (2018) tarafından

hedeflerin etkinliğinin artırılması adına 2018’de tavsiye kararı güncellenmiş olup; istihdam sağlama oranlarını yüksek ve daimi kılmak, toplum ve iş dünyası için sosyal dayanışmayı desteklemek için gereken beceri ve yetkinliklere vurgu yapılmıştır. Hayat boyu öğrenmenin sekiz anahtar yetkinliği Şekil 2. de belirtilmiştir.

Şekil 2. Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri



2.1.3.1. Okuma Yazma Yetkinliği

Görüş, kavram, olgu ve duyguların farklı disiplin ve ortamlarda işitsel, görsel ve dijital materyaller aracılığıyla yazılı ve sözlü olarak anlama, tanımlama, ifade etme, oluşturma ve yorumlama becerisidir. Farklı kişiler ile uygun bir şekilde ve yaratıcı bir dille etkili iletişim kurma yeteneğidir. Okuma yazma yetkinliğinin geliştirilmesi, öğrenme ve sözel etkileşim için önemlidir. Okuma yazma yetkinliği, bulunduğu şartlara bağlı olarak bireyin anadilinde, eğitim dilinde ve/veya devletin resmi dilinde geliştirilebilir. Bu yetkinlik, okuma yazma bilgisi ve yazılı olan bilginin tam anlamıyla anlaşılmasını kapsar ve bu sebeple bireyin kelime ve dilbilgisine sahip olmasını gerektirir. Bireyler, farklı durumlarda iletişim kurma, izleme, iletişimlerini buldukları durumun gerekliliklerine göre ayarlama becerilerine sahip olmalıdır. Bilgiyi değerlendirme, eleştirel düşünebilme ve çalışma becerisini kapsar. Okuma yazmaya karşı pozitif tutum, yapıcı diyaloga eğilim ve eleştirel düşünme, başkaları ile etkileşime girme isteğini içermektedir (MYK, 2018).

2.1.3.2. Çoklu Dil Yetkinliği

Bu yetkinlik, bilinen çeşitli dilleri etkileşim için uygun ve anlaşılır olarak kullanma yetkinliğini ifade eder. Okuma yazma yetkinliğinin temel boyutlarını açık

olarak bulundurur: kavram, olgu, duygu, düşünce ve görüşleri, bireylerin istek ve gereksinimlerine uygun olarak kültürel ve toplumsal alanlarda sözlü ve yazılı anlama, ifade edebilme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Çoklu dil yetkinlikleri, kültürlerarası etkileşimi ve tarihsel boyutları bütünleştirmektedir. Avrupa Referans Çerçevesinde dile getirildiği gibi, birbirinden farklı diller arasında geçiş yapma becerisine dayanır. Gerekli olduğunda, bir ülkenin resmi dilinin öğrenilmesi ile beraber, ana dilde olan yetkinliklerinin devam ettirilmesi ve daha da geliştirilmesini kapsar. Bu yetkinlik için başlıca beceriler, bireyin gereksinimlere bağlı olarak farklı dillerde yeterli manada sözlü mesajları anlama, etkileşimi başlatma, devam ettirme ve bitirme ile yazılanları okuyabilme, anlayabilme ve yazabilme becerilerinden oluşur. Bireyler farklı dilleri uygun şekilde kullanabilmeli ve aynı zamanda örgün, yaygın ve informal olarak hayat süresince öğrenebilmelidir. Çoklu dil yetkinliği ayrıca kültürel çeşitliliğe pozitif tutumu, kültürlerarası etkileşim hususunda ilgi ve merakı kapsar. Aynı zamanda azınlıkların ve göçmenlerin anadiline saygı duymayı da içerir (MYK, 2018).

2.1.3.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik

Gündelik hayatta karşılaşılan birtakım problemleri çözebilmek için matematiksel düşünce, kavrama ve uygulama yeteneğidir. Bilimde yetkinlik; karşılaşılan soruları tanımlamak ve ispat temelli çözümlere ulaşmak için gözlem ve deney kullanılarak, gerekli bilgi birikimi ve metodolojiyi kullanarak yaşadığımız dünyayı açıklama yeteneği ve arzudur. Teknoloji ve mühendislikte yetkinlikler; insan beklenti ve gereksinimlerine cevap olarak bilimsel bilgi ve metodoloji etkinlikleridir. Bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, insan etkinliğinden kaynaklanan değişimleri kavramayı ve bir yurttaş olarak sorumluluk üstlenmeyi kapsar. Yetkinlik; bilhassa kendisi, ailesi, yaşadığı toplum ve küresel konular ile ilgili bilimsel ve teknolojik yükselişe yönelik eleştirel bakabilme ve merak tutumunu, güvenlik konularını, ahlaki konuları ve çevresel sürdürülebilirliği kapsamaktadır (MYK, 2018).

2.1.3.4. Dijital Yetkinlik

Dijital teknolojileri; çalışma, öğrenme ve topluma dahil olma amacıyla güvenli, işlevsel, eleştirel ve sorumlu kullanmayı aynı zamanda bu teknolojilere karşı olan merakı içermektedir. Medya okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, bilgi ve veri okuryazarlığı, dijital içerik oluşturma, güvenlik, problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini kapsar. Bireyler, yaratıcılık, iletişim ve yenilikçiliği dijital teknolojilerin ne şekilde destekleyebileceğini fark etmeli ve bunların olumlu getirileri, kısıtları, etkileri ve yarattığı riskleri anlamalıdır. Dönüşen dijital teknolojilerin temelinde bulunan genel ilkeleri, işleyiş sistemini ve mantığı anlamalı ve çeşitli araç, yazılım ve ağların kullanımını bilmelidirler. Bireyler, dijital teknolojiler ile üretilen verilerin geçerlilik, güvenilirliklerine eleştirel bir yaklaşımda olmalı ve dijital teknolojileri kullanırken bağlı olduğu yasal mevzuatın ve etiğin farkında olmalıdır. Bireyler, dijital teknolojiyi aktif vatandaşlık ve sosyal katılım, insanlarla iş birliği ve yaratıcılıklarını güçlendirmek için kullanabilmelidir. Bilgi, içerik ve verileri yönetebilmeli, dijital kimliğini koruyabilmeli aynı zamanda yazılım bilmeli, yapay zekâyı tanıyabilmeli ve bunlarla aktif bir biçimde ilgilenebilmelidir (MYK, 2018).

2.1.3.5. Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği

Bireyin kendisini derinlemesine düşünebilme, zamanını ve bilgisini yönetebilme, başkaları ile yapıcı bir biçimde çalışabilme, öğrenme sürecini ve kariyerini yönetebilme, esnek olabilme yetkinliğidir. Belirsiz durumlarla ve karmaşık süreçlerle başa çıkma, nasıl öğrendiğini öğrenme, kendi fiziksel ve duygusal varlığını destekleme, sağlık koşullarını sürdürme, bilinçli, planlı bir yaşam sürebilme ve yaşadığı çatışmaları yönetme yeteneğini kapsar. Bu yetkinlikte başarılı olmak için, diğer toplumlar ve farklı ortamlarda genellikle kabul gören ortak davranış, tutum ve iletişim kurallarını anlamak gereklidir. Bağımsız veya işbirlikçi öğrenebilme, öğrenme aktivitesini organize etme, devam ettirme, sonuçlandırma ve değerlendirme, paylaşma, gereken durumlarda destek arama ve sosyal etkileşimde bulunduğu çevresini etkin yönetme yeteneğini içerir. Çeşitli ortamlarda yapıcı bir iletişim tarzı kullanılmalı, grup çalışmalarında iş birliği yapıp orta yolu bulabilmelidir. Bu durum; hoşgörülü olma, farklı bakış açılarını anlama ve güven yaratma yeteneğini içerir. Bireyler kendilerine

hedef koyabilmeli, motivasyonlarını artırabilmeli ve öğrenme aktivitesinin sürekli olması için azimli olabilmelidir. Geçmiş öğrenmelerini ve tecrübelerini uygulama isteği duymalıdır (MYK, 2018).

2.1.3.6. Vatandaşlık Yetkinliği

Küresel gelişmeleri, sosyal ve ekonomik sistemleri, yasal ve politik kavramları anlamaya dayalı, duyarlı bir vatandaş olarak davranma ve toplumsal hayata aktif olarak katılma yeteneğidir. Vatandaşlık yetkinliği; insanlar, organizasyonlar, iş örgütleri, gruplar, ekonomi ve kültürle alakalı kavram ve olaylar hakkında sahip olunan bilgiye dayalıdır. AB Anlaşması'nın 2. Maddesi ve Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi'nde belirtilen Avrupa'nın sahip olması beklenen ortak değerlerin anlaşılmasını içerir. Aktüel bilgi ile beraber, kendi ülkesinde, Avrupa'da ve Dünya üzerindeki ana gelişmeler üzerine eleştirel tutumu da içerir. Ayrıca, siyasi, sosyal, politik, iklimsel ve demografik değişikliklerin altında yatan sebepler hakkında farkındalığı da kapsar. Vatandaşlık yetkinliği için gereken beceriler, toplumun daimi kalkınması için kamu yararına diğer insanlarla etkin etkileşim yeteneğiyle ilgilidir. Eleştirel yaklaşabilme ve karmaşık problem çözme becerisi ile beraber toplumsal düzeyde gerçekleşen etkinliklerde, yerel düzeyden Avrupa geneli düzeyine ve uluslararası düzeye varıncaya kadar yapıcı karar verme ve katılım sağlama becerilerini kapsamaktadır. Medyanın benzer şekilde eleştirel olabilmesi, etkileşim kurması, rol ve önemini tam olarak kavramasını içermektedir. Bu yetkinliğin temelinde insan haklarına saygı, sorumlu ve yapıcı olmak vardır (MYK, 2018).

2.1.3.7. Girişimcilik Yetkinliği

Yeni fikirleri ve fırsatları toplum için katma değere çevirmeyi içerir. Gereken temel yetenekler; yaratıcılık, inisiyatif alma, azimli olma, eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal ya da finansal değere sahip projeleri planlama, kültürel projeler planlama ve bu planları yürütmek için iş birliği kurabilme olarak sıralanabilir. Bu yetkinlik; kişisel, sosyal ve profesyonel planlamalarda ortaya konulan fikirleri gerçekleştirebilmek için ortamlar ve fırsatlar olduğunu fark etmeyi gerektirir. Bireyler, proje planlaması yaparken süreçleri ve kaynakları içeren gerekli yaklaşımları

bilmelidir. Fırsatları anladığı gibi sosyal ve ekonomik tehditleri de bilmeli ve anlamalıdır. Kalkınma süreçlerinde etik ilkelerin ve sınırlılıkların farkında olmalı aynı zamanda kendisinin güçlü ve zayıf yönleri hususunda öz farkındalığa sahip olmalıdır. Girişimcilik becerileri; eleştirel düşünme, hayal gücü, stratejik olma, yenilikçi olma ve problem çözmeyi içeren yenilikçi bir düşünme sistemi üzerine kuruludur. İnsan kaynağını ve maddi kaynakları aktif hale getirmek ve etkinliği devam ettirebilmek için yalnız veya takım halinde çalışabilme yeteneğini içerir. Bu durum aynı zamanda, maliyetlere yönelik finansal hesaplama yeteneğini içermektedir. Başkaları ile kurulan aktif iletişim ve müzakere etme, karar verme süreçlerindeki belirsizlik, krizle başa çıkabilme yeteneği önemlidir. Planların uygulanmaya başladığı süreçte çevresindeki insanları motive etme isteği ve farklı fikirlere değer verme, empati yapabilme ve etik çerçeveyi aşmadan sorumluluk almayı içermektedir (MYK, 2018).

2.1.3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği

Düşüncelerin ve manaların, değişik kültürlerde farklı farklı yöntemlerle aktarıldığının fark edilmesi ve bu biçimlere saygı duymayı içerir. Bireylerin sosyal hayattaki rolünün ve düşüncelerinin çeşitli ortamlarda anlaşılmasını, yaşadığı hisleri farklı yollarla ifade etme isteğini içerir. Bu yetkinlik; gelenekler, toplum adetleri, diller ve mirasın kişilerin fikirlerini ve birbirlerine olan yaklaşımlarını nasıl etkileyebileceğine yönelik anlayışı gerektirir. Fikirleri aktarırken film, tiyatro, oyun, dans, müzik, sanat ve mimari gibi törenler ve mimari gibi çeşitli yollar olduğunu anlamayı içerir. Fikirlere ve kültürel değerlere karşı açık tutumlu olmak, etik sınırlar içinde sorumlulukla yaklaşmak ve saygı duymak önemlidir. Bu yetkinlik için pozitif tutum; yaşadığımız gezegeni merak etmeyi, doğabilecek yeni fırsatları kovalamaya açık olmayı ve farklı kültürel aktivitelere katılım merakını içermektedir (MYK, 2018).

Hayat boyu öğrenmenin 8 anahtar yeterliliği incelendiğinde yaşadığımız çağda aktif vatandaş olmanın gereklilikleri görülmektedir. Temelinde saygı duymayı ve empatiyi içeren bu yeterlikler, yaşam döngüsü ile beraber düşünüldüğünde bebeklikten, ölüme dek kazanılabilen ve geliştirilebilen becerilerdir. Kazanılan ve geliştirilen bu özellikler yaşanan çağda etkin kalınmasına fırsat sunacaktır.

2.2. HAYAT BOYU GELİŞİM

Hayat boyu öğrenme; eğitim ve öğrenmenin yalnızca çocukluk döneminde başlayıp bitmediği, bilakis sürekli devam eden bir deneyim olduğu düşüncesidir. Kişiler, yaşam ve toplumun içinde olduğu müddetçe sürekli öğrenme deneyiminde bulunacaktır. Teknik konularda ve toplumsal olgularda yaşanmakta olan dönüşümlere adapte olabilmek, bu değişim ve dönüşümlerin kendi hayatında meydana getirebileceği etkilere dair hazır olabilmek ve yeni öğrenmelerin getirmiş olduğu güç ile beraber kişisel gelişimini sürdürmek amacıyla hedefe yönelik bir öğrenme süreci yaşamaya, her bireyin ihtiyacı vardır (Keleş, 2019).

Gelişim psikolojisinin konu alanı bireylerin yaşam sürecini dönemsel olarak incelemektir. Farklı kuramlar yaşam sürecini farklı dönemlere ayırmıştır ve insanların benzer yaşantılarını, bu dönemlerde yaşanabilen benzer kazanımları, benzer problemleri belirlemeye çalışmaktadır. İnsan gelişiminin dönemleriyle ilgili benzerlikler saptanmaya çalışıldığında, bireysel farklılıklar da bulunmaktadır. Bireysel farklılıkları meydana getiren, dahil olunan çevre ve yaşam dönemi faktörleridir (Özdemir, Vatandaş ve Torlak, 2009). Her yeni yaşam döneminde, bireysel farklılıkların da etkisiyle tutum, davranış ve hayat rolleri yeni baştan yapılandırılabilir (Levinson, 1986). Buradan hareketle her dönemde karşılaşılabilecek çeşitli dönemsel yaşam görevleri bulunmakta olduğu sonucuna ulaşılabilir (Aktu, 2015).

Alanyazın incelendiğinde gelişim kuramları ile ilgili birçok kuramcı olduğu görülmektedir. Kimi kuramcılar bebeklik ve çocukluk dönemine ciddi bir önem verirken kimi kuramcılar daha çok yetişkinlik dönemlerine yönelik çalışmalar yürütmüştür. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı daha çok bebeklik ve çocukluk dönemini ele alarak gelişim sürecini 0-18 yaş gibi kısıtlı tutarken, Havighurst, Vygotsky, Gould, Bandura, Bühler, Piaget, Jung, Erikson, Levinson ise yaşamın her döneminde gelişimin devam ettiği, yeni öğrenmelerin gerçekleştiği, yeni rollere adapte olunabildiğini, geliştirmiş oldukları daha çok psikososyal ihtiyaçlara atıf yapan farklı gelişim kuramları ile savunmaktadır. Ortaya çıkan yeni durumlara adaptasyon, salgın gibi beklenmedik kriz durumları, eğitim süreçlerinde yaşanan keskin dönüşümler bu araştırmanın da merkezini oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yürüten farklı yaş

ve kıdemdeki yetişkinlerin birbirleri ile benzeştikleri ve farklılaştıkları birtakım sonuçlara ulaşmak amaçlanmaktadır.

Yetişkin, bedensel gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı ergenlik döneminin sonu ile yaşamın geri kalan dönemlerinde bilişsel gelişimini sürdüren ve yaşam dönemlerinde karşılaştığı değişimlere ayak uydurabilen kimse şeklinde tanımlanabilir (Erikson, 1984; Levinson, 1996). Bu tanımdan hareketle yetişkin kişi, bedensel gelişimi sürecini tamamlamış, bilişsel ve duygusal açıdan yaşadığı değişimlere uyum gösteren ve gelişim sürecinde esneklik gösterebilen bireylerdir. Bir diğer tanımlamaya göre yetişkin birey, hayat boyu gelişim fikri çerçevesinde olgunluğun gerçekleştiği ve süreç içerisinde karşılaşılan psikososyal gelişim ödevlerinin sonuçlandırıldığı, yaşam gruplandırılmaları içerisindeki en uzun gelişim dönemindeki kişidir (B.L. Neugarten ve D.A. Neugarten, 1996). Yetişkinlik; yaş, tarihsel zaman ile ilişkilendirildiği kadar yaşanılan kültüre ve bireyin yetişkinliğe yüklediği anlama göre farklı tanımlara karşılık gelebilmektedir (Aktu, 2015).

Yetişkinlik döneminin başı ve sonunun hangi yaşlar olduğu sorusuna sıklıkla cevap aranmaktadır (B.L. Neugarten ve D.A. Neugarten, 1996). Yaşın ve zamanın getirdiği değişimlerin yanı sıra karakter, çevre, olgunlaşma gibi faktörlerin söz konusu olması belirli bir yaş grubu olarak yetişkinliğe tanım yapmayı zorlaştırmaktadır. Genel manada yetişkinlik döneminin başlangıcı birçok kültür için örgün öğrenim süresinin bitirilmesi, iş sahibi olunması ve evlilik gerçekleştirilmesi ile kabul görmektedir. Bunlar yazılı kurallar olmayıp toplumların beklentileriyle oluşan genellemelerdir ve toplumun etkisi yetişkinlik tanımlarında açıkça görülmektedir (Arnett, 2007; Atak, 2011; Davis vd., 2011; Eryılmaz, 2013; Shanahan, Porfeli, Mortimer ve Erickson, 2005).

Yetişkinliği detaylıca inceleyen ve açıklayan sınırlı sayıda kuram bulunmaktadır. Erik Erikson'un geliştirmiş olduğu 8 aşamalı psikososyal gelişim kuramı yaşam döngüsünde yaşanan çatışmaları ele alan ve yaygın olarak kabul gören bir kuram olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde Levinson'un Yaşam Yapısı kuramı yetişkinlik döneminde yaşanan değişim ve gelişmeleri derinlemesine analiz eden bir kuram olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırma kapsamında Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve Levinson'un Yaşam Yapısı kuramı derinlemesine incelenmiştir.

2.2.1.Erik Erikson Psikososyal Gelişim Kuramı

Temel Güvene Karşı Güvensizlik Dönemi: Erikson (1968), psikolojik sağlığın ana koşulunun “temel güven duygusu” olduğunu savunur. Erikson’a göre temel güven duygusu, bebeklik döneminin ilk yıllarındaki yaşantılardan çıkarılan, dünyaya ve çevresindeki insanlara karşı gelişen tutumlardır. “Güven” kelimesi, kişinin kendisine dair güven duygusunu içerdiği gibi, çevresindeki insanlara yönelik güven duygusunu da içermektedir. Temel güven yalnızca başkalarından kazanılan güvenilirlik ile değil bebeğin kendi güvenirliliğini de oluşturmasıyla mümkündür (Miller, 2008).

Bebek güven ihtiyacının kanıtı olarak kolay beslenme, sağlıklı uyuma ve sindirim problemi yaşamamasını görür. Bebeğin gelişiminin gerektirdiği ilgi verilmezse, temel ihtiyaçları vaktinde ve yeterince karşılanmazsa güvensizlik duygusu oluşacaktır (Burger, 2006). Bebeğin yetisi arttıkça, anne ile beraber süreç düzene oturtulur. Bu durum bebeğin yaşadığı rahatsızlıklardan kurtulmasına ve yeni geldiği dünyaya alışmasına destek olur. Bebek uyanık kaldığı süre arttıkça duyuusal deneyimlerinin arttığına ve çevresindekilerle iyi hissettiren bir tanışma duygusu yaşadığına şahit olur (Erikson,1984).

Bebekte oluşmaya başlayan güven duygusu, anne yanında olmadığı vakit aşırı rahatsızlık hissetmemesiyle kendini belli eder. Annenin geçici olarak yanında olmamasına katlanabilmek için, annenin tekrar döneceğine ve tekrar ihtiyaçlarını gidereceğine dair güven duyması gerekir. Bebek aynı zamanda, annesinin yanında değilken kötü bir durum olmayacağına güven duymakta ve aynı güvenin anne tarafından duyulduğunu da hissetmektedir. Sonuç olarak temel güven duygusunun iki tarafı vardır. Bunlardan biri anne ve sevgisine güvenme, diğeri ise kendisini annesinin sevgisine ve güvenine değer bulmadır. Bebeklikteki ilk yakın ilişkisinden yorumladığı temel güven duygusu, gelecekteki ilişkilerin sağlamlığına duyulan güveni oluşturur (Dereboy, 1993). Bireyin güven duygusu bu dönemde oluşmadığı takdirde birey ilerleyen yıllarda bu durumu telafi ederek yine sağlıklı, kendine ve çevresine güvenen bir birey haline gelebilir (Selçuk, 2018).

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç Dönemi: Bebeğin doğumunun 18. Ayı itibariyle bebeklerde dışkı kontrolünü sağlayan kalınbağırsak kaslarının gelişimi, yaklaşık iki yaş itibariyle de idrar kontrolünü sfinkter kaslarının gelişimi yeterli düzeye ulaşır.

Bebekler kısa sürede idrar ve dışkılarını denetleyebileceklerini fark eder. Yani dışkı ve idrarlarını istedikleri zaman yapabileceklerini öğrenirler. Bu durum bebeklerin en önemli özerklik faaliyetidir (Arı, 2005). Daha önce kontrol edemediği dışkılama faaliyetini, şimdi kontrol edebiliyor olmak yalnızca yeni bir öğrenme değil aynı zamanda çok derin anlamı olan bir gelişmedir. Burada yatan derin anlam; artık o hissettiği gereksinimlerin, isteklerin kölesi değildir; aynı hisleri ve ihtiyaçları hissediyor olsa da sonuç olarak ne yapacağına bilinçli bir şekilde kendi isteklerine göre karar vermektedir (Dereboy, 1993).

Bebek bağımsız hareket edebileceğini öğrenmiş olsa da ebeveynlerinden ayrılmaya ilişkin kaygısı ve ihtiyacını gidermek konusunda başarısız olma endişesi özgüven kaybı oluşturabilir (Miller, 2008). Ebeveynler bu dönemde bebeğin dışkılama ihtiyacını ve idrar çıkarma ihtiyacını bir sisteme oturtmak arzusunda olurlar. Ebeveynlerin bu eğitim mücadelesi bebeğin özerklik girişimiyle çatışma meydana getirir. Daha önce yapmış olduğu her yeni şeyde takdir gören ve ailesine mutluluk kaynağı olan, her şeyiyle sevilen bebek güven kavramı ile ilgili kuşku duymaya başlar. Burada koyulan katı kurallar, sesini yükseltme, sevgiden mahrum bırakma gibi psikolojik cezalarla bebeğin yapmaya çalıştığı özerklik girişimlerine karşı utanç duymasını sebep olur. Yaşanan bu utanç aynı zamanda suçluluk hissiyatının temel taşlarındandır (Arı, 2005). Bu dönemde özdenetim yetisi elde edildiğinde özgür iradenin gelişmesi sağlanır, bu kazanılan güç irade gücü olarak ifade edilebilir. Bu dönemin kimlik üzerinde etkisine bakıldığında, “özgür irademle isteyebildiğim neyse, ben oyum” cümlesi kurulabilir (Dereboy, 1993). Bu dönem aynı zamanda oyun dönemi olup çocuk kendi kendine veya etrafındaki kimselerle oyunlar oynayacaktır (Burger, 2006).

Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu Dönemi: Erikson (1968), Bu dönem itibariyle çocukta bir şeyler yapabilme konusunda kendine dair güçlü bir inanç geliştiğini, çocuğun neler yapabilmeye muktedir olduğunu bulmaya çalıştığını savunmaktadır. Erikson’a göre çocuklar bu dönem içerisinde; özgür bir şekilde hareket edebilirler ve artık kendileri için amaçlarına ulaşabilecekleri limitsiz, geniş bir alan bulurlar. Her şeyi anlamaya çalışırlar ve bıkmadan usanmadan sorular sorabilirler. Hayal güçleri, düşünceleri çeşitlenir ve sınırları artar (Arslan, 2008).

Yine bu dönem itibariyle çevrelerindeki yetişkin rollerini yakın veya uzak olarak fark etmeye ve onların dünyasındaki her ayrıntıyı merak içerisinde soruşturmaya başlarlar. Farklı rolleri tanıyan ve özdeşim kuran çocuk, bu rolleri düşleri ve oyunlarında kullandığı gibi günlük yaşamında da bu rolleri canlandırır. Bu canlandırmalar özellik olarak “girişim” duygusudur. (Dereboy,1993). Çocukların sergilemiş olduğu bu girişimci davranışlar başta anne baba olmak üzere çevresindeki yetişkinler tarafından destek bulmalıdır. Onlara koşmaları, zıplamaları, yeni oyunlar denemeleri için fırsat ve ortam yaratılmalıdır. Bu dönemde anaokuluna da başlamış olan çocuğun davranışları boyut değiştirecektir ve eğer girişimcilik duygusu aşılabilmiş ise çocuk hayal ettiği kişi olabileceğine inanacaktır (Selçuk, 2018). Bu dönemde çocuklar yaptıkları ve başarılı oldukları davranışlarla kendilerini tanımlarlar. Kendi başına yardım almaksızın kaydırağa tırmanan bir çocuk kendini ‘ben yardımsız kaydırağa çıkabilen biriyim’ olarak tanımlamaktadır. Eğer ki aileler bu tarz girişimleri şiddet kullanarak cezalandırırlar ise çocukta gelişecek olan duygu suçluluk olacaktır (Arı, 2005).

Başarıya Karşı Yetersizlik Duygusu Dönemi: Bu döneme gelindiğinde çocuğun öğrenme konusundaki istek ve sürati daha önce olmadığı kadar artmıştır ve çocuk hazır hale gelmiştir. Erikson’a göre bu dönemde, çocukta görev paylaşımı, harekete geçme duygusu, disiplinli olma konusunda büyük bir ivmelenme ortaya çıkmaktadır. Çocuk artık çevresindeki çocukları harekete geçirmeye zorlamak yerine, plan yaparak, yapıcı bir biçimde onlarla beraber harekete geçmeye eğilimlidir (Arslan, 2008).

Bu dönem aynı zamanda ilköğretimin başladığı dönemdir. Çocuğun öğrenciliğe başlamasından mütevellit sosyal etkileşimi artar ve sosyal ağı genişler. Bu dönemde öğretmenlerinin ve yaşlılarının etki düzeyi artarken ailenin çocuk üzerindeki etki düzeyi azalır. Çocuk kendisi için oluşan bu yeni duruma adapte olabilmek için başarılı olmak zorundadır. Sınıfta öğrendiklerini gerçekleştiren ve bir şeyler üreten çocuk takdir görme beklentisi içerisinde olmaktadır (Şanlı, 2015). Okulda öğretmenlerin farklı, yaşlılarının farklı, ailelerin daha farklı beklentileri bulunmaktadır. Öğretmen okuma yazmayı öğrenmesini, temel matematiği uygulayabilmesini beklerken, ebeveynler başarı beklemektedir. Yaşlıları ile de keyifli bir arkadaşlık ilişkisi kurabilmelidir. Çocuk tüm bunları gerçekleştirebilmek için bir sürü yeni öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Her başarı çevresi tarafından onay getirecektir (Arı,2005). Çocuk

iyi ve kendine göre mükemmel sayılabilecek işler yaptıkça başarılı olma duygusuna, kendine verdiği görevler sonucunda başarısızlık tattığında veya görev esnasında isteksizlik duygusu içerisinde olduğunda yetersizlik duygusuna kapılır (Erikson,1968). Yetersizlik duygusu hisseden çocuklar sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanabilir ve uyum problemleri yaşayabilir (Gökmen, 2004). Çocuk için bu dönemdeki kimlik ifadesi, “yapabildiğim işler konusunda nasılsam, ben oyum” şeklinde tanımlanabilir (Dereboy,1993).

Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası Dönemi: Erikson’un kuramının beşinci evresi olan bu dönem, çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında bulunan önemli bir evredir. İlkokul olarak tabir edilen eğitim yıllarının bitimiyle ergenler, yaşadıkları fizyolojik değişimler ile beraber yetişkin rollerine bürünmeye başlar fakat yaşadıkları belirsizlik onları birçok sorunla baş başa bırakır. Ergenler, toplum içerisindeki ideal karakterler ile önceden kazandıkları sahip oldukları beceriler ve roller arasında bağlantı kurmaya çalışırlar (Erikson,1968). Eğer önceki kazanımlar ve özdeşimler birleştirilemez ise kimlik kargaşası meydana gelebilmektedir (Miller, 2008).

Önceden çocuğun dünyası kendi yakın çevresinden oluşurken, ergenlik çağında bu dünya git gide genişler ve tüm toplum onun dünyasında yer bulur. Bunun sonucunda ergenler daha önceki sınırları kaldırır, kendilerini buldukları toplumun bir ögesi şeklinde görmeye başlarlar. Kuracakları geleceklerinin, buldukları toplumun geleceğinden ayrışamayacağını farkındalığına ulaşırlar. Nasıl ki geçmiş zamanlarında daha küçük bir çevre olan, aile ve okul dolaylarında birey olabilmenin ve var olmanın mücadelesine girişmişse, şimdi aynı mücadeleyi tüm toplum bireyleri tarafından kabul edilmek için göstermek zorunda görür kendisini. Bunu yaparken de sık sık geçmiş dönemlerini hatırlamaya ve oralardan çıkarımlar yapmaya çalışır (Dereboy,1993). Ergenler yaşadıkları bu dönemde kendini kabul ettirmeyi önemserler ve yaşlıları ile sosyal bağlar kurma eğiliminde olurlar (Senemoğlu, 2000).

Yakınlığa Karşı Yalnız Kalma Dönemi: Erikson bu dönemi yoğun bir sevgi ilişkisi ile gerçek yakınlığın yaşanacağı evre olarak ifade etmektedir. Bu dönemin temel ifadesi, iki sevgilinin, eşlerin veya iki yakın dostun ‘birbirimizi ne kadar seviyorsak biz oyuz.’ olarak ifade edilebilir. (Dereboy, 1993). Bu dönemde sevgili, eş anlamında ve aynı zamanda dostluklar anlamında sağlıklı ilişkiler kuramayan bireyler

kendilerini soyutlayabilmekte veya çevresindeki insanlarla derinliği olmayan ilişkiler kurabilmektedir (Miller, 2008).

Bir önceki evrede kimliğini bulan birey bu evrede artık başkalarıyla yakın ilişkiler, arkadaşlıklar, dostluklar kurabilir. Birey ergenlik dönemindeki arkadaş çevresine nazaran daha geniş bağlantılar kurmuş, arkadaşlıklar edinmiş ve topluma dahil olmaya başlamıştır. Gencin yaşamında artık evlilik planları ve işi ile ilgili planlamaları önemli olmaya başlamıştır. Bu evrede yaşanan temel çatışmayı sağlıklı olarak atlatan birey güvenli ilişkisi içerisinde sevgi verme ve alma yeterliliğine sahip olur. Yaşanan bu temel çatışmayı sağlıklı bir biçimde atlatamayan birey, diğer insanlarla dostluk, arkadaşlık, sevgililik ilişkisi kurmada güçlük çeker ve sosyal izolasyona itilebilir. Bireylerin bu dönemdeki çatışmayı başarıyla geçebilmesinde ailesine, öğretmenlerine ve çevresindeki bireylere doğrudan sorumluluklar düşmektedir. Sevgi ve saygının esas olduğu bir toplum yapısında, bu çatışmaların sağlıklı bir biçimde çözümlenebilmesi çok daha kolay olacaktır (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk Dönemi: Orta yetişkinlik olarak ifade edebileceğimiz döneme denk gelen bu evre üretkenliği ve durgunluğu iki temel çatışma olarak ele almaktadır. Üretkenlik kavramı en başta yeni neslin gelişimine yönelik kişinin kendini adaması durumu olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda hayata ürün kazandırmaya devam etmek için duyulan sevgi ve tutkuyu da ifade etmektedir. Bunun tam tersi olarak herhangi bir tutku içerisinde olmamak, hareketsiz ve aksiyonsuz bir yaşam içerisinde olmak getirdiği hüznü, sıkıntı ve anlamsızlık duygusuyla durgunluk dönemi yaşatacaktır (Dereboy, 1993).

Bireyler bu dönemde yaratıcı, verimli ve üretkendir. Üretkenliğin bir anlamı çocuk sahibi olma ve yetiştirme olsa da bireyler başkalarının gelişimine rehberlik etme görevi ile üretken bir vatandaş olabilir (Miller, 2008). Bu dönemde meslek sahibi olamayan, gereksinimlerini karşılayacak bir iş bulamayan, sağlıklı bir aşk ilişkisi kuramayan veya evlenememiş olan bireyler durgunluk hissiyatına kapılabilirler. Bu evrenin sağlıklı olarak atlatılması için bireyin yakın ilişkiler kurduğu kişilere önemli görevler düşmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk: Yaşlılık çağına denk gelen bu dönemde beklenen pozitif öge, benlik bütünlüğünün sağlanması duygusudur. Bu duygu bireyin hayatı süresince beklentilerini karşılayarak yaşaması ve amacına ulaştığını hissediyor olması ile meydana gelir. Bir diğer deyişle ömrü boyunca yürüdüğü yolun farkına varması, bu yolu sevmesi ve devam etmesidir. Geçirdiği ömrün temel sorumlusunun kendisi olduğunu bilir ve eğer ki olumsuz, eksik kalan yaşantılar var ise bundan pişmanlık duyar. Bu dönemin temel ifadesi ‘Geriye ne bırakacaksam, ben oyum.’ olarak söylenebilir (Dereboy, 1993).

Yaşlılık yıllarına ulaşıldığında kazanılan bilgelik konumu, bu dönemin belirgin farkını ortaya koyar. Kendisini sorguladığında üretken bir kimliğe ulaşamadığını fark eden kimseler umutsuzluğa düşebilecektir ve bu süreçte kendisi ile baş başa kalacaktır (Selçuk, 2018). Umutsuzluk ögesi olan ölümün giderek yaklaşıyor olmasından korkma ve bunu kabullenememe duygusunu da baskın şekilde hissedecektir. İnsanlardan kaçınma, onları sevmeme, tahammülsüzlük yine eşlik eden duygular olacaktır (Dereboy, 1993).

İnsanın kişilik oluşumunda ve gelişim sürecinde ilk olarak anne daha sonra aile, arkadaş çevresi, yaşadığı kent, okul ve toplumun geri kalanı önemli rol oynamaktadır. Doyum alan ve mutlu olan insanların çoğunlukta olduğu, sağlıklı bir toplum meydana getirebilmek için psikososyal dönemlerin her birinde beklenen gereksinimlerin karşılanmasını sağlamak ve yaşanan çatışmaların olumlu sonuçla tamamlanmasına destek olmak gerekmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

2.2.2. Levinson’un Yaşam Yapısı Kuramı

Levinson yetişkin gelişim sürecini yaşam akışı veya süresi çerçevesinde açıklamaktadır. Öncelikle orta yetişkin olarak sınıflanan erkek bireyleri analiz ederek bireysel yaşam yapısı kuramını meydana getirmiştir (Levinson, 1978, 1986). 1987-1996 yılları arasında ise bu araştırmalarına ilk ve orta yetişkin kadınları eklemiş daha geniş kapsamlı bir kuram elde etmiştir. Levinson’a (1978, 1986, 1996) göre, her değişim evresinin benzersiz yapısını oluşturan psikolojik özellikler, sosyal çevre ve rol kalıpları bulunmaktadır. Levinson, yetişkin gelişimi kavramının, psikoloji bilimi bağlamında anlamlı bir sorun olarak incelenmesi gerekliliğini savunmaktadır. Çünkü

yetişkin gelişimi kavramı, diğer bilimler (psikoloji, tarih, sosyoloji, biyoloji) ile önemli bir bağlantı noktasıdır (Levinson, 1996). Yetişkin gelişimi için yapılacak her araştırma çok boyutlu olarak irdelenmeli ve sonuçlandırılmalıdır. Ancak çok boyutlu düşünüldüğü takdirde genellenebilir bulgulara ulaşılabilir. Levinson kuramında ‘Yaşam Akışı’, ‘Yaşam Döngüsü’, ‘Yetişkin Gelişimi’ ve ‘Yaşam Yapısı’ kavramlarına dikkat çekmiştir (Aktu, 2015).

Yaşam Akışı: Bireyin ömrü süresince gelişiminin görülebilir tüm özellikleri yaşam akışı kavramıyla açıklanabilir. Dalgalı bir süreç izleyerek ilerlemeler ve gerilemelerle süren yaşam akışı, bu sayılan sebeplerle anlaması güç bir süreçtir. Bu ilerlemelerin ve gerilemelerin olduğu evrelere kısmi olarak bakacak olunursa hatalı kanılara ulaşılabilecektir. Bu sebeple yaşam akışını anlayabilmek adına tüm evrelere üst bir pencereden bakılması gereklidir. Bireyin amaçları, karşılaştığı güçlükler, beklentileri, fiziki değişimleri, toplum içerisinde üstlendiği roller gibi tüm yönler bu inceleme esnasında ele alınmalıdır (Aktu, 2015). Yaşam akışı içerisinde farklı niteliklerde kararlılıklar ve değişimler yaşanmaktadır. Bunlar farklı evrelerde yaşanabilmekte olup genel olarak yaş ile ilişkilendirilebilir.

Yaşam Döngüsü: Yaşam döngüsü, yaşam akışının gelişim ve değişimlerinin bir sıra ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Levinson’a (1996) her çağın barındırdığı sosyal, biyolojik ve psikolojik boyutlar vardır. Sayılan bu üç boyut yaşam yapısına farklı dokunuşlarda bulunmaktadır. Kuramda belirtilen çağlar dört evre olarak belirtilmiştir. Doğumdan 22 yaşa kadar süren evre ön yetişkinlik çağı olarak tanımlanmıştır. Birey, bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerini tamamlayarak bağımlılık zamanlarından bağımsızlığa doğru ilerler. Ön yetişkinlik çağı bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimler açısından en hızlı geçirdiği dönemdir. Bu çağ bireyi yetişkinliğe hazırlar. Birey artık kendi benliğinin farkına varır, benlik yatırımını, kendilik değerini oluşturarak bireyselleşme için başlangıcı yapmış olur (Levinson, 1996).

İlk yetişkinlik çağı, yaklaşık 22-45 yaş arası olarak ele alınmaktadır. Birçok açıdan büyük bir bolluk, fırsat, enerji ve ödül barındıran bir dönemdir. 30 yaşına kadar biyolojik döngünün zirve yaptığı en aktif dönem olarak görülebilir (Levinson, 1986). Psikolojik açıdan bakıldığında, aşk, cinsellik, mesleki doyum, yaratıcılık olarak yüksek etki görülen yıllardır. Sosyal açıdan ise aile kurulan, toplumsal gerekliliklerin en çok yerine getirildiği, toplumsal saygı kazanılan, geniş bir sosyal ağa ulaşılan

yıllardır. Aynı zamanda, en büyük stres kaynaklarının, hayal kırıklıkların, maddi ve manevi kayıpların yaşanabildiği bir çağıdır (Aktu, 2015). 40-45 yaş arası geçiş dönemi olmak üzere 40-65 yaş arası orta yetişkinlik olarak değerlendirilmiştir. Bu çağa gelindiğinde bireylerde biyolojik gelişim açıdan duraksama veya gerileme başlamış olabileceken, psikolojik olarak sosyal açıdan değerli ve doyum alınan bir yaşam görülebilmektedir. Bireyin kendisine atfettiği yeni nesillere örnek olma, yetiştirme ve deneyimlerini aktarma görevi ile sosyal açıdan verimli bir zaman dilimi olarak geçirilebilir (Levinson, 1996). 65 ve üzeri yaşlar ise ileri yetişkinlik çağı olarak görülmektedir. Emeklilik ve sağlık sorunlarının getirdiği değişimlerle baş etmesine yardımcı olacak yeni bir yaşam yapısı kurar. (Levinson, 1996).

Yetişkin Gelişimi: Yetişkin gelişimi yerleşik ve geçiş evreleri ile beraber dokuz dönemden meydana gelmektedir. Bu dönemler 22 yaştan başlayarak kademeli olarak 65 yaş ve sonrası kapsayarak tamamlanır. Bu dönemler Tablo-1 de belirtilmiştir.

Tablo 1: Levinson'un Yetişkin Gelişimi Dönemleri

İleri Yaş Geçişi: 60-65	
Orta yetişkinliğin yaşam yapısını sonuçlandırma: 55-60	GEÇ (İLERİ) YETİŞKİNLİK ÇAĞI: 60-?
50 yaş geçişi: 50-55	
Orta yetişkinlik için yaşam yapısına giriş: 45-50	
Orta Yaş Geçişi: 40-45	
İlk yetişkinliğin yaşam yapısını sonuçlandırma: 33-40	ORTA YETİŞKİNLİK ÇAĞI: 40-65
30 yaş geçişi: 28-33	
İlk yetişkinlik için yaşam yapısına giriş: 22-28	
İlk Yetişkinlik Geçişi: 17-22	
İLK YETİŞKİNLİK ÇAĞI: 17-45	
ÖN YETİŞKİNLİK ÇAĞI: 0-22	

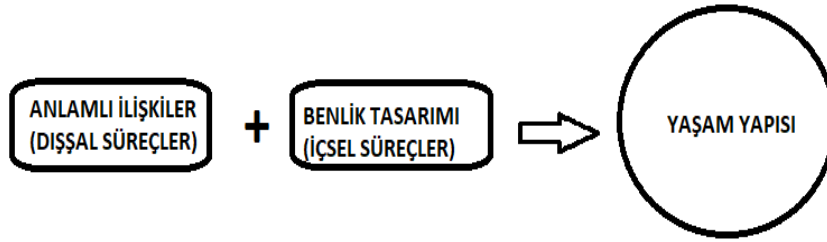
Kaynak: Levinson, 1996

İlk yetişkinlik çağı olarak adlandırılan dönemin ilk üç evresi başlangıç, alışma, acemilik olarak nitelenebilir. Ergenlik dönemini tamamlayarak yetişkinlik dönemine geçme, yaşanması ve yapılanması gereken yaşam yapısını biçimlendirme fırsatını sunar. Son iki evre ise, bireyin çabalamaları ile oluşturduğu sonuçlandırma evresidir (Levinson, 1996).

Orta yetişkinlik çağı olarak adlandırılan dönemin ilk üç evresi başlangıç, alışma, acemilik olarak nitelenebilir. Orta yetişkinlik döneminin başlangıcında, ilk yetişkinlik döneminin olgunluğu ve orta yetişkinlik döneminin çiraklığı içerisinde bulunmaktadır. İlk evrede tekrar bir yaşam yapısı oluşturma, test etme ve yenileme imkanı ile denemeler gerçekleştirilir. Son 2 evre (orta yetişkinliğin yaşam yapısını sonuçlandırma ve ileri yaş geçişi) ise, bireyin çabalarının sonuca ulaştığı evrelerdir. Tıpkı ilk yetişkinliğin son 2 evresi gibi bu 2 evre de bir sonraki dönem için hazırlık niteliğindedir (Levinson, 1996).

Yaşam yapısı: Bireyin yaşam yapısı; kendilik yatırımı kavramı ile toplum içerisinde kurduğu anlamlı ilişkilerle oluşturduğu sosyal rollerinin toplamından meydana gelmektedir. Kendilik yatırımı kavramı, bireyin içsel süreçleri, beklentileri, hayata dair umutları, yetenekleri, amaçları, kişi ve mekanlara yüklediği anlamları ve yordamalarını içerir. Sosyal rolleri ise, toplumsal beklentilerin yüklediği sorumlulukları, üstüne giydiği rolleri, kurum üyelikleri, hobileri, eğlence tarzı, iş beklentileri, aile içi ilişkileri gibi faktörlerin tümünü içermektedir (Levinson, 1996). Şekil 3'te yaşam yapısının öğeleri sunulmuştur.

Şekil 3. Yaşam Yapısının Öğeleri



Dışsal süreçler, karşılıklı olarak bireylerin anlamlı ilişkiler içerisinde talep, harekete geçme gücü, değerler, hedefler vb. kendilik değer birikimlerini ve bu birikimlerine şekil veren toplumsal bağlamı kapsar. Bu anlamlı ilişkiler vasıtasıyla birey topluma dahil olur ve yaşam akışını şekillendirir. Yaşam içerisinde paylaşımda bulunulan anne, baba, eş, çocuk, kardeş, komşu, akraba, bakkal, meslektaş, katılınılan sosyal gruplar, amirler, patronlar, sendika bağlantıları her biri özel bir anlam ifade eden nesnelere (Aktu, 2015). Kurulan tüm farklı ilişkiler yaşam döngüsü içinde yapılan değişiklikleri ve istikrarlı yapıları gösterir. Yaşam yapısı içerisinde her biri

anlam taşımaktadır ve farklı yorumlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeplerle yaşam yapısı, yaşam akışı içerisindeki yaşanan her değişimi, kendilik birikimini ve sosyal çevre içerisinde olan anlamlı ilişkileri incelemeyi gerekli kılmaktadır (Levinson, 1996).

Yukarıda ifade edilen cümleleri özetleyecek olursak, yaşam yapısı kuramında belirtildiği gibi, bireyler yaşamları süresince aile yaşamı, evlilik ve işlerini yaşamlarının merkezi olarak ele almaktadır. Erikson gibi Levinson da ilk yetişkinlik olarak adlandırdığı dönemin sonlarına doğru kişilerin yaşamlarını tekrar gözden geçirdiklerini ve çıkarımları doğrultusunda farklı amaçlar kurgulayarak orta yaş geçişini sağladıklarını savunmaktadır. Levinson'un kuramı, Erikson'un kuramı ile benzerlik taşıyarak, bireylerin yaşam sürecini kapsayan, ayrıntılı ve psikososyal gelişimi derinlemesine analiz edip anlaşılmasını sağlayan bir kuramdır.

2.3. PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK

İnsan hayatı yıllar içerisinde birçok değişimi barındırmaktadır. Bu değişimlerden bazıları bir anda ortaya çıkabilmektedir. 2019 yılı sonu itibariyle yaşadığımız salgın süreci tam olarak böyle olmuştur. Salgın süreci bireysel ilişkileri farklılaştırmış, sosyal bağlara mesafe koyulmasına neden olmuş ve doğrudan insanların psikolojik problemler yaşamasını beraberinde getirmiştir. Daha önce farklı sebeplerden de yaşanan bu psikolojik problemler; korku, depresyon, yalnızlık, benmerkezcilik, yabancılaşma, temel inanışların sarsılması, stres, sosyal fobi, yalıtılmışlık olarak sayılabilir.

İnsanlar ortak bir süreçten geçiyor olsa da süreçlerin insanlar üzerinde olan etkisinin farklılaştığı görülmekte ve yıllardır bu konu araştırma dünyasının ilgisini çekmektedir. Araştırmacılar, davranışsal ve duygusal sorunlar yaşamakta olan bireyler ile çalışma yaparak, olumsuzluk yaratan psikolojik ve biyolojik faktörleri anlamaya çalışmışlardır. Ancak bu çalışmalar aynı yaşantılara sahip olup farklı etkilenme derecelerini gösteren kişileri incelemeyi gözden kaçırmıştır. Bu durumun fark edilmesi akabinde yapılan boylamsal çalışmalar göstermiştir ki; çoğu birey çocukluk evresinde benzer streslerle karşı karşıya kalsa da yalnızca az sayıdaki birey derin duygusal problemler ve davranış problemleri göstermektedir (Werner 2005).

Bu farklılaşmayı psikolojik sağlamlık adıyla anlamlandıran ve literatüre kazandıran pozitif psikoloji ekolü olmuştur. Pozitif psikoloji ekolü insanların mutluluk, sevgi ve huzur gibi ihtiyaçlarını temel araştırma problemi edinmiş, öznel iyi oluş, kolektif öz yeterlik, psikolojik iyi oluş, iyimserlik, iç denetim odağı, otantik mutluluk, affedicilik, öz belirleyicilik, pozitif yaşlanma gibi çok sayıda kavramı psikoloji dünyasına kazandırmıştır (Gable & Haidt, 2005). Bu kavramların en önemlilerinden biri de elbette psikolojik sağlamlık kavramıdır (Ülker-Tümlü & Recepoğlu, 2013).

Psikolojik sağlamlık kavramı kelime anlamı olarak, Latince “resiliens” kelime köküne uzanan, esnek olan maddenin esnekliğini kullanarak eski haline dönebilmesi anlamına gelmektedir (Greene, 2002: s.143). İngilizce karşılığı “resilience” kelimesidir. Oxford sözlüğüne göre çevirisi hızlı iyileşme becerisi anlamına gelmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde “resilience” kelimesi için çeşitli çeviri karşılıkları alındığı görülmektedir. Bu çevirilerin, psikolojik sağlamlık (Kararmak 2006: s.131; Gizir ve Aydın 2006: s.89; Gizir, 2007: s.115), yılmazlık (Öğülmüş 2001: s.29, Özcan 2005: s.11, Gürkan 2006: s.48), ego sağlamlığı (Kararmak, 2006: s.133), kendini toparlama gücü (Terzi, 2006: s.79) ve dayanıklılık (Taşgın ve Çetin, 2006: s.90) şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Buradan hareketle kavramın çevirisi konusunda ülkemizde görüş birliğine varılamadığı sonucuna ulaşılabilir.

Psikolojik sağlamlık kavramı olarak, bir telefon şirketinin üst düzey yöneticilerine yönelik Suzanne Kobasa isimli bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilen araştırma ile ortaya çıkmıştır. 1975-1986 yıllarını kapsayan bu araştırma ile yaşanan güçlüklerde, olumlu tutum göstererek sağlıklı kalabilen bireylerin ortak bir kişilik özelliği olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Maddi ve Harvey, 2006: 576-577). Suzanne Kobasa, bu kavramı, olumlu bilişsel değerlendirmeler yapılarak güçlük içeren yaşantıların üstesinden gelmeye yönelik sahip olunan bir kişilik özelliği şeklinde tanımlamıştır (Türker, 2018: 4).

Block ve Kremen (1996) psikolojik sağlamlığı negatif olay ve yaşantıların sonuçlarıyla başa çıkabilme ve adapte olabilme süreci olarak tanımlamıştır. Psikolojik sağlamlık kavramı alanyazında yaşanan güçlükler karşısında adaptasyon sağlama ya da zorluklar içeren durumların akabinde toparlanabilme yeteneği olarak

değerlendirilmektedir (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2006; Özer ve Deniz, 2014). Bir diğer bakış açısıyla psikolojik sağlamlık, kişilerin duygusal kaynaklar ya da bireysel kaynaklarını olumlu yönde uyum sürecine bağlaması olarak da tanımlanabilmektedir (Waugh, Taylor ve Fredrickson, 2008). Weiten, Hammer ve Dunn (2016) yakınların kaybı, savaş, depresyon, ayrılık, şiddet gibi yaşanması muhtemel önemli deneyimlerden sonra bu yaşananlar ile yüzleşip üstesinden gelinmesi ve yeniden toparlanılabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Masten (2001) psikolojik sağlamlığın tanımını, karşılaşılabilecek ciddi tehditler olsa da kişilerin nihayetinde kendini geliştirmesi ve adaptasyon sağlaması şeklinde ifade etmiştir. Plotnik (2009), kontrol edebilme, adanmışlık, meydan okuma gibi kişilik özelliklerinin birlikte kullanıldığı bir beceri olarak psikolojik sağlamlığı tanımlamıştır. Luthar ve diğerleri (2000) psikolojik sağlamlık kavramını tanımlanırken iki önemli hususa dikkat çekmiştir. İlki bir güçlük ya da stres yaratan bir durum içerisinde bulunulması, ikincisi ise kişinin kendisine engel olabilecek zorluklara karşın uyum sağlama başarısını gösterebilmesidir. Kararımak (2006)'a göre bireyin hayatında değişim yapmasına neden olan zorluklarla karşılaştıktan sonraki uyum sürecidir. Garnezy (1991) psikolojik sağlamlık kavramını riskli olarak tanımlanan çevrelerdeki yetişen çocukların kişilik özelliği şeklinde ifade etmiştir. Connor ve Davidson (2003) ise, zorlu yaşantılar sonrası bireyin çabalamak için harekete geçmesini sağlayan bireysel farklılıklar olarak tanımlamıştır.

Psikolojik sağlamlık kavramı birçok araştırmaya konu olmuş olup farklı açılardan ele alınmıştır. Bu araştırmalar neticesinde birbirinden farklı yorumlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların bir kısmında psikolojik sağlamlık bir kişilik özelliği şeklinde (Connor ve Davidson, 2003; Terzi, 2005; Aydoğdu, 2013) değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeye göre psikolojik sağlamlık, bireylerin kişilik özellikleriyle ortaya koyduğu olumlu bir sonuçtur (Bai ve Repetti, 2015; Card ve Barnett, 2015). Bu değerlendirmenin aksine psikolojik sağlamlığın, kişilik özelliği olarak değerlendirilemeyeceğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Kirby ve Fraser, 1997). Bu değerlendirmeye göre ise, psikolojik sağlamlığa ulaşmak için bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır (Irmak Yılmaz, 2008; Delfabbro ve Harvey, 2004; Luthar ve Cicchetti, 2000; Eminağaoğlu, 2008; Ungar, 2003). Dinamik perspektifte bakıldığında psikolojik sağlamlık kavramı; geçmişte yaşanan ve gelecekte yaşanması

muhtemel olan problemlerin, stres kaynaklarının ve risklerin üstesinden gelerek baş edebilme sürecini kapsayan bir ifadedir.

Psikolojik sağlamlığın kişilerde kalıcı bir özellik olmadığı, psikolojik sağlamlık düzeylerinde değişimler olabileceği yönündeki vurgular son dönemde artış göstermiştir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Psikolojik sağlamlığı önceleri düşük seviyede bulunan bireyler ilerleyen süreçlerde sağlamlık gösterebilirler. Tam aksine daha önce sağlamlık düzeyi yüksek olduğu belirlenen bireylerin farklı sebeplerle zaman içerisinde bu özelliklerinin düzeylerinde bir düşüş gözlemlenebilir (Irmak Yılmaz, 2008). Bu açıdan bakıldığında psikolojik sağlamlık özelliği, kişilik özelliği olmaktan çok daha fazlasını içermektedir. Psikolojik sağlamlık, çeşitli şekillerde öğrenilebilen ve düzeyi artırılabilen bir niteliktir (Alikashiöglu ve Ercan, 2009; Masten, 2001; Güröan, 2006; Kararımak, 2007). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olup bu özelliğini sergileyen kişiler üstün insanlar değildir ve insan üstü bir davranış biçimi ortaya koymak zorunda da değildir. Masten ve Reed (2005), psikolojik sağlamlıklarını sergileyebilen kişilerin yaşadıkları zorluklar karşısında olması gereken bir gelişimi ortaya koyan bireyler olarak değerlendirilmelerinin doğru olacağını savunmaktadırlar. Psikolojik sağlamlık, genellikle stres ve zorluk yaşayan ve bunlarla başa çıkan bireylerin bir niteliği olarak değerlendirilse de yaşam koşulları içerisinde problem yaşasın ya da yaşamasın ömür dahilinde sağlamlık özellikleri sergileyebilir (Oktan, 2012).

Psikolojik sağlamlık kuramının oluşması adına yapılan çalışmalar üç dalga olarak ele alınabilir. Birinci Dalga; psikopatolojilerin ne şekilde geliştiğini anlamak ve önlemek amacıyla gerçekleştirilmek amacıyla yapılan araştırmalar oluşturmaktadır (Masten ve Obradovic, 2006; Masten, 2011). Bu dalgada araştırmalarını gerçekleştiren araştırmacılar, zorlu şartlar altında olumlu yönde bir gelişme kaydeden çocukların önemini ele almış ve psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olduğu öngörülen çocukların kişilik özellikleri araştırma konusu edilmiştir (Masten, Best ve Garmezzy, 1990; Masten, 1994; Masten, 2001). İkinci Dalga; psikolojik sağlamlığı sağladığı düşünülen koruyucu faktörleri tespit eden, aktif olan ve adaptasyonu kolaylaştırıcı olan faktörleri bulmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalardan oluşmaktadır (Masten ve Obradovic, 2006). Yapılan araştırmalar artış gösterdikçe psikolojik sağlamlığın kişilik özelliği değil, çevresel etkilerin de etkisiyle oluşabileceği kabul görmüştür (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). İkinci dalganın sonucu olarak, çocukların kişisel nitelikleri,

yaşadıkları sosyal çevrenin özellikleri, aile içi dinamikler gibi faktörlerin psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Masten ve Garmezy, 1985). Üçüncü Dalga; koruyucu faktörleri analiz etmek yerine, psikolojik sağlamlığı sağlayan mekanizmaları analiz etmeye yönelik araştırmalardan oluşmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Bu dalgada kullanılan süreç odaklı yöntemler, yıkıcı bir doğal afet ya da travma geçmişi olan kişilerde psikolojik sağlamlığı artırma adına gelişimsel olarak yapılabilecek önleme ve müdahale teknikleri kazandırmaya yönelik çalışmalardan oluşmaktadır (Cicchetti, Rogosch ve Toth, 2006).

Tablo 2: Psikolojik Sağlamlık Kavramı Gelişim Süreci

Birinci Dalga Psikolojik Sağlamlık Süreci	Bireysel ve sosyal başarıyı tahmin eden, sağlam bireylerin niteliklerinin fenomenolojik olarak tanımlanması.
İkinci Dalga Psikolojik Sağlamlık Süreci	Sağlamlık sürecinin, koruyucu faktörlerin ve sağlamlık özelliklerinin belirlenmesi
Üçüncü Dalga Psikolojik Sağlamlık Süreci	Grup ve bireylerdeki motivasyonel güçlerin tanımlanması, etkinleştirilmesi ve kullanımını besleyen deneyimlerin yaratılması

(Kaynak: Özer, 2013:15).

Psikolojik sağlamlık ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, 4 farklı nitelik göze çarpmaktadır (Padron vd., 1999; Luthar vd., 2000; Masten, 2001). Birincisi; güç durumların üstesinden gelme ve yaşanan zorluklara olumlu yönde uyum sağlayabilme niteliği, ikincisi; başa çıkma, sosyal yeterlik, kişilik özelliği, mizaç, dayanıklılık gibi kavramlarından farklılık yaratan özellikler, üçüncüsü; olağandışı risklere karşı olumlu davranış geliştirme ve sergileme niteliği, son olarak dördüncü nitelik ise; riskler, içsel ve dışsal koruyucu faktör ve olumlu uyum bileşenlerine sahip dinamik yapıda oluşudur. Bu nitelikler ışığında, bireylerde

gözlenen olumlu sonuçlar analiz edildiğinde, risk faktörlerinin ve koruyucu faktörlerin etkileşimi tüm olası sonuçları barındırmaktadır sonucuna ulaşılabilir (Vanderbilt-Adriance ve Shaw, 2008: s.44).

Risk faktörleri ve koruyucu faktörler psikolojik sağlamlık için önemli kavramlardır. Birey, mevcut iyi durumda olan psikolojik durumunu olumsuz etkileyecek riskler ile karşı karşıya kaldığı takdirde bunun üstesinden başarıyla gelerek psikolojik sağlamlığını sürdürebilecektir. Psikolojik sağlamlığın sürdürülebilmesinde risk faktörleri kadar önemli bir diğer kavram da koruyucu faktörlerdir. Koruyucu faktörler psikolojik sağlamlığın güçlendirilebilmesi için kritik bir araçtır (Stout ve Kipling, 2014).

2.3.1. Risk Faktörleri

Risk, bireylerin psikolojik sağlamlığı adına bir ön koşul kabul edilebilir. Risk, olumsuz sonuçlar doğurabilecek yaşantılara maruz kalma olasılığı anlamında kullanılabilir (Şahin, 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde risk faktörleri 3 başlık altında toplanmaktadır.

1. Bireysel Risk Faktörleri

- a. Erken doğum,
- b. Kronik rahatsızlıklar,
- c. Sağlık problemleri ile hastane geçmişi,
- d. Erken anne olma,
- e. Akademik olarak uyum problemi yaşama,
- f. Okulda yaşanan başarısızlık,
- g. Eğitim hayatını erken sonlandırma.

2. Ailesel risk faktörleri

- a. İlgisiz anne-baba tutumları,

- b. Çocuk yetiştirme konusunda hatalar yapılması ve iyi yetiştirilememesi,
- c. Boşanma,
- d. Vefat,
- e. Evlatlık olma durumu,
- f. Anne babanın süregelen rahatsızlıkları,
- g. Aile içi yakın ilişkilerin kurulamaması.

3. Çevresel Risk Faktörleri

- a. Ekonomik imkanların kısıtlılığı,
- b. Barınma problemi yaşanması,
- c. Duygusal, fiziksel, cinsel istismar durumlarının yaşanması,
- d. İhmal durumunun yaşanması,
- e. Toplumsal şiddet,
- f. Savaş,
- g. Doğal Afet,
- h. Salgınlar.

Belirgin bir risk faktörünün olmadığı durumda işlevselliğini devam ettirebilen bireyler için ‘psikolojik olarak sağlam’ ifadesi değil, “uyumlu, normal, yeterli, ruh sağlığı yerinde” ifadeleri kullanılmaktadır (Masten ve Reed, 2002; Masten, Burt ve Coatsworth, 2015; Rutter, 2007). Risk faktörleri, bireylerin doğumdan itibaren, yaşadıkları, gelişim dönemlerinde gereken görevleri yerine getirmelerine engel olan, güçlük çıkaran, diğer taraftan ruhsal rahatsızlıklar, problemlerli davranışlar göstermelerine neden olan (Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar, 2005) veya ilerleyen yaşantısında sorun yaratma olasılığı yüksek olan koşullar ve olaylar şeklinde ifade edilmektedir.

2.3.2. Koruyucu Faktörler

Bireylerde kaygı yaratan faktörlerin etkilerini azaltıcı, bireylerin yaşanan olumsuz süreçleri sağlıklı olarak geçebilmelerini sağlayan koruyucu faktörler bulunmaktadır. Koruyucu faktörler kavramı, risklerin ve güçlüklerin etkisini zayıflatan, yok eden, uyum sağlanmasını ve denge kurulmasını sağlayan durumlar şeklinde tanımlanabilir (Masten ve Coatsworth, 1998:205-220). Psikolojik sağlamlık konusunda yapılan araştırmalar göstermiştir ki, psikolojik sağlamlık için gereken koruyucu faktörler üç grupta toplanabilir.

1. Bireysel Koruyucu Risk Faktörleri

- a. Zekâ
- b. Yaş
- c. Cinsiyet
- d. Akademik başarı
- e. Olumlu tutum
- f. İçsel denetim
- g. Kendini Yönetebilme
- h. Öz Saygı
- ı. Kişisel farkındalık ve kendini kabul
- i. Özerklik
- j. Umut besleme
- k. Kaliteli mizah anlayışı
- l. İyimserlik ve umut
- m. Sağlık
- n. Sosyal ağ

2. Ailesel Koruyucu Faktörler

- a. Aile içi kaliteli iletişim

- b. Anne baba ile kurulan sevgi bağı
- c. Aile üyeleriyle destekleyici ilişkiler
- d. İş bölümü yapılmış, temel kurallara sahip bir ev yapısı
- e. Aile bireyelerine karşı gerçekçi beklentiler

3. Çevresel Koruyucu Faktörler

- a. Yönlendirici ve destekleyici bir yetişkinle kurulan güvenli bir bağ
- b. Akranlar ile kurulan olumlu ilişkiler
- c. Öğretici toplumsal organizasyonlar (okul, sivil toplum örgütleri, gençlik merkezleri, geliştirici organizasyonlar)

Yaşam içerisinde yer alan tehditler yaşam süresince farklılaşarak bireyelerin önüne gelmeye devam etmektedir. Bu gerekçeden ötürü yapılan tanımlamaların ve öngörülen müdahalelerin sürekli değişmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Temel amacın, bireyelerin yaşadığı stres durumlarına olumlu tepkiler geliştirerek yeniden adaptasyonun her seferinde yeni yollarla sağlanması olarak düşünüldüğünde, tehdit altında olan birey için fark yaratan koruyucu faktörler tanımlanmalı ve geliştirilmesi yoluna gidilmelidir (Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2018). Araştırmalar ile ulaşılan yeni her bir koruyucu faktör, bireyelerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin artırılması adına yeni yollar açacaktır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizine dair bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler için üç desenden söz edilebilir. Açıklayıcı desen, keşfedici desen ve zenginleştirilmiş desen bu üç deseni oluşturmaktadır. Açıklayıcı desen kullanılan çalışmalarda ilk olarak nicel çalışma tamamlanır ve verilerin yorumlanması adına nitel çalışma yürütülür. Keşfedici desende tam tersi olarak nitel veriler toplanır ve bulunan veriler ışığında nicel çalışma yürütülür. Zenginleştirilmiş desen ise iki sürecin beraber yürütülmesi ile meydana gelir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırma zenginleştirilmiş desen ile gerçekleştirilmiş olup uygulama eş zamanlı yapılmıştır. Kapsamlı ve derinlemesine bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel bulguların birbirini destekleyen ve desteklemeyen yönleri incelenmiştir.

Nicel boyutta; Tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli araştırmada kullanılmıştır. Tarama modelleri, önceden veya şu an için var olan olguyu betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında incelenen olgu, mevcut koşullarla müdahale edilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında bağlantı olup olmadığını, var ise bu bağlantının yönü ve etkisini araştırmaya yardımcı olur (Karasar, 2009).

Nitel boyutta; Görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi farklı nitelikte ve derinlikte veri sağlayabilen bir teknik olarak görülebilir. Araştırmayı yürüten kişi, araştırılan konu için önceden hazırlamış olduğu soruları kılavuz edinerek ya da görüşme esnasında amaçlı sorular yönelterek katılımcının konuya ilişkin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak bulmayı hedeflemektedir (Türnüklü, 2000).

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma Tuzla ilçesinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Farklı branşlarda görev yapan toplam 414 öğretmen araştırmanın nicel boyutuna, 20 öğretmen ise nitel görüşmelere katılmıştır. Ölçek uygulaması basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiş olup, görüşmeler seçkisiz tabakalı örnekleme ile dezavantajlı olarak görülen bölgeden bir okulda görev yapan öğretmenler ile sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan bölgedeki bir okulda görev yapan öğretmenlerden, yetişkin psikolojik sağlamlık ölçeği uygulanarak yüksek puan alan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçilme gerekçeleri;

- Demografik yapının karma oluşu, öğrenci profilinin mahalle geçişlerinde dahi farklılaşması,
- Türkiye'nin her bölgesinden göç alması ve ülkenin genel profilini yansıtması
- Öğretmenlerin görev yaptığı okulların sosyo-ekonomik yapısının çeşitli olması,
- Demografik değişkenlerden birinin öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu olduğu göz önünde bulundurularak; örneklem bölgesinde lisansüstü eğitim imkanlarının yüksek oluşu,
- Araştırmanın yürütülebilmesi adına ekonomik olması olarak sayılabilir.

Nicel boyutta, katılımcılara ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Nicel Boyut Katılımcılarına ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

		Frekans
Cinsiyet	Erkek	137
	Kadın	277
Yaş Aralığı	22-30	101
	31-45	243
	45+	70
Medeni Durum	Bekar	107
	Evli	307
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	343
	Diğer Fakülteler	71
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	40

	6-10 Yıl	131
	11-15 Yıl	99
	15-20 Yıl	67
	21+ Yıl	77
Eğitim Durumu	Lisans	340
	Lisansüstü	74
Branş	Sınıf Öğretmenliği	102
	Sosyal Branşlar	199
	Sayısal Branşlar	61
	Diğer Branşlar	52
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	147
	Ortaokul	158
	Ortaöğretim	78
	Diğer Kademeler	31
MEB'in Düzenlediği Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumu	Evet	265
	Hayır	149
Farklı Kuruluşların Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu	Evet	211
	Hayır	203

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %82,9'unun eğitim fakültesi mezunu, %17,1'inin ise diğer fakültelerden (fen edebiyat, ziraat, ilahiyat, işletme, teknik eğitim fakülteleri) mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82,1'i lisans mezunu iken %17,9'u lisansüstü eğitim almıştır. Fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, fen ve teknoloji, fen bilgisi öğretmenliği) ve matematik branşlarından oluşan öğretmenler sayısal branşlar olarak değerlendirilmiştir. Türkçe, sosyal (tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenliği), pdr ve yabancı dil alanları sosyal branşlar olarak değerlendirilmiştir. Beden eğitimi, bilişim, özel eğitim, okul öncesi, elektronik, teknoloji tasarım branşları diğer branşlar olarak değerlendirilmiştir. Görev yapılan okul kademeleri incelendiğinde öğretmenlerin, %35,5 oranında ilkokul, %38,2 oranında ortaokul, %18,8 oranında ortaöğretim ve %7,5 oranında diğer okul kademelerinde (özel eğitim, rehberlik ve araştırma merkezi, anaokulu) görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4: Nitel boyut katılımcılarına ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

		Frekans
Cinsiyet	Erkek	10
	Kadın	10
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	6

	11-20 Yıl	7
	21+ Yıl	7
Branş	Sınıf Öğretmeni	10
	Psikolojik Danışman	4
	İngilizce	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
	Bilişim Teknolojileri	1
	Türkçe	2
	Müzik	1

Tablo 4 incelendiğinde nitel görüşmelere katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem açısından yakın dağıldığı görülmektedir. Branş olarak ise sınıf öğretmenleri görüşme yapılan öğretmenlerin %50 sini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikler Ölçeği, Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Nitel Görüşme Formu kullanılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikler Ölçeği:

Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği 5'likert tipi, 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamında 23 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Parlamentosu tarafından 2006 yılında kabul edilen Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkında Tavsiye Kararı ve 'Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler- Avrupa Referans Çerçevesi" doğrultusunda belirlenen yetkinliklerden oluşmaktadır. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuş, KMO testi sonucu da 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 8 alt boyutu olup bunlar okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği olarak ifade edilmektedir. 23 maddeden alınabilecek en yüksek

puan 115 olup, puanların yükselmesi hayat boyu öğrenmeye ilişkin yeterlilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği:

Arslan (2015a) tarafından uyarlanan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği referans alınarak yine Arslan (2015b) tarafından ölçeğin yetişkin formu oluşturulmuştur. Ölçekte 5’li likert kullanılmıştır. “*Beni tamamen tanımlıyor (5)*” ile “*Hiç tanımlamıyor (1)*” şeklinde puanlama yapılmıştır. 21 maddeden oluşan bu ölçekte en yüksek 110 puan alınabilmektedir. Ölçek sonucu alınan yüksek puan, psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek ilişkisel kaynaklar, ailesel kaynaklar, bireysel kaynaklar ve kültürel kaynaklar şeklinde dört alt boyuttan oluşmakta olup bu dört alt boyut toplam varyansın %65’ini açıklamaktadır. Yapılan hesaplamalarda iç tutarlık katsayısı .94, test-tekrar test katsayısı .85 şeklinde bulunmuştur. Ek olarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak araştırma sonuçları ölçeğin kullanılabilirliğini ortaya koymuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form ile çeşitli demografik bilgileri elde etmek amaçlanmaktadır. Formda katılımcılara ilişkin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumları, eğitim fakültesi mezunu olma durumu, görev yapılan okul kademesi, MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlere katılma durumu, farklı kuruluşlarca verilen eğitimlere katılma durumu gibi sorular yöneltilmektedir. Oluşturulan form tam metin olarak ekler bölümünde sunulmuştur.

Nitel Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşlerini derinlemesine elde edebilmek amacı ile hazırlanmıştır. Formun geliştirme sürecinde ilk olarak araştırılan konu kapsamında geniş çerçeveli bir form oluşturulmuş bu oluşan form, eğitim bilimleri alanında beş farklı öğretim görevlisine görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir. Öğretim görevlilerinin belirttiği düzeltmeler doğrultusunda işlemler yapılmış tekrar uzman görüş alınarak kullanılabilir olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Hazırlanan görüşme formu tam metin olarak ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Salgın koşulları dolayısıyla ilk olarak; kullanılacak olan Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği ve Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği (YPSÖ) Google formlar uygulamasına aktarılmıştır. Bağlantı adresinin örnekleme grubunda yer alabilecek öğretmenlere iletilmesi sağlanmıştır. Google formlar üzerinden uygulaması sağlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmaya katılan İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 414 öğretmenden toplanmıştır.

Nitel boyutta ise nicel boyutla eş zamanlı olarak psikolojik sağlık düzeyi yüksek olduğu ölçek uygulaması ile bulunan 20 öğretmen ile görüşmeler yapılmış olup, hayat boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik görüşlerine ilişkin detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Covid-19 salgını tedbirleri dolayısıyla görüşmeler zoom iletişim programı üzerinden görüntülü olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerden ses kaydı yapılacağına ilişkin gerekli kayıt izni alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi: Nicel veriler analiz edilmeden önce dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği (YBÖAYÖ) alt boyutlarından okuma yazma yeterliği dışındaki tüm verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Normal dağılım göstermeyen YBÖAYÖ alt boyutlarından Okuma Yazma Yetkinliği ile yapılacak analizlerde parametrik olmayan testlerin uygulanması sağlanmıştır. Diğer boyutlar için t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri $<.05$ olarak alınmıştır.

Nitel Verilerin Analizi: Nitel veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeye katılan her öğretmene görüşme onam formu ulaştırılmış ve imzalatılmıştır. Yapılacak görüntülerde ses kaydı alınacağı için görüntü kayıt onayı alınmıştır. Yapılan deşifre öncesi görüşmeye katılan her öğretmene bir kod verilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Verilen yanıtlardaki benzerlikler tespit edilmiş ve davranışsal kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar kullanılarak kategoriler oluşturulmuş ve araştırmanın alt boyutları dikkate alınarak alt temalara ulaşılmıştır. Yapılan çalışma öncelikle bir eğitim uzmanına iletilmiş ve görüşleri talep edilmiştir.

Uzmanın yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve tekrar değerlendirilmesi adına farklı bir eğitim uzmanına sonuçlar iletilmiştir. Uzmanların görüşleriyle beraber araştırma verilerine son hali verilmiştir. Araştırma verileri frekans ve yüzde hesaplamaları ile tablolaştırılmıştır. Tablolar analiz edilerek, verilerden çıkarılan sonuçlar araştırma kapsamında sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerden YBÖAYÖ'ye ilişkin normallik analizleri Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5: YBÖAYÖ'ye ilişkin K-S ve S-W analizleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Okuma Yazma Yetkinliği	0,405	414	,004	,534	414	,000
Çoklu Dil Yetkinliği	0,142	414	,004	,908	414	,000
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	0,131	414	,004	,893	414	,000
Dijital Yetkinlik	0,184	414	,004	,882	414	,000
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	0,205	414	,004	,828	414	,000
Vatandaşlık Yetkinliği	0,163	414	,004	,869	414	,000
Girişimcilik Yetkinliği	0,123	414	,004	,920	414	,000
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	0,213	414	,004	,853	414	,000
YBÖAYÖ-Toplam	0,55	414	,004	,986	414	,000

Tablo 5'de bulunan analizler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p < .05$)

Tablo 6: YBÖAYÖ'ye ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri

	Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	Std.Err.	İstatistik	Std.Err.
Okuma Yazma Yetkinliği	-3,154	,120	13,812	,239
Çoklu Dil Yetkinliği	,477	,120	-,799	,239
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	-1,064	,120	1,695	,239
Dijital Yetkinlik	-,866	,120	,494	,239
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	-1,205	,120	1,955	,239

Vatandaşlık Yetkinliği	-1,104	,120	1,471	,239
Girişimcilik Yetkinliği	-,742	,120	1,018	,239
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	-,621	,120	-,292	,239
YBÖAYÖ-Toplam	-,419	,120	,374	,239

Arıcı (2004)'e göre verilerin skewness değerlerinin -1.5, +1.5 ve kurtosis değerlerinin -3, +3 aralığında olması durumunda dağılım normal kabul edilebilir. Tablo 6'da oluşan veriler incelendiğinde Okuma Yazma Yetkinliği alt boyutunun normal dağılım göstermediği, bunun dışında kalan tüm boyutların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabılır.

YPSÖ'ye ilişkin normallik analizleri ise Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7: YPSÖ'ye ilişkin K-S ve S-W analizleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	P
İlişkisel Kaynaklar	0,123	414	,004	,917	414	,000
Kültürel Kaynaklar	0,147	414	,004	,895	414	,000
Bireysel Kaynaklar	0,174	414	,004	,869	414	,000
Ailesel Kaynaklar	0,176	414	,004	,848	414	,000
YPSÖ-Toplam	0,079	414	,004	,950	414	,000

Tablo 7'de sunulan analiz incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p < .05$)

Tablo 8: YPSÖ'ye ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri

	Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	Std.Err.	İstatistik	Std.Err.
İlişkisel Kaynaklar	-,866	,120	,596	,239
Kültürel Kaynaklar	-1,095	,120	,854	,239
Bireysel Kaynaklar	-1,103	,120	1,471	,239
Ailesel Kaynaklar	-1,392	,120	2,098	,239
YPSÖ-Toplam	-,814	,120	,572	,239

Tablo 8'de sunulan analiz incelendiğinde verilerin çarpıklık (-1.5, +1.5) ile basıklık (-3, +3) katsayılarının normal dağılım aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulunan sonuçlar ve analizler bulunmaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin HBÖ yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Orta Değer	Maks.	Ortalama	ss
Okuma Yazma Yetkinliği	414	4	20	20	19,058	2,0112
Çoklu Dil Yetkinliği	414	4	9	20	9,9976	5,04339
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	414	3	12	15	12,3043	2,39433
Dijital Yetkinlik	414	2	8	10	8,2174	1,64268
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	414	2	9	10	8,5725	1,47893
Vatandaşlık Yetkinliği	414	4	13	15	12,7415	2,21449
Girişimcilik Yetkinliği	414	4	16	20	16,4614	2,81163
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	414	1	4	5	3,9203	1,00888
YBÖAYÖ-Toplam	414	47	92	115	91,2729	11,51966

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterliklerinin çoklu dil yetkinliği alt boyutu hariç olmak üzere yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

4.2. HBÖ Yeterlikleri Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 10: Öğretmenlerin cinsiyete göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi

	Cinsiyet	N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
Okuma Yazma Yetkinliği	Erkek	137	196,44	26912	17459	-1,68	,092
	Kadın	277	212,97	58993			

Tablo 10’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11: Öğretmenlerin cinsiyete göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi

	Cinsiyet	N	X	SS	SD	T	p
Çoklu Dil Yetkinliği	Erkek	137	2,45	1,17	412	-,49	,625
	Kadın	277	2,52	1,30			
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Erkek	137	4,08	,83	412	-,33	,738
	Kadın	277	4,11	,78			
Dijital Yetkinlik	Erkek	137	4,13	,78	412	-,46	,647
	Kadın	277	4,10	,84			
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Erkek	137	4,21	,82	412	-1,30	,193
	Kadın	277	4,32	,69			
Vatandaşlık Yetkinliği	Erkek	137	4,26	,78	412	-,30	,763
	Kadın	277	4,24	,72			
Girişimcilik Yetkinliği	Erkek	137	4,14	,78	412	-,55	,583
	Kadın	277	4,10	,66			
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Erkek	137	3,84	1,07	412	-1,15	,252
	Kadın	277	3,96	,97			
YBÖAYÖ-Toplam	Erkek	137	3,94	,51	412	-,66	,506
	Kadın	277	3,98	,50			

Tablo 11’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3. HBÖ Yeterlikleri Yaş Aralığı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri bulunduğu yaş aralığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 12: Öğretmenlerin yaş aralığına göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi

	Yaş Aralığı	N	S.Ort	Ki-Kare	p
Okuma Yazma Yetkinliği	22-30	101	198,28	1,400	,497
	31-45	243	209,50		
	45+	70	213,86		

Tablo 12’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 13: Öğretmenlerin yaş aralığına göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Çoklu Dil Yetkinliği	Gruplararası	6,623	2	3,312	2,094	,124	
	Gruplarıçi	649,939	411	1,581			
	Toplam	656,562	413				

Matematiksel Yet. Bil. Tek. ve Müh. Yet.	Gruplararası	1,666	2	,833	1,31	,271	
	Gruplarıiçi	261,407	411	,636			
	Toplam	263,072	413				
Dijital Yetkinlik	Gruplararası	3,138	2	1,569	2,341	,98	
	Gruplarıiçi	275,471	411	,670			
	Toplam	278,609	413				
Kişisel, Sos., Öğr.Öğrenme Yetkinliği	Gruplararası	,453	2	,227	,413	,662	
	Gruplarıiçi	225,378	411	,548			
	Toplam	225,832	413				
Vatandaşlık Yetkinliği	Gruplararası	3,234	2	,277	2,996	,051	
	Gruplarıiçi	221,804	411	,548			
	Toplam	225,038	413				
Girişimcilik Yetkinliği	Gruplararası	4,489	2	2,244	4,622	,10	3<1
	Gruplarıiçi	199,566	411	,486			
	Toplam	204,055	413				
Kült. Fark. Ve İfade Yetkinliği	Gruplararası	,801	2	,400	,392	,676	
	Gruplarıiçi	419,569	411	1,021			
	Toplam	420,370	413				
YBÖAYÖ-Toplam	Gruplararası	0,482	2	,241	,961	0,383	
	Gruplarıiçi	103,121	411	,251			
	Toplam	103,603	413				

Tablo 13’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin yaş aralıklarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarına altısına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Girişimcilik yetkinliği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına post hoc testi yapılmış olup, 22-30 yaş aralığı katılımcıların girişimcilik toplam puanlarının 45 yaş üstü katılımcıların girişimcilik toplam puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. HBÖ Yeterlikleri Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik

yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 14: Öğretmenlerin medeni hallerine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi

	Medeni H.	N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
Okuma Yazma Yetkinliği	Bekar	107	197,51	21133	15355	-1,27	,202
	Evli	307	210,98	64771			

Tablo 14’te sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin medeni hallerine göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 15: Öğretmenlerin medeni hallerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi

	Medeni H.	N	X	SS	SD	T	p
Çoklu Dil Yetkinliği	Bekar	107	2,69	1,22	412	1,79	,074
	Evli	307	2,43	1,27			
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Bekar	107	4,05	,83	412	-,68	,495
	Evli	307	4,12	,79			
Dijital Yetkinlik	Bekar	107	4,08	,86	412	-,36	,720
	Evli	307	4,12	,81			
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Bekar	107	4,34	,74	412	,89	,373
	Evli	307	4,27	,74			
Vatandaşlık Yetkinliği	Bekar	107	4,30	,66	412	,79	,428
	Evli	307	4,23	,76			
Girişimcilik Yetkinliği	Bekar	107	4,14	,69	412	,54	,587
	Evli	307	4,10	,70			
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Bekar	107	3,91	1,01	412	-,52	,958
	Evli	307	3,92	1,01			
YBÖAYÖ-Toplam	Bekar	107	3,99	,51	412	,70	,485
	Evli	307	3,96	,49			

Tablo 15’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin medeni hallerine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.5. HBÖ Yeterlikleri Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 16: Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi

		N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
Okuma Yazma Yetkinliği	Eğitim Fak.	343	207,56	71194,5	12154,5	-,030	,976
	Diğer	71	207,19	14710,5			

Tablo 16’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 17: Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi

		N	X	SS	SD	T	p
Çoklu Dil Yetkinliği	Eğitim Fak.	343	2,48	1,25	412	-,547	,585
	Diğer	71	2,57	1,31			
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Eğitim Fak.	343	4,09	,79	412	-,293	,769
	Diğer	71	4,13	,84			
Dijital Yetkinlik	Eğitim Fak.	343	4,08	,80	412	,510	,610

	Diğer	71	4,12	,92			
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Eğitim Fak.	343	4,34	,71	412	2,272	,024
	Diğer	71	4,27	,84			
Vatandaşlık Yetkinliği	Eğitim Fak.	343	4,30	,73	412	1,929	,054
	Diğer	71	4,23	,77			
Girişimcilik Yetkinliği	Eğitim Fak.	343	4,14	,70	412	1,335	,183
	Diğer	71	4,10	,69			
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Eğitim Fak.	343	3,91	,97	412	2,121	,035
	Diğer	71	3,92	1,14			
YBÖAYÖ-Toplam	Eğitim Fak.	343	3,99	,50	412	1,148	,252
	Diğer	71	3,96	,49			

Tablo 17’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarından beşine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kişisel-Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği ile Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği alt boyutu puanları açısından eğitim fakültesi mezunu olma durumu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

4.6. HBÖ Yeterlikleri Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 18: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi

	Kıdem	N	S.Ort	Ki-Kare	p
Okuma Yazma Yetkinliği	1-5 Yıl	40	193,98	2,502	,644
	6-10 Yıl	131	213,30		

11-15 Yıl	99	204,61
16-20 Yıl	67	199,23
21+ Yıl	77	215,57

Tablo 18’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 19: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Çoklu Dil Yetkinliği	Gruplararası	10,325	4	2,581	1,634	,165	
	Gruplariçi	646,237	409	1,581			
	Toplam	656,562	413				
Matematiksel Yet. Bil. Tek. ve Müh. Yet.	Gruplararası	,879	4	,220	,343	,849	
	Gruplariçi	262,194	409	,641			
	Toplam	263,072	413				
Dijital Yetkinlik	Gruplararası	1,429	4	,357	,527	,716	
	Gruplariçi	277,180	409	,658			
	Toplam	278,609	413				
Kişisel, Sos., Öğr.Öğrenme Yetkinliği	Gruplararası	1,474	4	,368	,672	,612	
	Gruplariçi	224,358	409	,549			
	Toplam	225,832	413				
Vatandaşlık Yetkinliği	Gruplararası	1,856	4	,464	,850	,494	
	Gruplariçi	223,183	409	,564			
	Toplam	225,038	413				
Girişimcilik Yetkinliği	Gruplararası	4,375	4	1,094	2,240	,064	
	Gruplariçi	199,681	409	,488			
	Toplam	204,055	413				
Kült. Fark. Ve İfade Yetkinliği	Gruplararası	2,368	4	,592	,579	,678	
	Gruplariçi	418,002	409	1,022			
	Toplam	420,370	413				
YBÖAYÖ-Toplam	Gruplararası	,349	4	,087	,346	,847	
	Gruplariçi	103,254	409	,252			
	Toplam	103,603	413				

Tablo 19’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.7. HBÖ Yeterlikleri Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 20: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi

		N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
Okuma Yazma Yetkinliği	Lisans	340	202,34	68795	10825	-2,393	,017
	Lisansüstü	74	231,22	17110			

Tablo 20’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin lisansüstü mezunu olma durumu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 21: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi

		N	X	SS	SD	T	p
Çoklu Dil Yetkinliği	Lisans	340	2,41	1,27	412	-3,467	,001
	Lisansüstü	74	2,92	1,12			
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Lisans	340	4,08	,79	412	-1,151	,250
	Lisansüstü	74	4,20	,81			
Dijital Yetkinlik	Lisans	340	4,07	,83	412	-1,952	,052
	Lisansüstü	74	4,28	,77			
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Lisans	340	4,22	,75	412	-3,756	,000
	Lisansüstü	74	4,57	,63			
Vatandaşlık Yetkinliği	Lisans	340	4,21	,75	412	-2,042	,042
	Lisansüstü	74	4,40	,67			

Girişimcilik Yetkinliği	Lisans	340	4,08	,71	412	-2,333	,020
	Lisansüstü	74	4,29	,63			
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Lisans	340	3,91	1,01	412	-,495	,621
	Lisansüstü	74	3,97	,99			
YBÖAYÖ-Toplam	Lisans	340	3,94	,51	412	-3,811	,000
	Lisansüstü	74	4,16	,43			

Tablo 21’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre normal dağılım gösteren alt boyutlarından üçüne ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çoklu Dil Yetkinliği, Kişisel-Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği, Vatandaşlık Yetkinliği, Girişimcilik Yetkinliği alt boyut toplam puanları ile hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam puanları açısından lisansüstü mezunu olma durumu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

4.8. HBÖ Yeterlikleri Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 22: Öğretmenlerin branşlarına göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi

	Branş	N	S.Ort	Ki-Kare	p
Okuma Yazma Yetkinliği	Sınıf Öğret.	102	212,43	1,195	,754
	Sosyal Branş	199	202,32		
	Sayısal Branş	61	210,63		
	Diğer Branş	52	213,96		

Tablo 22’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 23: Öğretmenlerin branşlarına göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Çoklu Dil Yetkinliği	Gruplararası	26,948	3	8,983	5,849	,001	1,3,4<2
	Gruplariçi	629,615	410	1,536			
	Toplam	656,562	413				
Matematiksel Yet. Bil. Tek. ve Müh. Yet.	Gruplararası	12,216	3	4,072	6,655	,000	2<1 2<3
	Gruplariçi	250,857	410	,612			
	Toplam	263,072	413				
Dijital Yetkinlik	Gruplararası	1,939	3	,646	,958	,413	
	Gruplariçi	276,669	410	,675			
	Toplam	278,609	413				
Kişisel, Sos., Öğr.Öğrenme Yetkinliği	Gruplararası	2,809	3	,936	1,721	,162	
	Gruplariçi	223,023	410	,544			
	Toplam	225,832	413				
Vatandaşlık Yetkinliği	Gruplararası	5,216	3	1,739	3,243	,022	2,3<1
	Gruplariçi	219,823	410	,536			
	Toplam	225,038	413				
Girişimcilik Yetkinliği	Gruplararası	5,714	3	1,905	3,937	,009	2,3<1
	Gruplariçi	198,341	410	,484			
	Toplam	204,055	413				
Kült. Fark. Ve İfade Yetkinliği	Gruplararası	7,773	3	2,591	2,575	,054	
	Gruplariçi	412,596	410	1,006			
	Toplam	420,370	413				
YBÖAYÖ-Toplam	Gruplararası	1,094	3	,365	1,459	,225	
	Gruplariçi	102,509	410	,250			
	Toplam	103,603	413				

Tablo 23’te sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarından üçüne ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çoklu Dil Yetkinliği, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik, Girişimcilik yetkinliği, Vatandaşlık Yetkinliği alt boyutlarında ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < ,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına post hoc testi yapılmış olup; çoklu dil yetkinliği, sosyal branşların lehine diğer branşlara göre anlamlı düzeyde

farklı bulunmuştur. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ve sayısal branşların lehine sosyal branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Vatandaşlık Yetkinliği alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine sosyal branşlar ve sayısal branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Girişimcilik Yeterliği alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine sosyal branşlar ve sayısal branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.9. HBÖ Yeterlikleri Görev Yapılan Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 24: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Kruskal Wallis H testi analizi

	Kademe	N	S.Ort	Ki-Kare	p
Okuma Yazma Yetkinliği	İlkokul	147	210,13	,688	,876
	Ortaokul	158	209,47		
	Ortaöğretim	78	200,95		
	Diğer	31	201,50		

Tablo 24’te sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 25: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Çoklu Dil Yetkinliği	Gruplararası	6,156	3	2,052	1,293	,276	
	Gruplariçi	650,407	410	1,586			
	Toplam	656,562	413				
Matematiksel Yet. Bil. Tek. ve Müh. Yet.	Gruplararası	2,710	3	,903	1,423	,236	
	Gruplariçi	260,362	410	,635			
	Toplam	263,072	413				
Dijital Yetkinlik	Gruplararası	1,445	3	,482	,712	,545	
	Gruplariçi	277,164	410	,676			
	Toplam	278,609	413				
Kişisel, Sos., Öğr.Öğrenme Yetkinliği	Gruplararası	2,246	3	,749	1,373	,251	
	Gruplariçi	223,585	410	,545			
	Toplam	225,832	413				
Vatandaşlık Yetkinliği	Gruplararası	4,120	3	1,373	2,549	,055	
	Gruplariçi	221,804	410	,548			
	Toplam	225,038	413				
Girişimcilik Yetkinliği	Gruplararası	3,860	3	1,287	2,635	,049	3<1
	Gruplariçi	199,566	410	,488			
	Toplam	204,055	413				
Kült. Fark. Ve İfade Yetkinliği	Gruplararası	6,734	3	2,245	2,225	,085	
	Gruplariçi	413,636	410	1,009			
	Toplam	420,370	413				
YBÖAYÖ-Toplam	Gruplararası	1,660	3	,553	2,225	0,85	
	Gruplariçi	101,944	410	,249			
	Toplam	103,603	413				

Tablo 25’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam değer ve normal dağılım gösteren alt boyutlarından altısına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Girişimcilik yetkinliği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına post hoc testi yapılmış olup; bu farklılık Scheffe analizi ile incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin lehine ortaöğretim öğretmenlerine göre girişimcilik toplam puanları anlamlı olarak yüksek olarak bulunmuştur.

4.10. HBÖ Yeterlikleri MEB Tarafından Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 26: Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi

	MEB Eğitim Geçmişi		N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
	Evet	Hayır						
Okuma Yazma Yetkinliği	Evet	Hayır	265	201,29	53341,5	18096,5	-1,79	,073
			149	218,55	32563,5			

Tablo 26’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 27: Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi

	MEB Eğitim Geçmişi		N	X	SS	SD	T	p
	Evet	Hayır						
Çoklu Dil Yetkinliği	Evet	Hayır	265	2,60	1,28	412	2,237	,026
			149	2,31	1,20			
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Evet	Hayır	265	4,12	,80	412	,827	,409
			149	4,06	,80			
Dijital Yetkinlik	Evet	Hayır	265	4,18	,78	412	2,471	,014
			149	3,98	,88			
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Evet	Hayır	265	4,34	,71	412	1,966	,050
			149	4,19	,78			

Vatandaşlık Yetkinliği	Evet	265	4,29	,72	412	1,784	,075
	Hayır	149	4,16	,76			
Girişimcilik Yetkinliği	Evet	265	4,15	,68	412	1,230	,220
	Hayır	149	4,06	,74			
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Evet	265	3,91	1,04	412	-,393	,694
	Hayır	149	3,95	,95			
YBÖAYÖ-Toplam	Evet	265	4,01	,49	412	2,248	,025
	Hayır	149	3,89	,51			

Tablo 27’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre normal dağılım gösteren alt boyutlarından beşine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çoklu Dil Yetkinliği, Dijital Yetkinlik ile hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < ,05$). Bu farklılıklar, üç boyut için de evet diyen katılımcıların lehine bulunmuştur.

4.11. HBÖ Yeterlikleri Farklı Kuruluşlardan Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar olan çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer verileri t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen okuma yazma yetkinliğine ilişkin verilerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 28: Öğretmenlerin cinsiyete göre okuma yazma yetkinliklerine ilişkin Mann Whitney U testi analizi

	Farklı Kurum Eğt.Geçmişi	Farklı Kurum			U	Z	p
		N	S.Ort	S.Top			
Okuma Yazma Yetkinliği	Evet	211	209,57	44219	20979	-,457	,648
	Hayır	203	205,35	41685			

Tablo 28’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre okuma yazma yetkinliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 29: Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre HBÖ yeterliklerine ilişkin t testi analizi

	Farklı Kurum		N	X	SS	SD	T	p
	Eğt.Geçmişi							
Çoklu Dil Yetkinliği	Evet		211	2,63	1,29	412	2,263	,024
	Hayır		203	2,36	1,21			
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Evet		211	4,14	,80	412	,935	,350
	Hayır		203	4,06	,80			
Dijital Yetkinlik	Evet		211	4,19	,79	412	2,172	,030
	Hayır		203	4,02	,85			
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Evet		211	4,34	,78	412	1,479	,140
	Hayır		203	4,23	,69			
Vatandaşlık Yetkinliği	Evet		211	4,28	,75	412	1,045	,297
	Hayır		203	4,21	,72			
Girişimcilik Yetkinliği	Evet		211	4,16	,71	412	1,388	,166
	Hayır		203	4,06	,69			
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Evet		211	3,92	1,02	412	,080	,937
	Hayır		203	3,91	,99			
YBÖAYÖ-Toplam	Evet		211	4,02	,49	412	2,277	,023
	Hayır		203	3,91	,50			

Tablo 29’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre normal dağılım gösteren alt boyutlarından beşine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çoklu Dil Yetkinliği, Dijital Yetkinlik ile hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<,05$). Bu farklılıklar, üç boyut için de evet diyen katılımcıların lehine bulunmuştur.

4.12. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlıkları hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Orta Değer	Maks.	Ortalama	ss
İlişkisel Kaynaklar	414	12	27	30	26,1329	3,32926
Kültürel Kaynaklar	414	5	21	25	20,1208	4,37358
Bireysel Kaynaklar	414	13	23	25	22,7681	2,21908
Ailesel Kaynaklar	414	10	23	25	22,1739	2,94398
YPSÖ-Toplam	414	54	92	105	91,1957	9,53256

Tablo 30 incelendiğinde Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği için katılımcıların genel olarak psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

4.13. PS Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde t testi kullanılmıştır.

Tablo 31: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi

	Cinsiyet	N	X	SS	SD	T	p
İlişkisel Kaynaklar	Erkek	137	4,26	,61	412	-2,333	,020
	Kadın	277	4,40	,52			
Kültürel Kaynaklar	Erkek	137	4,12	,84	412	1,614	,107
	Kadın	277	3,98	,89			
Bireysel Kaynaklar	Erkek	137	4,50	,46	412	-1,757	,080
	Kadın	277	4,58	,43			
Ailesel Kaynaklar	Erkek	137	4,32	,60	412	-2,747	,006
	Kadın	277	4,49	,58			
YPSÖ-Toplam	Erkek	137	4,30	,47	412	-1,369	,172
	Kadın	277	4,36	,44			

Tablo 31’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlişkisel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutları toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < ,05$). Bu farklılıklar, kadın cinsiyetinin lehine olarak, ilişkisel kaynaklar ve ailesel kaynaklar toplam puanlarında anlamlı olarak daha yüksek puana ulaştıklarını göstermektedir.

4.14. PS Düzeyleri Yaş Aralığı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri yaş aralığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 32: Öğretmenlerin yaş aralığına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İlişkisel Kaynaklar	Gruplararası	2,000	2	1,000	3,283	,038	1<3
	Gruplariçi	125,158	411	,305			
	Toplam	127,158	413				
Kültürel Kaynaklar	Gruplararası	7,593	2	3,796	5,059	,007	1<2
	Gruplariçi	308,406	411	,750			
	Toplam	315,998	413				
Bireysel Kaynaklar	Gruplararası	1,231	2	,615	3,157	,044	1<3
	Gruplariçi	80,119	411	,195			
	Toplam	81,350	413				
Ailesel Kaynaklar	Gruplararası	2,438	2	1,219	3,56	,029	1<3
	Gruplariçi	140,741	411	,342			
	Toplam	143,179	413				
YPSÖ-Toplam	Gruplararası	1,837	2	,919	4,534	,011	1<2,3
	Gruplariçi	83,263	411	,203			
	Toplam	85,100	413				

Tablo 32’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin yaş aralığına göre Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar, İlişkisel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana

ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına post hoc testi yapılmış olup; bu farklılıklar incelendiğinde, İlişkisel Kaynaklarda 45 yaş üstünün lehine olarak 22-30 yaş aralığına göre, Kültürel Kaynaklarda 31-45 yaş aralığının lehine olarak 22-30 yaş aralığına göre, Bireysel Kaynaklarda 45 yaş üstünün lehine olarak 22-30 yaş aralığına göre, Ailesel Kaynaklarda 45 yaş üstünün lehine olarak 22-30 yaş aralığına göre ve son olarak psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam değerinde 45 yaş üstü katılımcıların ve 31-45 yaş arası katılımcıların lehine olarak 22-30 yaş aralığı katılımcılara göre toplam puanlarda anlamlı olarak daha yüksek sonuçlara ulaşılmıştır.

4.15. PS Düzeyleri Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde t testi kullanılmıştır.

Tablo 33: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi

	Medeni D.	N	X	SS	SD	T	p
İlişkisel Kaynaklar	Bekar	107	4,30	,57	412	-1,120	,263
	Evli	307	4,37	,55			
Kültürel Kaynaklar	Bekar	107	3,83	,93	412	-2,688	,007
	Evli	307	4,09	,84			
Bireysel Kaynaklar	Bekar	107	4,56	,41	412	,294	,769
	Evli	307	4,55	,45			
Ailesel Kaynaklar	Bekar	107	4,26	,72	412	-3,069	,003
	Evli	307	4,49	,52			
YPSÖ-Toplam	Bekar	107	4,24	,48	412	-2,657	,008
	Evli	307	4,38	,44			

Tablo 33’te sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre İlişkisel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kültürel Kaynaklar, Ailesel Kaynaklar alt boyutları ve

psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < ,05$). Bu farklılıklar incelendiğinde, evli olan katılımcıların, kültürel kaynaklar, ailesel kaynaklar alt boyutları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puanlarında bekar katılımcıların puanlarına oranla anlamlı olarak daha yüksek puana ulaştıkları bulunmuştur.

4.16. PS Düzeyleri Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde t testi kullanılmıştır.

Tablo 34: Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi

		N	X	SS	SD	T	p
İlişkisel Kaynaklar	Eğitim Fak.	343	4,38	,54	412	2,340	,020
	Diğer	71	4,22	,60			
Kültürel Kaynaklar	Eğitim Fak.	343	4,05	,87	412	1,300	,194
	Diğer	71	3,90	,91			
Bireysel Kaynaklar	Eğitim Fak.	343	4,55	,45	412	,090	,928
	Diğer	71	4,55	,44			
Ailesel Kaynaklar	Eğitim Fak.	343	4,45	,57	412	,901	,368
	Diğer	71	4,38	,66			
YPS�-Toplam	Eğitim Fak.	343	4,36	,44	412	1,712	,088
	Diğer	71	4,29	,50			

Tablo 34’te sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre Kültürel Kaynaklar, Ailesel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar alt boyutlarının ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam değerlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlişkisel Kaynaklar alt boyutları toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < ,05$). Bu farklılık incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olma durumunun lehine olarak, ilişkisel kaynaklar alt boyutu toplam puanlarında anlamlı olarak daha yüksek puana ulaştıkları görülmektedir.

4.17. PS Düzeyleri Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 35: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İlişkisel Kaynaklar	Gruplararası	2,964	4	,741	2,440	,046	1<5
	Gruplariçi	124,195	409	,304			
	Toplam	127,158	413				
Kültürel Kaynaklar	Gruplararası	7,593	4	2,219	2,955	,020	2<3
	Gruplariçi	308,406	409	,751			
	Toplam	315,998	413				
Bireysel Kaynaklar	Gruplararası	1,231	4	,341	1,742	,140	
	Gruplariçi	80,119	409	,196			
	Toplam	81,350	413				
Ailesel Kaynaklar	Gruplararası	2,438	4	,718	2,093	,081	
	Gruplariçi	140,741	409	,343			
	Toplam	143,179	413				
YPSÖ-Toplam	Gruplararası	1,837	4	,341	1,664	,158	
	Gruplariçi	83,263	409	,205			
	Toplam	85,100	413				

Tablo 35’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kültürel Kaynaklar, İlişkisel Kaynaklar alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına post hoc testi yapılmış olup; bu farklılıklar incelendiğinde, İlişkisel Kaynaklarda 21 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerin lehine olarak 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre, Kültürel Kaynaklarda 11-15 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin lehine olarak 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre toplam puanlarda anlamlı olarak daha yüksek sonuçlara ulaşılmıştır.

4.18. PS Düzeyleri Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde t testi kullanılmıştır.

Tablo 36: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi

		N	X	SS	SD	T	p
İlişkisel Kaynaklar	Lisans	340	4,34	,54	412	-,815	,415
	Lisansüstü	74	4,40	,62			
Kültürel Kaynaklar	Lisans	340	4,04	,85	412	,702	,483
	Lisansüstü	74	3,95	,98			
Bireysel Kaynaklar	Lisans	340	4,54	,45	412	-1,748	,081
	Lisansüstü	74	4,63	,39			
Ailesel Kaynaklar	Lisans	340	4,43	,57	412	-,006	,995
	Lisansüstü	74	4,43	,65			
YPSÖ-Toplam	Lisans	340	4,34	,44	412	-,370	,712
	Lisansüstü	74	4,36	,51			

Tablo 36’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Ailesel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar alt boyutlarının ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam değerlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.19. PS Düzeyleri Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel

Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 37: Öğretmenlerin branşlarına göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İlişkisel Kaynaklar	Gruplararası	1,627	3	,542	1,772	,152	
	Gruplariçi	125,531	410	,306			
	Toplam	127,158	413				
Kültürel Kaynaklar	Gruplararası	4,030	3	1,343	1,765	,153	
	Gruplariçi	311,969	410	,761			
	Toplam	315,998	413				
Bireysel Kaynaklar	Gruplararası	,944	3	,315	1,604	,188	
	Gruplariçi	80,406	410	,196			
	Toplam	81,350	413				
Ailesel Kaynaklar	Gruplararası	3,614	3	1,205	3,539	,015	3<1
	Gruplariçi	139,565	410	,340			
	Toplam	143,179	413				
YPSÖ-Toplam	Gruplararası	2,142	3	,714	3,528	,015	3<1
	Gruplariçi	82,958	410	,202			
	Toplam	85,100	413				

Tablo 37’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailesel Kaynaklar alt boyutu ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına post hoc testi yapılmış olup; bu farklılıklar incelendiğinde, Ailesel Kaynaklarda ve psikolojik sağlamlık düzeyi toplam puanlarda sınıf öğretmenlerinin lehine olarak sayısal branşa sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek sonuçlara ulaşılmıştır.

4.20. PS Düzeyleri Görev Yapılan Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık

düzelelerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 38: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre psikolojik sağlamlık düzelelerine ilişkin ANOVA testi analizi

Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İlişkisel Kaynaklar	Gruplararası	,975	3	,325	1,056	,368	
	Gruplarıçi	126,183	410	,308			
	Toplam	127,158	413				
Kültürel Kaynaklar	Gruplararası	4,053	3	1,351	1,776	,151	
	Gruplarıçi	311,946	410	,761			
	Toplam	315,998	413				
Bireysel Kaynaklar	Gruplararası	,283	3	,094	,476	,699	
	Gruplarıçi	81,067	410	,198			
	Toplam	81,350	413				
Ailesel Kaynaklar	Gruplararası	2,106	3	,702	2,041	,108	
	Gruplarıçi	141,073	410	,344			
	Toplam	143,179	413				
YPSÖ-Toplam	Gruplararası	1,312	3	,437	2,139	,095	
	Gruplarıçi	83,789	410	,204			
	Toplam	85,100	413				

Tablo 38’de sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeleleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.21. PS Düzeleleri MEB Tarafından Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeleleri MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzelelerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde t testi kullanılmıştır.

Tablo 39: Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi

	MEB Eğitim Geçmişi		N	X	SS	SD	T	p
	Evet	Hayır						
İlişkisel Kaynaklar	Evet	265	4,37	,55	412	,670	,503	
	Hayır	149	4,33	,56				
Kültürel Kaynaklar	Evet	265	4,05	,83	412	,772	,440	
	Hayır	149	3,98	,95				
Bireysel Kaynaklar	Evet	265	4,56	,43	412	,251	,802	
	Hayır	149	4,55	,46				
Ailesel Kaynaklar	Evet	265	4,40	,64	412	-1,545	,123	
	Hayır	149	4,49	,48				
YPSÖ-Toplam	Evet	265	4,35	,46	412	,205	,837	
	Hayır	149	4,34	,43				

Tablo 39’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.22. PS Düzeyleri Farklı Kuruluşlardan Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi incelenirken normal dağılım gösteren alt boyutlar İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde t testi kullanılmıştır.

Tablo 40: Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi analizi

	Farklı Kurum Eğt. Geçmişi		N	X	SS	SD	T	p
	Evet	Hayır						
İlişkisel Kaynaklar	Evet	211	4,38	,55	412	1,033	,302	
	Hayır	203	4,33	,56				
Kültürel Kaynaklar	Evet	211	3,99	,93	412	-,865	,388	
	Hayır	203	4,06	,81				
Bireysel Kaynaklar	Evet	211	4,58	,41	412	1,283	,200	
	Hayır	203	4,52	,47				

Ailesel Kaynaklar	Evet	211	4,43	,64	412	-,124	,902
	Hayır	203	4,44	,53			
YPSÖ-Toplam	Evet	211	4,35	,47	412	,224	,823
	Hayır	203	4,34	,44			

Tablo 40’da sunulan analiz incelendiğinde öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.23. Öğretmenlerin Okuma Yazma Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Okuma Yazma Yetkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazma yetkinliğine ilişkin görüşleri Tablo-41’de sunulmuştur.

Tablo 41: Öğretmenlerin Okuma Yazma Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI
Okuma Yazma Yetkinliği	İş Hayatında İletişime Yüklenen Anlam	Mesleki Gereklilik	12	41,38%	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö6 Ö7 Ö10 Ö12 Ö15 Ö16 Ö18 Ö19
		Duygu Aktarımı	6	20,69%	Ö2 Ö9 Ö12 Ö13 Ö17 Ö20
	Etkileme Aracı	Birliktelik	9	31,03%	Ö5 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö14 Ö16 Ö17 Ö18
		Yeterli	2	6,90%	Ö8 Ö14
İletişim Becerileri	Yeterli	Yeterli	13	65,00%	Ö1 Ö2 Ö4 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö11 Ö13 Ö14 Ö17 Ö18 Ö19
		Orta	7	35,00%	Ö3 Ö5 Ö10 Ö12 Ö15 Ö16 Ö20
	İfade Becerileri	Yetersiz	0	0,00%	
		Yeterli	11	55,00%	Ö1 Ö2 Ö4 Ö10 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö17 Ö18 Ö19
İfade Becerileri	Orta	6	30,00%	Ö6 Ö7 Ö9 Ö11 Ö16 Ö20	
	Yetersiz	3	15,00%	Ö3 Ö5 Ö8	

Fikir Paylaşımı	Fikirlerini Paylaşır	11	55,00%	Ö2 Ö4 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö15 Ö16 Ö18 Ö19 Ö20
	Mevcut Şartları Bağlı Olarak Paylaşır	4	20,00%	Ö1 Ö6 Ö7 Ö11
	Fikirlerini Paylaşmaz	5	25,00%	Ö3 Ö7 Ö8 Ö14 Ö17
Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi	12	30,77%	Ö1 Ö2 Ö4 Ö5 Ö7 Ö10 Ö12 Ö13 Ö15 Ö17 Ö18 Ö19
	Meslek Eğitim Geçmişi	5	12,82%	Ö1 Ö2 Ö3 Ö8 Ö10
		11	28,21%	Ö1 Ö5 Ö9 Ö10 Ö11 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö16 Ö17
	Ailevi Kaynaklar	2	5,13%	Ö8 Ö18
	Sosyal Yaşam	5	12,82%	Ö2 Ö13 Ö15 Ö19 Ö20
	Kişilik Özelliği	4	10,26%	Ö4 Ö6 Ö13 Ö20

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre; iş hayatında iletişime yüklenen anlam alt temasında öğretmenlerin %41,38'i iletişimi Mesleki Gereklilik olarak ifade etmiştir.

“...Öğretmenlik mesleğinin temeli iletişim. Öğrencilere rehberlik etmek adına iletişim olmadan bu mesleği yapmak mümkün değil. (Ö6)”

“...Mesleğimizde iletişim en önemli unsurdur. İletişim kurabilen bir öğretmenin daha etkin olduğunu düşünüyorum. (Ö18)”

İletişim becerileri alt temasında öğretmenlerin %65'i kendisini yeterli olarak değerlendirmiştir. İfade becerilerinde ise öğretmenlerin %55'i kendilerini ifade ederken anlaşılma konusunda problem yaşamadıklarını, %30'u kimi zaman sorunlar olabildiğini, %15'i ise sıklıkla kendilerini ifade ederken sıklıkla anlaşılmadıklarını düşündükleri şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

“...Bazen anlatmak istediğimi karşı taraf yanlış anlayabiliyor. Bu da problem yaratıyor. (Ö7)”

“...Nadiren yanlış anlaşılabiliriz. Yanlış anlayabiliriz. Yorgunluk vb. sebeplerle. (Ö3)”

Fikir paylaşımı alt temasında öğretmenlerin %55’i fikirlerini açıkça paylaştığını %25’i ise fikirlerini paylaşmaktan kaçındığını belirtmiştir.

“...Evet paylaşıyorum. Youtube üzerinden video paylaşımlarıyla geniş kitlelere ulaşmaya çalışıyorum. (Ö2)”

“...Hayır. (Ö17)”

Okuma yazma yetkinliğine ilişkin yetkinlik kaynağı alt temasında öğretmen görüşlerinin %30,77’si ilgi ve sevginin bu yetkinliğin kaynağı olduğunu belirtirken, %28,21’i eğitim geçmişlerinin bu yetkinliğin kaynağı olduğunu belirtmektedir.

“Kitap okumak. Okuduğum bölüm. Yaptığım iş. (Ö1)”

4.24. Öğretmenlerin Çoklu Dil Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Çoklu Dil Yetkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin çoklu dil yetkinliğine ilişkin görüşleri Tablo-42’de sunulmuştur.

Tablo 42: Öğretmenlerin Çoklu Dil Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI
Çoklu Dil Yetkinliği	Yabancı Dil Becerisi	Yeterli	5	25%	Ö8 Ö12 Ö13 Ö15 Ö18
		Orta	5	25%	Ö1 Ö4 Ö7 Ö10 Ö17
		Yetersiz	10	50%	Ö2 Ö3 Ö5 Ö6 Ö9 Ö11 Ö14 Ö16 Ö19 Ö20
Yabancı Dilin Katkısı	Akademik		8	27,59%	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö7 Ö8 Ö10 Ö17
		Mesleki	10	34,48%	Ö1 Ö3 Ö5 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö11 Ö16 Ö20
		Sosyal	6	20,69%	Ö4 Ö8 Ö12 Ö13 Ö15 Ö18

	Kişisel	5	17,24%	Ö2 Ö7 Ö13 Ö15 Ö18
Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi	4	18,18%	Ö4 Ö8 Ö12 Ö18
	Meslek	1	4,55%	Ö4
	Eğitim Geçmişi	5	22,73%	Ö1 Ö7 Ö12 Ö15 Ö17
	Ailevi Kaynaklar	1	4,55%	Ö13
	Sosyal Yaşam	2	9,09%	Ö12 Ö17
	Yetkin Değilim	9	40,91%	Ö2 Ö3 Ö6 Ö9 Ö11 Ö14 Ö16 Ö19 Ö20

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre; yabancı dil becerisi alt temasında öğretmenlerin %50'si yabancı dil becerilerini yetersiz olarak ifade etmiştir. Yabancı dilin katkıları alt boyutunda katılımcı öğretmenler yabancı dilin kendilerine sağlayabileceği katkılara ilişkin en çok %34,48 ile mesleki katkı sunacağını ifade etmiştir.

“...Branşım dil bilimi olduğu için diller arasında karşılaştırmalar yapabilmek adına katkı sunabilir. (Ö6)”

“Yurtdışı projelerde görev alabilmek adına katkı sunuyor. Ben kendime güvenemediğim için katılamıyorum. (Ö14)”

Çoklu dil yetkinliğine ilişkin yetkinlik kaynağı alt temasında öğretmen görüşlerinin %40,91'i yetkin değilim şeklinde olmuştur. 5 öğretmen ise eğitim geçmişlerinin yetkinlik kaynağı olduğunu belirtmiştir.

4.25. Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinliğe İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinliğe ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinliğe ilişkin görüşleri Tablo-43'te sunulmuştur.

Tablo 43: Öğretmenlerin Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinliğe İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI	
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik	Bilişsel Düşünce Yöntemleri Kullanımı	Çoğunu Kullanırım	13	65,00%	Ö1 Ö4 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö13 Ö15 Ö17 Ö18 Ö20	
		Birkaçını Kullanırım	6	30,00%	Ö2 Ö3 Ö5 Ö12 Ö14 Ö19	
		Kullanmam	1	5,00%	Ö16	
	Kullanılan Bilimsel Düşünce Yöntemleri	Neden Sonuç		7	26,92%	Ö1 Ö2 Ö5 Ö6 Ö8 Ö12 Ö14
			Deneysel	1	3,85%	Ö3
		Yaparak Yaşayarak Gözlem		3	11,54%	Ö3 Ö13 Ö17
				10	38,46%	Ö4 Ö6 Ö7 Ö10 Ö11 Ö13 Ö15 Ö18 Ö19 Ö20
		Analitik Düşünce	2	7,69%	Ö4 Ö9	
		Problem Çözme	3	11,54%	Ö8 Ö10 Ö11	
		Bilimsel Düşünce Yöntemlerinin Etkililiği	Etkili		18	90,00%
Kısmen Etkili	1			5,00%	Ö15	
Etkisiz	1			5,00%	Ö16	
Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi			7	21,21%	Ö3 Ö5 Ö6 Ö8 Ö9 Ö11 Ö17
		Meslek Eğitim Geçmişi	1	3,03%	Ö2	
	Ailevi Kaynaklar		10	30,30%	Ö1 Ö4 Ö5 Ö7 Ö10 Ö11 Ö13 Ö14 Ö17 Ö20	
			2	6,06%	Ö4 Ö11	
	Sosyal Yaşam	6	18,18%	Ö2 Ö12 Ö13 Ö15 Ö18 Ö20		
	Kişilik Özelliği	4	12,12%	Ö7 Ö12 Ö13 Ö19		
	Zeka	2	6,06%	Ö15 Ö19		
	Yetkin Değilim	1	3,03%	Ö16		

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre; bilişsel düşünce yöntemleri kullanımı alt temasında öğretmenlerin %65'i bilişsel düşünce yöntemlerinin çoğunu kullandıklarını ifade etmiştir. 1 öğretmen ise kullanmadığını belirtmiştir.

“...Çoğunu kullanırım. Benim için analitik düşünce çok önemli. Mantıkla yaklaşıyorum. Edinimlerim, kazanımlarım ve yaşam biçimim bana kolaylık sağlıyor. (Ö15)”

“...Günlük hayatta kullanmıyorum. (Ö16)”

Kullanılan bilimsel düşünce yöntemleri alt temasında gözlemin %38,46 ile sıklıkla kullanıldığı katılımcılarca belirtilmiştir. Neden-sonuç ilişkisi de %26,92 ile en çok verilen yanıtlardan olmuştur.

“...Gözlem yöntemini sıklıkla kullanırım. (Ö7)”

“...Neden sonuç ilişkisi. Karşı tarafla gerekli bağı kurduğumda bu yöntemle karşı taraf objektif olarak görebiliyor. (Ö8)”

Bilimsel düşünce yöntemlerinin etkililiği alt temasında öğretmenlerin %90'ı problemlerin çözümünde bilimsel düşünce yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. 1 öğretmen kısmen etkili olduğunu savunurken, 1 öğretmen ise etkili olduğuna inanmadığını belirtmiştir.

“...Faydalı olduğunu düşünmüyorum. Karşımdaki insanı anlamada ve anlatmada yetersiz kaldığımı düşündüğüm için kullanmıyorum. (Ö16)”

Matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinliğe ilişkin yetkinlik kaynağı alt temasında öğretmen görüşlerinin %30,30'u eğitim geçmişi şeklinde olmuştur. %21,21'i ise ilgi ve sevgileri doğrultusunda bu yetkinliğe ulaştıklarını belirtmiştir.

4.26. Öğretmenlerin Dijital Yetkinliğe İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Dijital Yetkinliğe ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin dijital yetkinliğe ilişkin görüşleri Tablo-44'de sunulmuştur.

Tablo 44: Öğretmenlerin Dijital Yetkinliğe İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI
Dijital Yetkinlik	Dijital Teknoloji Kullanım Yeterliği	Yeterli	6	30,00%	Ö1 Ö5 Ö7 Ö8 Ö13 Ö17
		Orta	14	70,00%	Ö2 Ö3 Ö4 Ö6 Ö9 Ö10 Ö11 Ö12 Ö14 Ö15 Ö16 Ö18 Ö19 Ö20
		Yetersiz		0,00%	
	Dijital Teknolojiyi Kullanım Amaçları	Hobi	6	15,00%	Ö1 Ö4 Ö6 Ö8 Ö9 Ö17
		Akademik İhtiyaçlar	4	10,00%	Ö1 Ö4 Ö10 Ö13
		Mesleki İhtiyaçlar	12	30,00%	Ö2 Ö3 Ö7 Ö9 Ö11 Ö12 Ö14 Ö15 Ö17 Ö18 Ö19 Ö20
		Sosyalleşme	10	25,00%	Ö1 Ö3 Ö5 Ö6 Ö9 Ö13 Ö14 Ö16 Ö19 Ö20
		Kişisel Gelişim	5	12,50%	Ö7 Ö8 Ö12 Ö17 Ö18
		Güncel Olayların Takibi	3	7,50%	Ö1 Ö11 Ö20
		Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi	4	14,29%
		Meslek	4	14,29%	Ö1 Ö3 Ö4 Ö13
		Eğitim Geçmişi	5	17,86%	Ö3 Ö7 Ö14 Ö15 Ö17
		Ailevi Kaynaklar	1	3,57%	Ö8
		Sosyal Yaşam	4	14,29%	Ö3 Ö4 Ö12 Ö16
		Zeka	1	3,57%	Ö7
		Gereklilik	9	32,14%	Ö2 Ö6 Ö9 Ö10 Ö11 Ö14 Ö18 Ö19 Ö20

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre; dijital teknoloji kullanım yeterliği alt temasında öğretmenlerin %70'i yeterliklerini orta olarak ifade etmiştir. Hiçbir öğretmen ise kendisini yetersiz olarak değerlendirmemiştir.

“...Normal şartlarda orta ama yüzde 90 görme engelli bir birey için yüksek denebilir. Uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerimi sağlıklı bir biçimde yürütebiliyorum. (Ö6)”

“...Orta. Kendi ihtiyacımı görece kadar. (Ö11)”

Dijital teknolojiyi kullanım amaçları alt temasında öğretmen görüşlerinin %30'u teknoloji kullanım amaçlarını mesleki ihtiyaçlar olarak belirtmiştir. Sosyalleşme ise %25 ile en çok verilen bir diğer yanıt olmuştur.

“...Kendi alanımla ilgili kullanıyorum. (Ö2)”

“...Genelde öğrenme ortamları için kullanıyorum. Çok sayıda kitabı dijital teknoloji ile götürüyorum. Araştırma ve alışverişte de sıklıkla kullanıyorum. (Ö4)”

Dijital yetkinliğe ilişkin, yetkinlik kaynağı alt temasında, öğretmen görüşlerinin %32,14'ü gereklilik olarak ifade edilmiştir. Birçok katılımcı öğretmen mecbur kalarak öğrendiklerini belirtmiştir.

“...Mecbur kalmak. Pandemiye daha çok geliştirdi mecburiyetten. Öğretmen arkadaşlarımızı takip ederek kendimizi geliştirdik. (Ö11)”

“...Küçük yaşta bilgisayar sahibi olmak. Henüz ortaokul yıllarında kimsede bilgisayar yokken bilgisayar sahibi olmam. İnternet yaygın değilken internet bağlantısına sahip olmak ve merakımla açıklayabilirim. (Ö8)”

4.27. Öğretmenlerin Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin görüşleri Tablo-45'te sunulmuştur.

Tablo 45: Öğretmenlerin Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI
Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Mesleki Gelişim	Eğitilmelere Katılma	8	21,62%	Ö1 Ö4 Ö5 Ö9 Ö13 Ö15 Ö18 Ö20
	Etkinlikleri	Uzman Kişilerden Yararlanma	5	13,51%	Ö1 Ö5 Ö8 Ö15 Ö20
		Yazılı Kaynaklardan Yararlanma	15	40,54%	Ö1 Ö4 Ö5 Ö6 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö12 Ö14 Ö15 Ö16 Ö17 Ö18 Ö19

	Meslektaş Paylaşımı	6	16,22%	Ö4 Ö6 Ö9 Ö10 Ö13 Ö14
	Uygulama Yapma	2	5,41%	Ö2 Ö7
	Turistik Gezi	1	2,70%	Ö3
Çalışma Tarzı	Grup Çalışması	10	50,00%	Ö1 Ö3 Ö4 Ö6 Ö9 Ö12 Ö13 Ö15 Ö19 Ö20
	Yalnız Çalışma	7	35,00%	Ö2 Ö5 Ö7 Ö8 Ö16 Ö17 Ö18
	Konu Kapsamına Göre Grupla veya Yalnız Çalışma	3	15,00%	Ö10 Ö11 Ö14
Zaman Yönetimi	Yeterli	9	45,00%	Ö1 Ö7 Ö9 Ö11 Ö13 Ö14 Ö15 Ö17 Ö20
	Orta	9	45,00%	Ö3 Ö4 Ö6 Ö8 Ö10 Ö12 Ö16 Ö18 Ö19
	Yetersiz	2	10,00%	Ö2 Ö5
Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi	2	5,56%	Ö17 Ö18
	Meslek Eğitim Geçmişi	4	11,11%	Ö1 Ö4 Ö8 Ö10
	Ailevi Kaynaklar	7	19,44%	Ö1 Ö5 Ö8 Ö11 Ö12 Ö13 Ö17
	Sosyal Yaşam	5	13,89%	Ö4 Ö12 Ö13 Ö15 Ö20
	Kişilik Özelliği	3	8,33%	Ö3 Ö9 Ö20
	Zeka	11	30,56%	Ö4 Ö6 Ö7 Ö9 Ö10 Ö11 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö19
	Gereklilik	1	2,78%	Ö6
	Yetkin Değilim	2	5,56%	Ö3 Ö16
		1	2,78%	Ö2

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre; mesleki gelişim etkinlikleri alt temasında öğretmenler kendilerini mesleki anlamda geliştirmek adına yapmış oldukları etkinlikleri ifade ederken %40,54 oranında yazılı kaynaklardan yararlandıklarını %21,62 oranında ise eğitimlere katıldıklarını belirten yanıtlar vermişlerdir. 1 öğretmen ise farklı bir yanıt olarak tarihi ve turistik geziler yapmaya çalıştığını ifade etmiştir.

“...Gezmeye çalışıyorum. Tarihi turistik geziler ve okumalar yapıyorum. (Ö3)”

“...Öğrencilerimle olan iletişimi nasıl geliştireceğime dair Marmara Üniversitesi’nden aldığım eğitimler var. Adı MARS. Hafta da 1 veya 2 defa bu eğitimlere katılıyorum. Oradaki uzmanlardan esinlenerek kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (Ö5)”

Çalışma tarzı alt temasında öğretmenlerin %50’si grup çalışmalarını tercih ettiğini belirtirken, %35’i yalnız çalışmayı tercih ettiğini, %15’i ise konu kapsamına göre tercihinin değişebileceğini ifade etmiştir.

Zaman yönetimi alt temasında %10 oranına karşılık gelen 2 öğretmen kendisini yetersiz olarak tanımlamıştır.

“...Zaman yönetimin çok başarısız. (Ö2)”

“...Zaman yönetimi olarak önce planlama yaparım. Şu ana kadar sorun yaşamadım çalışmalarında. Planlama ile ilgili her şey. (Ö7)”

Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin, yetkinlik kaynağı alt temasında, öğretmen görüşlerinin %30,56’sı kişilik özelliği olarak ifade edilmiştir. 1 öğretmen ise bu alanda yetkin olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

4.28. Öğretmenlerin Vatandaşlık Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Vatandaşlık Yetkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık yetkinliğine ilişkin görüşleri Tablo-46’da sunulmuştur.

Tablo 46: Öğretmenlerin Vatandaşlık Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI
Vatandaşlık Yetkinliği	Toplumsal Sorunların Çözümüne İlişkin Yapılan Faaliyetler	Öğrenci Bilinçlendirme	8	29,63%	Ö1 Ö2 Ö6 Ö10 Ö14 Ö15 Ö17 Ö19
		Veli Bilinçlendirme Sorumlu Vatandaş Olma Organizasyonlara Katılma	4	14,81%	Ö1 Ö13 Ö14 Ö19
			6	22,22%	Ö3 Ö5 Ö6 Ö7 Ö16 Ö20
			9	33,33%	Ö4 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö12 Ö16 Ö19 Ö20

Toplumsal Sorunlar İçin Çözüm Önerileri	Sorun Kaynaklarına Ulaşma	5	17,24%	Ö2 Ö5 Ö9 Ö12 Ö14
	Sorun Yaşayanlara Ulaşma	1	3,45%	Ö1
	Şeffaflık	2	6,90%	Ö3 Ö11
	Kişisel Gelişim Faaliyetleri	2	6,90%	Ö4 Ö7
	Eğitim Faaliyetleri	5	17,24%	Ö6 Ö8 Ö12 Ö14 Ö17
	Empati	4	13,79%	Ö10 Ö11 Ö15 Ö20
	Uzlaşma	5	17,24%	Ö10 Ö11 Ö12 Ö15 Ö19
	Kanunlara Uyum	3	10,34%	Ö13 Ö16 Ö20
	Örgütlenme	2	6,90%	Ö18 Ö19
	Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi	2	6,67%
Eğitim Geçmiş Ailevi Kaynaklar		4	13,33%	Ö4 Ö5 Ö10 Ö20
		11	36,67%	Ö1 Ö4 Ö7 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö15 Ö16 Ö19 Ö20
Sosyal Yaşam		6	20,00%	Ö3 Ö8 Ö9 Ö13 Ö17 Ö20
Kişilik Özelliği		6	20,00%	Ö4 Ö7 Ö14 Ö16 Ö18 Ö19
Gereklilik		1	3,33%	Ö17

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre toplumsal sorunların çözümüne ilişkin yapılan faaliyetler alt temasında öğretmen görüşleri %33,33 oranında organizasyonlara katılma şeklinde olmuştur. Öğretmenler %29,63 oranında ise öğrencilerini bilinçlendirmeyi, toplumsal sorunların çözümü adına yaptıkları faaliyet olarak nitelendirmişlerdir.

“...Toplumsal sorunların çözümü adına sendikaların önemine inanıyorum. Kadın hakları için kadın kuruluşlarını takip ediyorum. (Ö18)”

“Öncelikle eğitim. Aile ve çocukların eğitimi. Bilgilendirici projeler ve kısa filmler ile. (Ö14)”

Toplumsal sorunlar için çözüm önerileri alt temasında eğitim faaliyetleri, sorunun kaynaklarına ulaşma ve uzlaşma dair yanıtlar %17,24 ile eşit yüzde ile en çok verilen yanıtlar olmuştur.

“...Karşılıklı anlayış kesinlikle olmalı. Problemleri çözerken adalet duygusu önemli. Ön yargısız objektif değerlendirmeler ile hareket etmeliyiz. İnsan bilmediğinin düşmanı. Eğer bir problem var ise insanların ön yargısından kaynaklandığını düşünüyorum. Merhametli bir biçimde her sorunun çözüleceğine inanıyorum. (Ö12)”

“...Uzlaş, anlayış. Demokrasi kültürünün yerleşmesi gerekiyor. İnsanların birbirini dinleyip anlaması gerekiyor. (Ö10)”

Vatandaşlık yetkinliğine ilişkin, yetkinlik kaynağı alt temasında, öğretmen görüşlerinin %36,67’si ailevi kaynakları işaret etmiştir. 1 öğretmen ise vatandaşlık yetkinliğine sahip olmanın gereklilik olduğunu belirtmiştir.

“...Vatandaş olmak. Her vatandaşın bilmesi gereken şeyler bunlar. Bu ülkede beraber yaşıyorsak farkında olmamız gerekir. (Ö17)”

“...Başta ailem. Sonra sosyal çevrem ve aldığım eğitim. (Ö20)”

4.29. Öğretmenlerin Girişimcilik Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Girişimcilik Yetkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin girişimcilik yetkinliğine ilişkin görüşleri Tablo-47’de sunulmuştur.

Tablo 47: Öğretmenlerin Girişimcilik Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI
Girişimcilik Yetkinliği	Girişimcilik Özelliği	Yeterli	12	60,00%	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö6 Ö7 Ö9 Ö12 Ö15 Ö18 Ö19 Ö20
		Orta	6	30,00%	Ö5 Ö8 Ö10 Ö14 Ö16 Ö17
		Yetersiz	2	10,00%	Ö11 Ö13
	Girişimcilik İçin Gerekli Özellikler	Liderlik	4	12,12%	Ö4 Ö8 Ö9 Ö11 Ö15 Ö17
		İletişim becerisi	8	24,24%	Ö4 Ö6 Ö8 Ö9 Ö11 Ö17 Ö18 Ö20
		Güdülenme	6	18,18%	Ö1 Ö2 Ö3 Ö7 Ö10 Ö14
		Zaman Yönetimi	3	9,09%	Ö1 Ö7 Ö12
		Özgüven	3	9,09%	Ö14 Ö15 Ö18

	Kendini Tanıma	3	9,09%	Ö12 Ö13 Ö18
	Empati	4	12,12%	Ö11 Ö16 Ö18 Ö20
	Pratik Zeka	2	6,06%	Ö5 Ö15
Yetkinlik Kaynağı	İlgi ve Sevgi	5	15,63%	Ö2 Ö3 Ö5 Ö11 Ö18
	Meslek	2	6,25%	Ö13 Ö16
	Eğitim Geçmişi	4	12,50%	Ö1 Ö14 Ö17 Ö20
	Ailevi	7	21,88%	Ö1 Ö4 Ö7 Ö8 Ö9
	Kaynaklar			Ö15 Ö20
	Sosyal Yaşam	4	12,50%	Ö8 Ö12 Ö19 Ö20
	Kişilik Özelliği	10	31,25%	Ö4 Ö6 Ö7 Ö10 Ö11
				Ö12 Ö15 Ö16 Ö17
				Ö18

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre girişimcilik özelliği alt temasında öğretmen katılımcıların %60'ı girişimcilik özelliklerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. %30 oranında orta, %10 oranında ise yetersiz olarak niteleyen katılımcılar bulunmaktadır.

Girişimcilik için gerekli özellikler alt temasında iletişim becerisini içeren yanıtlar %24,24 oranıyla en yüksek oranda olmuştur. Güdülenmeye dair yanıtlar %18,18 ile ikinci sırada yer almaktadır.

“...Dürüstlük, samimiyet, hızlı düşünmek, özgüvenim fazladır. Ama özgüvenle hadsizliği karıştırmayalım lütfen. Bunun dersini talebelerime ve velilerime sürekli olarak vermekteyim. (Ö15)”

“...Kararlı ve planlıyım. (Ö1)”

Girişimcilik yetkinliğine ilişkin, yetkinlik kaynağı alt temasında, öğretmen görüşlerinin %31,25'i bunun bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir. %21,88 oranında ise ailevi kaynaklar işaret edilmiştir.

“...Herhalde içsel motivasyonum. Yine yetiştirilmemle ilgili Cesur olduğumu düşünüyorum. Liderlik becerimde var. Organize edebilirim. Geliştirilebilir bir şey olduğunu düşünüyorum. Daha önce hiç kullanmasam da yöneticilik becerilerimin de olduğunu düşünüyorum. (Ö4)”

“...Kişisel özelliklerim ve ailemden gördüklerim. (Ö7)”

4.30. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi nitel yöntemle araştırılmıştır. Öğretmenlerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin görüşleri Tablo-48’de sunulmuştur.

Tablo 48: Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KOD	f	%	KATILIMCI	
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Farklı Kültürleri Tanıma Düzeyi	Yeterli	10	50,00%	Ö2 Ö3 Ö4 Ö7 Ö8 Ö9 Ö12 Ö13 Ö15 Ö18	
		Orta	5	25,00%	Ö1 Ö11 Ö16 Ö19 Ö20	
		Yetersiz	5	25,00%	Ö5 Ö6 Ö10 Ö14 Ö17	
	Kendi Kültürünü Tanıma Düzeyi	Yeterli	11	55,00%	Ö1 Ö3 Ö4 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö13 Ö15 Ö17 Ö19	
		Orta	9	45,00%	Ö2 Ö5 Ö6 Ö7 Ö12 Ö14 Ö16 Ö18 Ö20	
		Yetersiz	0	0,00%		
	Kültürü Yansıtan Araçlar	Halk Oyunları Müzik	Halk	1	5,00%	Ö1
			Müzik	16	39,02%	Ö1 Ö3 Ö5 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö13 Ö14 Ö15 Ö17 Ö18 Ö19 Ö20
		Yöresel Kıyafetler	Resim	2	4,88%	Ö2 Ö9
			Mimari	3	7,32%	Ö2 Ö4 Ö12
Yemek			3	7,32%	Ö3 Ö9 Ö10	
Gelenekler			4	9,76%	Ö3 Ö9 Ö12 Ö13	
Edebiyat			7	17,07%	Ö4 Ö6 Ö10 Ö11 Ö12 Ö16 Ö18	
İletişim Dili			1	2,44%	Ö4	
Sinema			3	7,32%	Ö8 Ö17 Ö18	
Yetkinlik Kaynağı		İlgi ve Sevgi	İlgi ve Sevgi	7	22,58%	Ö5 Ö6 Ö11 Ö12 Ö17 Ö18 Ö19
	Meslek Eğitim Geçmişi		4	12,90%	Ö2 Ö3 Ö9 Ö16	
	Ailevi Kaynaklar	Eğitim	2	6,45%	Ö14 Ö15	
		Ailevi Kaynaklar	7	22,58%	Ö1 Ö4 Ö7 Ö10 Ö13 Ö14 Ö20	

Sosyal Yaşam	5	16,13%	Ö5 Ö8 Ö13 Ö15 Ö20
Kişilik Özelliği	5	16,13%	Ö4 Ö7 Ö11 Ö16 Ö18
Yetenek	1	3,23%	Ö18

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre farklı kültürleri tanıma düzeyi alt temasında öğretmen katılımcıların %50’i farklı kültürleri tanıma düzeylerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. %25’i ise orta olarak değerlendirmiştir.

Kendi kültürünü tanıma düzeyi alt temasında ise öğretmenlerin %55’i yeterli, %45’i orta yanıtı vermiş olup hiçbir öğretmen yetersiz yanıtı vermemiştir.

Kültürü yansıtan araçlar alt temasında %39,02 ile müzik yanıtı en çok alınan yanıt olmuştur. Edebiyat yanıtı gelen yanıtlar arasında %17,07 oranına sahiptir.

“...Halk oyunları bulunduğu yörenin kültürünü yansıtır. Müziğiyle ve kıyafetleri ile. (Ö1)”

“...Edebiyat ve müzik, o toplumun yaşanmışlıklarından meydana geliyor. Eski türkülerin hepsinin hikayesi var. Bir toplumun acıları ve sevinçleriyle yoğurularak ortaya çıkar müzik. Edebiyatta aynı şekilde. (Ö6)”

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin, yetkinlik kaynağı alt temasında, öğretmen görüşlerinin %22,58’i ailevi kaynakları işaret ederken aynı oranda görüş ise ilgi ve sevgilerinin bu yetkinliğe kaynaklık ettiğini belirtmiştir. 1 öğretmen ise bu yetkinliğini kabiliyeti ile ilişkilendirmiştir.

“...Sevmek, heyecan, duyarlılık. Belki insanın içindeki bir kabiliyet. Doğuştan gelen bir kabiliyet. (Ö18)”

“Kültürel birikimlerim ve yaşadığım çevrem. (Ö13)”

4.31. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? alt problemi incelenirken psikolojik sağlık için normal dağılım gösteren alt boyutlar

İlişkisel Kaynaklar, Kültürel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar ile psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Aynı şekilde hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin alt boyutlar ile hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin toplam değer için yapılacak analizlerde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Fakat normal dağılım göstermeyen hayat boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından Okuma Yazma Yetkinliğine ilişkin Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır.

Tablo 49: YBÖAYÖ ile YPSÖ arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K
Çoklu Dil Yet. (A)	1											
Mat. Bil. Tek. Müh. Yet (B)	,14											
Dijital Yet. (C)	,14	,44*										
Kiş. Sos. Öğr. Öğr. Yet. (D)	,14	,43*	,53*									
Vatandaşlık Yet. (E)	,05	,34*	,42*	,61*								
Girişimcilik Yet. (F)	,09	,40*	,44*	,60*	,67*							
Kül. Fark ve İfade Yet. (G)	,12	,25	,30*	,41*	,47*	,53*						
YBÖAYÖ-Top (H)	,57*	,62*	,62*	,71*	,69*	,73*	,54*					
İlişkisel Kay. (I)	,06	,33*	,36*	,51*	,53*	,50*	,33*	,51*				
Kültürel Kay. (İ)	-,08	,10	,18	,18	,28	,24	,15	,18	,35*			
Bireysel Kay. (J)	,11	,34*	,39*	,52*	,54*	,56*	,43*	,58*	,64*	,17		
Ailesel Kay. (K)	,09	,23	,22	,33*	,33*	,26	,22	,34*	,57*	,28	,44*	
YPSÖ-Top. (L)	,04	,31*	,38*	,48*	,54*	,50*	,36*	,50*	,83*	,71*	,67*	,74*

Korelasyon katsayısı +1.00 ve -1.00 aralığındadır. +1.00 doğru orantılı mükemmel bir ilişkiyi betimlerken -1.00 ters orantılı mükemmel bir ilişkiyi betimlemektedir. Korelasyon katsayıları mutlak değer içerisinde analiz edilerek 1.00-.70 değerleri arası yüksek ilişkiyi, .69-.30 değerleri arası orta düzey bir ilişkiyi ve .29-.00 değerleri arası ise düşük düzey bir ilişkiyi ifade eder (Büyüköztürk, 2013: s. 32). Tabloda sunulan analiz incelendiğinde YBÖAYÖ'nün kendi alt boyutlarıyla doğru orantılı orta ve yüksek düzeyde ilişkisi olduğu, YPSÖ'nün kendi alt boyutlarıyla doğru orantılı ve genel olarak yüksek düzeyde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre YBÖAYÖ ile YPSÖ'nün doğru orantılı orta düzeyde bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 50: Okuma Yazma Yetkinliği ile YPSÖ arasında Spearman Korelasyon Sonuçları

	İlişkisel Kay.	Kültürel Kay.	Bireysel Kay.	Ailesel Kay.	YPSÖ Top
Okuma Yazma Yetkinliği	,306*	,062*	,393*	,297*	,300*

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre Okuma Yazma Yetkinliği alt boyutu ile İlişkisel Kaynaklar, Bireysel Kaynaklar, Ailesel Kaynaklar alt boyutları ve toplam psikolojik sağlamlık değerleri arasında orta düzeyde doğru orantılı anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.24. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular

“Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamakta mıdır?” alt problemi incelenirken, normal dağılım gösteren YBÖAYÖ ve YPSÖ toplam değerleri üzerinden, regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 51: YPSÖ ve YBÖAYÖ'ye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	2.547	.155		16.46	.000
Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliği	0.452	.039	.499	11.695	.000
R = ,499		R ² = ,249			
F= 136,765		p= .000			

Tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini %25 oranında açıklamaktadır ($r=,499$; $r^2=,249$). Buradan hareketle, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamakta olduğu sonucuna ulaşılabılır ($p<,05$). Regresyon analizi sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık düzeyinin yordanmasına ilişkin matematiksel model (regresyon eşitliği) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Psikolojik Sağlamlık} = 2.547 + 0.452 \text{Hayat boyu öğrenme yeterliliği}$$

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada alt problemlere ilişkin bulunan bulgular tartışılmış olup, ilerleyen dönem için uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş aralığı, medeni durum, eğitim fakültesinden mezun olma durumu, mesleki kıdem, eğitim durumları, branş, çalışılan okul kademesi, MEB'e bağlı kurumlardan hizmet içi eğitim alma geçmişi ve farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişi) açısından incelenmiştir. YBÖAYÖ'nün alt boyutları ve YPSÖ'nün alt boyutları aynı değişkenler ile incelenmiş ve ilişkileri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, alt problemlere ilişkin analiz sonuçlarına göre ve ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Nicel yöntemle araştırılan kimi alt problemler değerlendirilirken nitel bulgularla da desteklenmiştir. Nitel bulgular ayrıca alt temalar halinde tartışılmıştır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin olarak; Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği Okuma-Yazma Yetkinliği alt boyutu ortalaması 19,058, Çoklu Dil Yetkinliği alt boyutu ortalaması 9,9976, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik alt boyutu ortalaması 12,3043, Dijital Yetkinlik alt boyutu ortalaması 8,2174, Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği alt boyutu ortalaması 8,5725, Vatandaşlık Yetkinliği alt boyutu ortalaması 12,7415, Girişimcilik Yetkinliği alt boyutu ortalaması 16,4614, Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği alt boyutu ortalaması 3,9203, Hayat Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği toplam puan ortalaması 91,2729 bulunmuştur. Buna göre çoklu dil yetkinliği hariç olmak üzere katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çoklu dil yetkinliğinde ise öğretmen yetkinliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Literatürde, elde edilen bulgularla paralellik gösteren

çalışmalar bulunmaktadır. Abbak (2018) öğretmenlerin kendilerini yabancı dilde iletişim alt boyutunda yetersiz gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Şahin ve diğerleri (2010), Evin Gencil (2013), Babanlı ve Akçay (2018) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Nitel boyutta ulaşılan bulgulara göre öğretmenler kendilerini çoklu dil yetkinliği konusunda yetersiz olarak değerlendirirken, dijital yetkinlik boyutunda genel olarak orta düzeyde yeterli şeklinde değerlendirmiştir. Diğer alt boyutlarda ise yüksek oranlarda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olması eğitim sistemi adına olumlu bir bulgudur.

Öğretmenlerin cinsiyete göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyut yeterliklerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu birçok araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir. (Oral ve Yazar, 2013; Doğa ve Kavtelek, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Arslan, 2019). Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Demirel ve Akkoyunlu (2010), kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İleri (2017), kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında cinsiyet fark etmeksizin hayat boyu öğrenme yeterlikleri yüksek görülmüştür. Günümüzde öğrenme ihtiyaçlarının herkes için var olduğu göz önüne alındığında cinsiyetler arasında bir farklılığa ulaşılmaması öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin gelişime açık olduklarını gösteren olumlu bir sonuçtur.

Öğretmenlerin yaş aralığına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve yedi alt boyut yeterliklerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Girişimcilik alt boyutunda 22-30 yaş arası öğretmenlerin 45 yaş üstüne göre girişimcilik özelliklerinin yüksek olduğu yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaya (2018), araştırmasında girişimcilik alt boyutunda anlamlı bir fark bulgusuna ulaşmamakla beraber dijital yeterlik boyutunda 26-35 yaş arası öğretmenleri 46 yaş ve üstü öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aksi yönde ise Ayra (2015), 31 yaş ve üstü öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde yaş aralığına ilişkin bir farklılığa ulaşılmamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan girişimcilik puanlarındaki farklılığa ilişkin literatür incelendiğinde, Keleş (2013) yaptığı araştırmada Y kuşağının X kuşağı ve baby boomers kuşaklarına göre daha girişimci özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle araştırma bulgusu kuşaklararası farklılık olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyut yeterliklerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte olan çalışmalar mevcuttur. (Çam ve Üstün, 2016; Özkorkmaz, 2016; Abbak, 2018; Babanlı, 2018). Aksi yönde ise Pınarcık ve diğerleri (2016) bekar öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olduğu yönünde bir araştırma sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında ailevi kaynaklara sıkça vurgu yapılmasına karşın ailevi kaynaklar olarak sıklıkla anne babalara işaret edilmiş olup, eşlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin katkılarına dair cevaplar alınmamıştır. Nicel bulgular ile bu anlamda örtüşmektedir. Medeni durum farklı sorumluluk yüklerini beraberinde taşımaktadır. Kişilerin bu sorumluluklardan bağımsız olarak yetkinlik düzeylerini oluşturdukları savunulabilir.

Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumlarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve altı alt boyut yeterliklerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kişisel sosyal ve öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olma lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda eğitim geçmişlerine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler eğitim geçmişlerinin hayat boyu öğrenme yeterliklerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Literatür incelendiğinde Kaya (2018), dijital yeterlik alt boyutu ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri toplam puan açısından eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğrenme süreçlerine dair daha fazla sayıda ders almış olmaları bu durumun gerekçesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyut yeterliklerinde anlamlı bir

fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Ayaz (2016) bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış olup; Kaya (2018) dijital yeterlik alt boyutunda düşük kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Salgın sürecinde öğretmenlerin canlı dersler yürütmesi, kendilerini dijital yeterlik anlamında geliştirdiklerine işaret edebilir. Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dijital yeterlik alt boyutunda yetkinlik kaynaklarına yönelik yöneltilen soruya özellikle salgın sürecinin getirdiği, eğitim alanındaki değişimlerin, kendilerini bu konuda geliştirmeye mecbur kıldığı yönündeki yanıtlar fikri desteklemektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde, okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği ve girişimcilik yetkinliği alt boyut yeterliklerinde lisansüstü mezunları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Abbak'ın (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri için eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin aktif öğrenme yaşantılarının lisans mezunu meslektaşlarına göre daha yakın yılları kapsamı, lisansüstü eğitimin yabancı dil bilgisini gerektirmesi ve lisansüstü eğitimlere katılmanın birtakım girişimlerde bulunmayı gerektirmesi araştırma sonuçlarını açıklar niteliktedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, girişimcilik yetkinliği ve vatandaşlık yetkinliği alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik yetkinliği ve vatandaşlık yetkinliği alt boyutlarında sosyal ve sayısal branşlara göre anlamlı şekilde yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Çoklu dil yetkinliğinde sosyal branşlar anlamlı şekilde yüksek puanlar almış iken matematiksel yetkinlik alanında sosyal branşlar diğer branşlardan düşük puanlar almıştır. Literatür incelendiğinde Tatlısu (2016), beden eğitimi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin diğer branşlardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yaman (2014) benzer şekilde branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayçiçek (2016) eğitim fakültesi öğretim elemanlarına yönelik yaptığı araştırmasında yine branşlara göre anlamlı bir fark

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Branşların birbirlerinden farklı olarak aldıkları eğitimlerin burada etkili olduğu savunulabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve yedi alt boyut yeterliklerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Girişimcilik yetkinliği alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine göre girişimcilik puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kaya (2018), benzer olarak ortaöğretim öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine nazaran daha düşük puanlara sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ayaz (2016) ise ilkokulda görev yapanların diğer kademelerden daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin diğer kademe öğretmenlerine göre yüksek oluşu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerine göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde dijital yetkinlik ve çoklu dil yetkinliği alt boyutlarında evet diyenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatürde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini bu ve benzer alt boyut üzerinden inceleyen bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Nitel bulgular incelendiğinde, öğretmenler çoklu dil yetkinliklerine en yüksek oranda, dijital yetkinliklerine ise ikinci yüksek sırada kaynak olarak eğitim geçmişlerini göstermişlerdir. Yine birçok alt boyutun kaynağı eğitim geçmişleri ile ilişkilendirilmiştir. MEB tarafından verilen bu hizmet içi eğitimlerde eğitim geçmişlerine dahildir. Öğretmenlerin aktif olarak öğrenme süreçlerinin içerisinde bulunuyor olması hayat boyu öğrenme yeterliklerine pozitif anlamda katkı sunmaktadır.

Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma durumlarına göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelendiğinde dijital yetkinlik ve çoklu dil yetkinliği alt boyutlarında eğitim alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına eğitimlere katıldıkları yönünde yanıtlar mevcuttur. Öğretmenlerin bu eğitimlerle beraber yetkinliklerini korudukları söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerini bu ve benzer alt boyut üzerinden inceleyen bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bir önceki alt problemde belirtildiği üzere öğretmenlerin

yeni bilgiler kazanmaya yönelik isteği ve bu doğrultuda harekete geçerek eğitimlere katılmaları sayesinde hayat boyu renme yeterlikleri açısından meslektaşlarının önüne geçtikleri savunulabilir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri incelendiğinde, Yetişkin Psikolojik Sağlamlık leği İlişkisel Kaynaklar ortalaması 26,1329, Kültürel Kaynaklar alt boyutu ortalaması 20,1208, Bireysel Kaynaklar alt boyutu ortalaması 22,7681, Ailesel Kaynaklar alt boyutu ortalaması 22,1739 olarak bulunmuştur. Yetişkin Psikolojik Sağlamlık leği toplam puan ortalaması 91,1957 olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların genel olarak psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Literatür incelendiğinde Sezgin (2016) yaptığı çalışmada bu araştırma sonuçları ile rtsecek şekilde öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının yüksek olduğu yönünde araştırma bulgularına ulaşmıştır. Akyıldırım'ın (2017) alışması da bu bulguları destekler niteliktedir. Kırandi (2020) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi için orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2013) yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan sınıf ve branş ğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini orta düzey olarak saptamıştır.

Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde; psikolojik sağlamlık alt boyutlarıyla aynı paralelde olan alt temalardan iletişim becerileri konusunda öğretmenlerin genel olarak kendini yeterli olarak ifade etmesi, dijital teknolojiyi kullanım amaçları alt temasında sosyalleşme ifadesinin sıklıkla yer alması, mesleki gelişim alt temasında meslektaş paylaşımı yanıtının sıklıkla verilmesi, farklı kültürleri tanıma ve kendi kültürünü tanıma alt temasında genel olarak kendilerini yeterli olarak değerlendirmeleri ve her tema için yer alan yetkinlik kaynağı alt temasına çokça verilen ailevi kaynaklar kapsamındaki yanıtlar nicel bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde ilişkisel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık toplam puan açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yılmaz (2019) ğretmenlerin psikolojik sağlamlık ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada psikolojik sağlamlık düzeyinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sezgin (2012) de yaptığı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Uçar (2013) ise kadın

öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularında ilişkisel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarının kadınlar lehine anlamlı çıkması kadınların duygusal ve ilişkisel bağlarının daha kuvvetli olduğu anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin yaş aralığına göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde kültürel kaynaklar, bireysel kaynaklar, ilişkisel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyinde 45 yaş üstü ve 31-45 yaş aralığı katılımcıların lehine olarak anlamlı yüksek sonuçlara ulaşılmıştır. Alt boyutlarda da yine 22-30 yaş aralığının daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Kırandi (2020) araştırma ile paralel olarak yaş arttıkça psikolojik sağlamlığın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve diğerleri (2019) aynı şekilde paralel bulgulara ulaşmıştır. Sezgin (2016) ise yaş ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. 45 yaş üzeri öğretmenlerin genel olarak yaşam standartlarını belirli bir noktada netleştirmiş olmaları, bu standartlar anlamında değişim yaşama ihtimallerinin diğer yaş öğretmenlere göre düşük oluşu (tayin olma durumu, ev sahibi olma durumu, çocuklarını belirli bir yaşa getirmiş olma durumu vb.) psikolojik sağlamlık için risk faktörlerini azaltarak, bu yaş grubu öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek bulunması sonucunu açıklayabilir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde kültürel kaynaklar, ailesel kaynaklar alt boyutları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puanlarına ilişkin evli olanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Karakaya (2019) araştırma bulgularını destekler nitelikte evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uçar (2013) yine araştırma sonuçları ile paralel bulgulara ulaşmıştır. Sönmezer (2015) ve Gökmen (2014) anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmış iken Karataş (2016) ise bekarların daha yüksek psikolojik sağlamlık düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Evliliğin özellikle ilişkisel kaynaklara ve ailesel kaynaklara yaptığı etkinin psikolojik sağlamlık düzeyi için olumlu etki yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde kültürel kaynaklar, ailesel kaynaklar, bireysel

kaynaklar alt boyutları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İlişkisel kaynaklar alt boyutunda eğitim fakóltesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatürde benzer bir araştırma sorusuna ulaşılamamıştır. İlişkisel kaynaklar alt boyutunda eğitim fakóltesi mezunlarının daha yüksek puan alması üniversite eğitimi içerisinde aldıkları pedagojik formasyon eğitimi ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde kültürel kaynaklar, ilişkisel kaynaklar alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyi toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Yılmaz (2019) araştırma bulgularına paralel olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sönmezer (2015) de araştırma bulgularını destekler sonuçlara ulaşmıştır. Karataş (2016) ise özel eğitim öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmada kıdem ve psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdemin artışının öğretmenlere yönelik katkıları olacağı beklenmektedir. Ama bununla beraber başta tükenmişlik olmak üzere benzer psikolojik etmenler negatif yönde etki yaratabilecektir. Araştırma bulguları bu bağlamda değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde ilişkisel kaynaklar, kültürel kaynaklar, ailesel kaynaklar, bireysel kaynaklar alt boyutlarının ve psikolojik sağlamlık düzeyleri toplam değerlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sönmezer (2015) öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde psikolojik sağlamlık düzeyleri ve alt boyutlara ilişkin anlamlı bir fark oluşturmadığını araştırma sonuçlarında belirtmiştir. Araştırma sonuçlarında psikolojik sağlamlık düzeyi ile lisansüstü eğitim alma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre psikolojik sağlamlık düzeyi incelendiğinde ilişkisel kaynaklar, kültürel kaynaklar, bireysel kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailesel kaynaklar alt boyutu ve psikolojik sağlamlık toplam puanları bakımından sınıf öğretmenlerinin sosyal branşlar, sayısal branşlar ve katılım sağlayan diğer branşlara nazaran daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Sezgin (2012) öğrencilerin yaşını, ihtiyaçlarını, öğretmenin sorumluluk alanının genişliğini ve karşılaştığı olumsuzların sayısının

fazlaca oluşunu öne sürerek sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olacağı sonucuna ulaşmıştır. Sönmezer (2015) ise branşlar arası anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle çok daha uzun süreler geçiriyor olmalarının, bir süre sonra öğrencinin ailesinden bir parça haline geliyor oluşunun, her türlü sorunda öğrencisini yalnız bırakmıyor oluşunun psikolojik sağlık düzeyine olumlu yönde etki yaptığı söylenebilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenliği lisans programı ile de ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin okul kademesine göre psikolojik sağlık düzeyi incelendiğinde ilişkisel kaynaklar, kültürel kaynaklar, bireysel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde birçok çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Sönmezer, 2015; Uçar, 2013; Karakaya, 2019; Yılmaz, 2019; Gökmen 2014). Kara (2020) ise ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Çalışılan okul kademesinin, psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin MEB tarafından hizmet içi eğitim alma durumlarına göre psikolojik sağlık düzeyi incelendiğinde; ilişkisel kaynaklar, kültürel kaynaklar, bireysel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarının toplam değerlerine ilişkin ve psikolojik sağlık düzeyleri toplam puana ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde benzer bir araştırma sorusuna ulaşılamamıştır. MEB tarafından hizmet içi eğitim alma geçmişlerinin, psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı araştırma bulgularınca görülmektedir.

Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerine göre psikolojik sağlık düzeyi incelendiğinde tüm alt boyut ve toplam puanlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde benzer bir araştırma sorusuna ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin farklı kuruluşlardan eğitim alma geçmişlerinin, psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı araştırma bulgularınca görülmektedir.

Nitel bulguları inceleyecek olursak; ilk olarak okuma yazma yeterliğine ilişkin görüşler incelenmiştir. Öğretmenler iş hayatında iletişime en çok mesleki gereklilik anlamı yüklemektedir. Birliktelik sağlanması adına gerekli gören görüş sayısı da

yüksek düzeydedir. Kendilerini iletişim ve ifade anlamında daha çok yeterli olarak değerlendiren öğretmenler, fikirlerini paylaşmak konusunda da açık olduklarını ifade etmişlerdir. Yetkinlik kaynaklarını ise en çok ilgi ve sevgileri ile eğitim geçmişlerine dayandırmışlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin algılama, anlama ve aktarma yetilerinin yüksek olduğu, ilgi ve sevgileri doğrultusunda mesleklerini yürüttüğü ve eğitim geçmişlerinin kariyerleri için etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Çoklu dil yetkinliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler yabancı dil becerisinde yüksek oranda kendilerini yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Fakat bununla beraber yabancı dilin katkıları konuşulduğunda öğretmenlerin her biri yabancı dilin mesleki, akademik, sosyal ve kişisel anlamda katkıları olabileceğini belirtmiştir. Yetkinlik kaynağı sorulduğunda yüksek oranda yetkin olunmadığı yanıtı alınmıştır. Bir sonraki yüksek yanıt ise yetkinlik kaynağını eğitim geçmişi ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin yabancı dile karşı bakış açılarının olumlu olduğu fakat öğrenmek adına çok fazla girişimlerde bulunmadıkları sonucuna ulaşılabılır.

Matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinliğe ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler yüksek oranda bilimsel düşünce yöntemlerini kullandıklarını ve etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Neden-sonuç ve gözlemin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu konudaki yetkinlik kaynaklarını en çok eğitim geçmişleri ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerin meslek hayatları içerisindeki deneyimleri, bu yetkinliklerini geliştirmelerinde önemli bir araç olarak görülebilir.

Dijital yetkinliğe ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler dijital teknoloji kullanım yeterliği konusunda kendilerini yüksek oranda orta olarak değerlendirmişlerdir. Altı öğretmen yeterli düzeyde dijital teknoloji kullanım düzeyine sahip olduklarını belirtirken hiçbir öğretmen kendisini yetersiz olarak değerlendirmemiştir. Dijital teknolojiyi kullanım amaçları sorulduğunda mesleki ihtiyaçlara yönelik ve sosyalleşme amacı ile kullanım sağladıkları cevapları sıklıkla alınmıştır. Bu alt problemde ilginç olan bulgu öğretmenlerin büyük oranda verdikleri gereklilik, mecburiyet, zorunluluk gibi yanıtlar olmuştur. Salgın sürecinde öğretmenlerin yürüttükleri canlı dersler, öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin artmasını sağlamıştır yorumu yapılabilir.

Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliğe ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler mesleki gelişim anlamında sıklıkla yazılı kaynaklardan yararlandıklarını, bununla beraber eğitimlere katılarak yetkinliklerini artırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Grup çalışmalarını daha çok tercih ettiklerini belirtirken, zaman yönetimi konusunda yalnızca iki öğretmenin kendisini yetersiz gördüğü bulgusu dikkat çekicidir. Öğretmenler bu yetkinliğe ilişkin yetkinlik kaynaklarını en çok kişilik özellikleri ile bağdaştırmıştır. Öğretmenlik mesleği sürekli olarak öğrenme gerekliliği içermektedir. Öğretmenlerin bu yetkinliği kişilik özellikleri olarak ifade etmeleri kendilerine uygun bir meslek içerisinde oldukları sonucunu ortaya koyabilir.

Vatandaşlık yetkinliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler toplumsal sorunların çözümü ilişkin yaptıkları faaliyetler açısından organizasyonlara katılma ve öğrenci bilinçlendirme çalışmaları sıklıkla verilen yanıtlar olmuştur. Toplumsal sorunlar için sundukları çözüm önerileri arasında sorun kaynaklarına ulaşma ve uzlaşma katılımcıların yüksek oranda belirttikleri yanıtlar olmuştur. Bu yetkinliğe ilişkin yetkinlik kaynakları bulgusu incelendiğinde öğretmenlerin ailevi kaynaklar sayesinde bu yetkinliği kazandıklarını düşündüğü görülebilir. Öğretmenler toplum içerisinde örnek kimseler olarak kabul edilmektedir. Bu toplumsal kabul, öğretmenlerin kendi yeterliklerini yüksek tutmalarıyla hak ettikleri bir olgudur. Ailesel kaynaklar kişilik oluşumunda en önemli etmen olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleğine sahip kimselerin örnek vatandaş olma durumunu, aile öğretmenleriyle küçük yaşlardan itibaren kazandığı yorumu yapılabilir.

Girişimcilik yetkinliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler genel olarak girişimcilik özelliklerinin yeterli olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler girişimcilik için gerekli özelliklere ilişkin en yüksek sayıda iletişim becerilerine vurgu yapmışlardır. Yapılacak işe dair güdülenme yine sıklıkla verilen yanıtlar olmuştur. Girişimcilik özelliklerine dair yetkinlik kaynakları incelendiğinde, öğretmenlerin bunun daha çok kişilik özelliği olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir. Öğretmenler internetten, arkadaşlarından, yazılı kaynaklardan, eğitimlerden ve uzmanlardan öğrendikleri yeni uygulamaları sınıflarında uygulama fikrini taşıyabilmektedir. Belli kalıplardan çıkmak ve yeni arayışlara girmek girişimcilik özellikleri ile paralellik taşımaktadır. Buradaki bulgulardan hareketle öğretmenlerin yeni şeyler denemek anlamında istekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler farklı kültürleri tanıma düzeyleri ve kendi kültürlerini tanıma düzeyleri açısından kendilerini yeterli olarak değerlendirmektedir. Müziğin kültürü yansıtmada önemli bir araç olduğunu aynı şekilde edebiyatında kültürü yansıtan araçlar arasında önemli bir yer tuttuğunu ifade etmişlerdir. Bu yetkinliğe ilişkin yetkinlik kaynaklarını ise en çok ilgi ve sevgileri ile ailevi kaynaklar şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı bölge göç alan ve Türkiye'nin her bölgesinden veli ve öğrencilerin bulunduğu bir bölgedir. Öğretmenlerin bu konudaki birikimlerinin bir diğer kaynağı bu görülebilir. Öğretmenlerin bu alandaki yetkinlikleri öğrencileriyle yakın bağlar kurabilmeleri için avantajlar yaratabilir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iki ölçek sonuçları içinde geçerli olarak kendi alt boyutları ile doğru orantılı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasında ise doğru orantılı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu iki değişkeni araştıran farklı bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Çalışmanın nitel uygulaması, psikolojik sağlamlık düzeyleri ölçek sonuçlarına göre yüksek çıkan öğretmenler ile yürütülmüştür. Öğretmenler tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde; okuma yazma yetkinliği alt boyutunda iletişim becerileri ve ifade becerileri anlamında kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri, bilişsel düşünce yöntemlerini etkin olarak kullandıkları, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği anlamında etkin olarak çalışmalar yapıyor olduklarını, vatandaşlık yetkinliğine ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptıkları, girişimcilik özelliklerini konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri, farklı kültürleri ve kendi kültürlerini tanıma düzeylerini genel olarak yeterli şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla beraber kendilerini, dijital yetkinlik konusunda genel olarak orta düzeyde ve yabancı dil yetkinliği anlamında yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Nitel sonuçlar yorumlandığında nicel bulguları destekler nitelikte oldukları kanısına ulaşılabilir.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusu incelendiğinde, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin, psikolojik sağlamlık düzeylerini yüzde 25 oranında

açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin, psikolojik sağlık düzeylerini yordamakta olduğu anlamına gelmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek oluşu (ölçek sonuçlarına göre) ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri adına kendilerini genel olarak orta ve yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendiriyor oluşları (görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde) bu bulguyu desteklemektedir. Buradan hareketle hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek oluşunun, psikolojik sağlık koruyucu faktörlerinden biri olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- 1- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olması öğretmenlerin öğrencilerine sunacağı katkılar açısından önemlidir. MEB tarafından veya başka kurumlarca eğitim alan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimler için özendirici çalışmalar yapabilir.
- 2- MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerine olumlu yönde katkı sunabilecek düşünceler geliştirilebilir.
- 3- Öğretmenlerin girişimcilik özelliklerini destekler nitelikte çalışmalar planlanabilir.
- 4- Eğitim fakültesi mezunlarının kimi alt boyutlarda eğitim fakültesi mezunu olmayanlara kıyasla daha yüksek puanlar almaları bulgusuna dayanarak diğer fakültelerden mezun olup öğretmenlik mesleğine başlayan kişilere benzer kazanımları sağlayacak uygulamalar üretilebilir.
- 5- Dijital yetkinlik anlamında öğretmenlerin genel olarak kendilerini orta düzey olarak belirtmeleri sonucunda öğretmenlere yönelik dijital teknoloji kullanımı konulu eğitimler verilmesi sağlanabilir. Aynı zamanda lisans eğitiminde bu konu önemle ele alınmalıdır.

- 6- Lisansüstü mezuniyeti hayat boyu öğrenme yeterliklerine katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını kolaylaştıracak ve cazip hale getirecek iyileştirmeler yapılabilir.
- 7- Mesleki deneyimi az olan ve genç olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla psikolojik sağlamlık düzeylerinin düşük olduğu göz önüne alınarak lisans eğitiminde bu becerileri destekleyecek dersler ve uygulamalar eklenebilir. Meslek içi problemlerin önüne geçebilecek, kişiler arası etkileşimi artıracak toplantıların etkin kullanımı sağlanabilir.
- 8- Öğretmenler psikolojik sağlamlık konusunda eğitimler ile desteklenebilir. Bilimsel düşünce yöntemlerinden problem çözme becerilerini güçlendirecek çalışmalar planlanabilir.
- 9- Öğretmenlerin yabancı dil yeterliklerini geliştirecek önlemler alınabilir ve destekleyici çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- 1- Bu araştırmada cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumları, eğitim fakültesi mezunu olma durumu, görev yapılan okul kademesi, MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlere katılma durumu, farklı kuruluşlarca verilen eğitimlere katılma durumu değişkenleri kullanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda bu değişkenlere ek olarak kişisel açıdan, çocuk sahibi olma durumu ve eğitim süreçleri açısından, ulusal ve uluslararası projelere katılım durumu, patent sahibi olma durumu gibi farklı değişkenler kullanılabilir.
- 2- Araştırmanın salgın süreci içerisinde yapılmış olması dikkate alınarak ilerleyen salgın sürecinin sona erdiği yıllarda araştırma tekrarlanabilir.
- 3- Hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmalara literatürde rastlanılmamıştır. Araştırma karma yöntemle yapılarak nicel bulgular ve nitel bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu iki kavramı içerisinde barındıran farklı araştırmalar yürütülebilir.
- 4- Çeşitli meslek gruplarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

- 5- Türkiye’de görev yapan öğretmenler ile farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin bu iki kavram etrafında karşılaştırılmalarını içeren araştırmalar yürütülebilir.
- 6- Psikolojik sağlamlık düzeyinin mesleki kıdemi düşük olan veya daha genç olan öğretmenlerde neden düşük olduğu konusu araştırma konusu edilebilir.
- 7- Yabancı dil yeterliklerinin öğretmenlerde daha düşük seviyede olmasının nedenleri araştırılabilir.
- 8- Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde yürütülebilir.



KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Arı, R. (2005). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcı, H. (2004). İstatistik: Yöntemler ve uygulama. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik (Çeviri: İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Demirel, M. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme”. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Elektronik Baskı.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dereboy, F. (1993). Kimlik Bocalaması: Anlamak, Tanımak, Ele Almak. Malatya: Özmert Ofset
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Edt.) Eğitimde Yeni Yönelimler (5. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth And Crisis, New York: W.W. Norton&Company,Inc.
- Erikson, E. H. (1984). İnsanın Sekiz Çağı (Çev. T.B. Üstün ve V. Şar). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2013). Bir Yaşam Dönemi Olarak Yetişkinlik: Tanımı, Ölçütleri ve Kuramları. Ed. H. Bacanlı ve Ş. I. Terzi. Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi (İkinci Baskı) (S. 49-85). İstanbul: Açılım.
- Goldstein, S. ve Brookes R. (2005). Handbook of Resilience in Children. NY:Springer.
- Greene, R. (2002). Human Behavior Theory: A Resilience Orientation. (Ed: R. Greene) Resiliency: An İntegrated Approach To Practice, Policy, And Research. Washington, DC: NASW Press.
- Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kirby, L.D ve Fraser, M.W. (1997). Risk and Resilience in Childhood. (Ed. Fraser M. W.). Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective (Ss. 10-33). Washington D.C.: National Association of Social Workers.
- Kurt, İ. (2008). Yetişkin eğitimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Levinson, D. J. (1978). The Seasons Of A Man's Life. New York, USA: Knopf. Ağ Adresi: <https://books.google.com>. Erişim Tarihi: 06.12.2020

- Levinson, D. J. (1996). *The Seasons of A Woman's Life*. New York, USA: Knopf.
Erişim Adresi: <https://books.google.com>. Erişim Tarihi: 06.12.2020
- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış* (Çev. Turhan Oğuz).
Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Masten, A. S. ve Reed, M. J. (2002). *Resilience İn Development*. (Ed. C. R. Snyder ve S. J. Lopez) *The Handbook Of Positive Psychology*. UK: Oxford University Press.
- Masten, A. S. (1994). *Resilience İn İndividual Development: Successful Adaptation Despite Risk And Adversity* (Ed. M.C. Wang And E.W. Gordon). *Educational Resilience İnnner-City. America: Challenges And Prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.
- Masten, A.S. Ve Reed, M. G. (2005). *Resilience İn Development* (Ed. C.R. Snyder Ve S.J. Lopez). *The Handbook Of Positive Psychology* (Ss. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (Çeviren: Z. Gültekin). İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları
- Neugarten, B. L., & Neugarten, D. (1996). *The Meanings Of Age: Selected Papers*. Chicago, USA: University Of Chicago Press. Ağ Adresi: <https://books.google.com>. Erişim Tarihi: 09.12.2020
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shanahan, M. J., Porfeli, E., Mortimer, J. T. ve Erickson, L. D. (2005). *Subjective Age İdentity And The Transition To Adulthood: When Does One Become An Adult* (Ed. Settersten, Richard A., Jr.; Furstenberg, Frank F., Jr.; Rumbaut, Rubén G.). *On The Frontier Of Adulthood: Theory, Research, And Public Policy* (Pp. 225-255). Chicago, IL, USA: University Of Chicago Press.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Stout, M. D. ve Kipling, G. D. (2014). *Aboriginal People, Resilience And The Residential School Legacy*. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation.
- UNESCO. (1985). *Yetişkin Eğitimi Terimleri* (Çev. Oğuzkan, F.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Weiten, W., Hammer, Y. E. ve Dunn, S. D. (2016). *Psikoloji ve Çağdaş Yaşam İnsan Uyumu* (Çev. E. İviz). Ankara: Nobel Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Abbak, Y. (2018) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Acat, M.B. (2006). “Hayat Boyu Öğrenme Anlayışı İçinde Yeterliliğe Dayalı Okul Modeli. Eğitimde Yeni Paradigma Arayışları”. Ankara: Eğitim Bir-Sen, Haber Bülteni. 15(35).
- Afacan, Ş. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (2008). “Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme” [Bildiri]. International Educational Technology Conference (IETC). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2002). “Bilgi Okuryazarlığı”. TBD Bilişim Kültürü Dergisi, Sayı:83: 20–40
- Akkuş, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, Ş. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyilik Hali ve Özyeterlilik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aksoy, M. (2008). Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). “Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni”. Bilig, 64, S.23-48.
- Aktu, Y. (2015). Levinson’un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2009). “Ergenlerde Riskli Davranışlar”. Türk Pediatri Arşivi. 44, 1-6.
- Altın, S. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Armstrong, M. E., Birnie-Lefcovitch, S. & Ungar, M. T. (2005). “Pathways Between Social Support, Family Well-Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know?”. Journal of Child and Family Studies, 14(2), 269-281.
- Arnett, J. J. (2007). “Emerging Adulthood: What Is It, And What Is It Good For?”. Child Development Perspectives, 1(2), 68-73.

- Arslan, E. (2008). Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, G. (2015a). "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) Psikometrik Özellikleri: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". Ege Eğitim Dergisi, (16)1: 1-12.
- Arslan, G. (2015b). "Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Ege Eğitim Dergisi, (16)2: 344-357
- Arslan, F. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aspin, D. N. and Chapman, J., D. (2000). "Lifelong Learning: Concepts and Conceptions". International Journal of Lifelong Education, 19 (1), S.2-19.
- Atak, H. (2011). "Yetişkinliğe Aşamalı Geçiş: Beliren Yetişkinlik Tek Bir Ana Yol Mu?". İlköğretim Online, 10(1), 51-67.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayçiçek, B. (2016). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aydın, İ., Öncü, E., Akbulut, V. ve Küçük-Kılıç, S. (2019). "Öğretmen Adaylarında Boş Zaman Sıkılma Algısı ve Psikolojik Sağlamlık İlişkisi". Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 21(1), 39-53.
- Aydın, S., Selçuk, G. ve Çakmak, A. (2018). "Examining Beliefs Of Preservice Teachers About Epistemology and Life-Long Learning Competency Via Canonical Correlation Analysis". Acta Didactica Napocensia, 11(1), 13-24.
- Aydoğdu, T. (2013). Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikoloji Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, S. (2005). "Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme". (Ed.) F. Sayılan ve A. Yıldız. Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar: I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pagem Yayıncılık: S. 2-14.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- Babanlı, N. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Babanlı, N. ve Akçay, R. C. (2018). “Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9), 89-104.
- Bai, S. ve Repetti, R. L. (2015). “Short-Term Resilience Processes In The Family”. Family Relations. 64(1), 108-119.
- Bekhet, A. K., Fouad, R. ve Zauszniewski, J. A. (2011). “The Role Of Positive Cognitions In Egyptian Elders’ Relocation Adjustment”. Western Journal Of Nursing Research. 33(1), 121-135.
- Berberoğlu, B. (2010) “Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye’nin Avrupa Birliği’ndeki Konumu”. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi. Cilt 5, Sayı 2, S.113-126.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.7, S.24, S.369- 382.
- Bitmiş, M., Sökmen, A. Ve Turgut, H. (2013). “Psikolojik Dayanıklılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü”. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 27-40.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). “IQ and Ego-resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness”. Journal of Personality and Social Psychology, 70(2), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Bonanno, G. A. (2005). “Clarifying and Extending The Construct of Adult Resilience”. American Psychologist. 60(3), 265-267.
- Bonanno, G., Westphal, M. Ve Mancini, A. D. (2011). “Resilience To Loss and Potential Trauma”. Annual Review of Clinical Psychology. 7, 511-535.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., Aşkın, R. (2020). “Covid-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler”. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (37), 304-318. 4
- Card, N. A. ve Barnett, M. A. (2015). “Methodological Considerations in Studying Individual And Family Resilience”. Family Relations. 64(1), 120-133.
- Charlier, J. ve E,Croché, S. (2005). “How European İntegration is Eroding National Control Over Education Planning And Policy”. European Education, 37 (4), S.7–21.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A. ve Toth, S.L. (2006). “Fostering Secure Attachment in Infants in Maltreating Families Through Preventive İnterventions”. Developmental Psychopathology, 18, 623-50.
- Colardyn, D. (2004). “Lifelong Learning Policies In France”. International Journal Of Lifelong Education, 23 (6), S.545-558.

- Connor, K. M. ve Davidson, J. R. (2003). "Development of A New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)". *Depression And Anxiety*, 18, 76-82.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). "Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-478.
- Çolakoğlu, J. (2002). "Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi". *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 127-134.
- Damran-Akyıldırım, P. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, M., Sabella, K., Smith, L. M., & Costa, A. (2011). "Becoming An Adult: Challenges For Those With Mental Health Conditions". *Psychiatry Information In Brief*, 8(15), 1-4.
- Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K. Ve Chaudieu, I. (2010). "Resilience And Mental Health". *Clinical Psychology Review*. 30(5), 479-495.
- Dehmell, A. (2006) "Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality? Some Critical Reflections on The European Union's Lifelong Learning Policies". *Comparative Education*, 42 (1), S.49-62.
- Delfabbro, P. H. Ve Harvey, J. (2004). "Psychological Resilience In Disadvantaged Youth: A Critical Overview". *Australian Psychologist*. 39(1), 3-13.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları" [Bildiri]. 10 th. International Educational Technology Conference, (26-28 Nisan, 2010). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, Volume 2, 1126-1133.
- Dinevski, D. and Dinevski, I. V. (2004). "The Concepts of University Lifelong Learning Provision In Europe". *Transition Studies Review*, 11 (3), S.227-235
- Diker, C. Y. ve Demirel, M. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). "Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- 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.
- Edwards, R. ve Boreham, N. (2003). "The Centre Cannot Hold' Complexity, and Difference in European Union Policy Towards Learning Society". *Journal Of Education Policy*, 18 (4), S.407- 421.

- Eminağaoğlu, N. (2008). Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Epçazan, C. (2013). “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme”. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 353-379.
- Ersoy, A. Ve Yılmaz, B. (2009) “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri”. Türk Kütüphaneciliği, 23(4), S.803-834
- Evin G. İ. (2013). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları”. Eğitim ve Bilim, 38 (170), 237-252.
- Field, J. (2010). “Lifelong Learning”. International Encyclopedia Of Education 3rd Edition, Elsevier, 89.
- Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). “What (And Why) Is Positive Psychology?”. Review Of General Psychology, 9(2), 103-110.
- Garnezy, N. (1974). “Children At Risk: The Research For The Antecedents Of Schizophrenia”. Schizophrenia Bulletin, 9, 14-90.
- Garnezy, N. G. (1991). “Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty”. American Behavioral Scientist, 34(4), 416-430.
- Gencil, İ.E. (2013). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları”. Eğitim ve Bilim Dergisi, 38(170), 237-252.
- Gizir, C. A. ve Aydın, G. (2006). “Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 26, 87- 99.
- Gizir, C. A. (2007). “Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerinde Bir Derleme Çalışması”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3(28), 113-128.
- Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J. ve Tarrier, N. (2012). “Psychological Resilience in Young and Older Adults”. International Journal of Geriatric Psychiatry. 27(3), 262-270.
- Gordon, R. A., Rowe, H. L. Ve Garcia, K. (2015). “Promoting Family Resilience Through Evidence-Based Policy Making: Reconsidering the Link Between Adult-Infant Bedsharing And Infant Mortality”. Family Relations. 64(1), 134-152.
- Gökmen, B. (2014). Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökmen, C. O. (2004). İlköğretim 1. Kademedeki Müzelerin Öğretim Ortamı Olarak Yeri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Kesin, N. S. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları” [Bildiri]. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya,
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”. Sakarya University Journal Of Education, 2(3), S.34-48.
- Güler, B. (2004). Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, U. (2006). “Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(2), 45-74.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M.A. (2011). “Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 20, Sayı: 2, 2011 S. 153-166
- Hammond, C. ve Feinstein, L. (2006). Are Those Who Flourished at School Healthier Adults? What Role for Adult Education? WBL Research 81 Report 17. London: Centre For Research on The Wider Benefits Of Learning.
- Henry, C. S., Sheffield, M. A. ve Harrist, A. W. (2015). “Family Resilience: Moving into The Third Wave”. Family Relations. 64(1), 22-43.
- Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. G. ve Friberg, O. (2015). “The Cross-Cultural Validity Of The Resilience Scale For Adults: A Comparison Between Norway And Brazil”. BMC Psychology. 3(18), 1-9.
- Irmak, Y. T. (2008). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Yaygınlığı ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Işık, Ş. (2016). “Türkiye’de Kendini Toparlama Gücü Konusunda Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6(45), 65-76.
- İleri, S. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri (Karşıyaka/Bayraklı Örnekleme). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Judkins, S. K. Ve Rind, R. (2005). “Hardiness, Stress, And Job Satisfaction Among Home Care Nurses”. Home Health Care Management And Practice. 17(2), 113-118.
- Kara, E. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyini Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karakaya, Y. (2019) Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Kararımk, Ö. (2006). "Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler". Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 129-142.
- Kararımk, Ö. (2007). Investigation Of Personal Qualities Contributing To Psychological Resilience Among Earthquake Survivors: A Model Testing Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, C. (2013). "Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler". Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), S.26-35.
- Karaman, K. (2016). "Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü". Journal Of International Social Research, 9(44), S.1135-1142.
- Karaoğlu, L. ve Çankaya, Ü. (2014). "Çay Paketleme Fabrikasında Çalışan İşçilerde İş Stresi, Kişisel Dayanıklılık ve Etkileyen Faktörler". XVII. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Bildiri Özetleri, 20-24 Ekim 2014, Edirne.
- Karataş, R. (2016). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kaya, H. E. (2014). "Lifelong Learning And Turkey". Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences, 47(1), S.81-102
- Kaya, K. (2018). Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Keleş, H. N. (2013). "Girişimcilik Eğiliminin Kuşak Farkına Göre İncelenmesi". Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 26, S.24.
- Keleş, Y. E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi: (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kırandi, O. (2020). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarında Psikolojik Sağlamlık ve Serbest Zaman Sıkılma Algısı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. Ve Yılmaz, E. (2009). "Türkiye'de Yetişkin ve Yaşam Boyu Eğitimine Yönelik Lisans Programı Önerisi" [Bildiri]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Kubzansky, L. D., Berkman, L. F., Glass, T. A. ve Seeman, T. E. (1998). "Is Educational Attainment Associated With Shared Determinants Of Health In The Elderly? Findings From The Macarthur Studies Of Successful Aging". Psychosomatic Medicine, 60(5), S.578-585.

- Lamp, K. (2013). Personal and Contextual Resilience Factors and Their Relations To Psychological Adjustment Outcomes Across The Lifespan: A Meta-Analysis. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Loyola University, Chicago, IL.
- Levinson, D. J. (1986). "A Conception of Adult Development". *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). "The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work". *Child Development*, 71, 543-562
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshoba, D. M., Lu, J. L., Persico, M. ve Brow, M. (2006). "The Personality Construct Hardiness, III: Relationships With Repression, İnnovativeness, Authoritarianism And Performance". *J Pers*, 74, 575-598.
- Masten, A. S. ve Coastworth, J. D. (1998). "The Development Of Competence İn Favorable And Unfavorable Environments: Lessons From Research On Successful Children". *American Psychologist*, 53(2), 205- 220.
- Masten, A. S. (2011). "Resilience in Children Threatened By Extreme Adversity: Framework for Research, Practice and Translational Synergy". *Development And Psychopathology*, 23, 493–506.
- Masten, A. S., Best, K. M. ve Garmezy, M. (1990). "Resilience And Development: Contributions From The Study Of Children Who Overcome Adversity". *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten, A. S., Burt, K. B. Ve Coatsworth, J. D. (2015). "Competence And Psychopathology in Development". *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder and Adaptation*, 3, 696-738.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. ve Lafavor, T. L. (2008). "Promoting Competence and Resilience in The School Context". *Professional School Counseling*, 12(2).
- Masten, A.S. (2001). "Ordinary Magic: Resilience Process in Development". *American Psychologist*. 56, 227-239.
- Masten, A.S. ve Garmezy, N. (1985). "Risk, Vulnerability And Protective Factors İn Developmental Psychopathology". *Advances İn Clinical Child Psychology*, 8, 1-52.
- Masten, A.S. ve Obradovic, J. (2006). Competence And Resilience İn Development. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 1094, 13–27.
- Maurice, J. (2016). "Cost Of Protection Against Pandemics is Small". *The Lancet*, 387(10016), E12.
- Metzl, E. S. ve Morrell, M. A. (2008). "The Role of Creativity in Models of Resilience: Theoretical Exploration And Practical Applications". *Journal of Creativity in Mental Health*. 3(3), 303-318.
- Navarro, J.A., Kohl, K.S., Cetron, M.S. ve Markel, H. (2016). "A Tale of Many Cities: A Contemporary Historical Study of The Implementation of School Closures

- During The 2009 Pa (H1n1) Influenza Pandemic". *Journal of Health Politics, Policy And Law*, 41(3), 393-421.
- Newman, R. (2003). "Providing Direction on The Road to Resilience". *Behavioral Health Management*. 23(4), 42-42.
- Newman, R. (2005). "Apa's Resilience Initiative". *Professional Psychology: Research And Practice*, 36(3), 227-229.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2013). "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" [Bildiri]. Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Uluslararası Yeni Bakış Açılı Konferansı (International Perspectives on New Aspects of Learning in Teacher Education) 2-4 Ekim 2013, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri Kitabı.
- Oktan, V. (2012). "Psikolojik Sağlamlığın Gelişiminde Bir Moderatör Olarak Umut". *International Journal Of Human Sciences*. (9)2, 1691-1701.
- Öğülmüş, S. (2001). "Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık" [Bildiri]. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara.
- Özcan, B. (2005). Anne-Babaları Boşanmış ve Anne-Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Ş., Vatandaş, C. ve Torlak, Ö. (2009). "Sosyal Problemleri Çözmede Aile Yaşam Döngüsünün (AYD) Önemi". *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(16), 7-18.
- Özer, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka Ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, E. Ve Deniz, M. E. (2014). "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi". *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). Türkiye'de Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Padrón, Y. N., Waxman, H. C., & Huang, S. L. (1999). "Classroom Behavior and Learning Environment Differences Between Resilient and Nonresilient Elementary School Students". *Journal of Education for Student Placed at Risk*, 4 (1), 63-81.
- Pan, J. Y. Ve Chan, C. L. W. (2007). "Resilience: A New Research Area İn Positive Psychology". *Psychologia*. 50(3), 164-176.
- Pınarcık, Ö., Özözen Danacı, M., Deniz, M. E., ve Eran, N. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1968-1983.

- Rausch, A., S. (2003). "A Case Study Of Lifelong Learning In Japan: Objectives, Curriculum, Accountability And Visibility". *International Journal Of Lifelong Education*, 22 (5), S.518-532.
- Rew, L., Taylor, S. M., Thomas, N. Y. ve Yockey, R. D. (2001). "Correlates Of Resilience İn Homeless Adolescents". *Journal Of Nursing Scholarship*. 33(1), 33-40.
- Riulli, L., Savicki, V. ve Cepani, A. (2002). "Resilience in The Face of Catastrophe: Optimism, Personality, and Coping in The Kosovo Crisis". *Journal Of Applied Social Psychology*. 32(8), 1604-1627.
- Ross A., Olveda R. ve Yuesheng L. (2014). "Are We Ready For A Global Pandemic of Ebola Virus?". *International Journal of Infectious Diseases*, 28, 217-218.
- Rossi, N. E., Bisconti, T. L. Ve Bergeman, C. S. (2007). "The Role of Dispositional Resilience in Regaining Life Satisfaction After The Loss Of A Spouse". *Death Studies*. 31(10), 863-883.
- Rutter, M. (1985). "Resilience in The Face Of Adversity: Protective Factors And Resistance To Psychiatric Disorders". *British Journal Of Psychiatry*, 6(147), 598-611. Doi:10.1192/Bjp.147.6.598
- Rutter, M. (2007). "Resilience, Competence and Coping". *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209.
- Sameroff, A. (2010). "A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature And Nurture". *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Savi-Çakar, F. Karataş, Z. Ve Çakır, M. A. (2014). "Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlanması". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 22-39.
- Sezgin, F. (2012). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 489-502.
- Sezgin, K. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Dindarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır*.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). "Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, S.201-210.
- Sönmezer, B. (2015) Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri*.
- Stewart, M., Reid, G. J. ve Mangham, C. (1997). "Fostering Children's Resilience". *Journal Of Pediatric Nursing*, 12 (1), 21-31.
- Sülek-Şanlı, G. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Psikososyal Gelişim Düzeyinin Üniversiteye Uyumla İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya*.

- Şahin, D. (2014). Öğretmenlerin Öz Duyarlıklarının Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., Ve Yelken Yanpar, T. (2010). “Key Competences for Lifelong Learning: The Case of Prospective Teachers”. Educational Research and Review, 5 (10), 545-556.
- Tamer, M. G. (2014). “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği”. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,3(5), S.43-54.
- Taşğın, E. ve Çetin, F. Ç. (2006). “Ergenlerde Major Depresyon: Risk Etkenleri, Koruyucu Etkenler ve Dayanıklılık”. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 13(2), 87-94.
- Tatlısu, B. (2016), Spor Yapan ve Yapmayan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Terzi, Ş. (2005). Öznel İyi Olmaya İlişkin Dayanıklılık Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2006). “Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 26, 77-86.
- Turan, S. (2005). “Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme”. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 5 (1), S.87–98.
- Tuschling, A. ve Engemann, C. (2006). “From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in He European Union”. Educational Philosophy and Theory, 38 (4), S.451–469.
- Türker, N. (2018). Yetişkinlerde Dindarlık ve Psikolojik Sağlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24, s.543.
- Uçar, T. (2013). Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin ve Mesleki Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ülker-Tümlü, G. ve Recepoğlu, E. (2013). “Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Vanderbilt, A. E. ve Shaw, D. S. (2008). “Conceptualizing and Re-Evaluating Resilience Across Levels of Risk, Time, and Domains of Competence”. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 11, 30–58.
- Wain, K. (2000). “The Learning Society: Postmodern Politics”. *International Journal Of Lifelong*, 19(1), 36-53.
- Waugh, C. E., Fredrickson, B. L. ve Taylor, S. F. (2008). “Adapting To Life’s Slings And Arrows: Individual Differences in Resilience When Recovering From An Anticipated Threat”. *Journal of Research in Personality*. 42(4), 1031-1046.
- Werner E. (2005). “Resilience and Recovery: Findings From The Kauai Longitudinal Study”. *Research, Policy and Practice in Children’s Mental Health*, 19(1), 11-14.
- Yalçın, S. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yaşar, K. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlık ve Affetme Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yazıcı, Y. (2017). Ergenlerin Öz-Yeterlikleri ile Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz, M. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yoon, Y., Newkirk, K. ve Perry, J. M. (2015). “Parenting Stress, Dinnertime Rituals, and Child Well-Being in Working-Class Families”. *Family Relations*. 64(1), 93-107.
- Zauszniewski, J. A., Bekhet, A. K. Ve Suresky, M. J. (2010). “Resilience in Family Members of Persons with Serious Mental Illness”. *Nursing Clinics*. 45(4), 613-626.

3. Elektronik Kaynaklar

- Avrupa Komisyonu, (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Ağ Adresi: http://arhiv.acs.si/dokumenti/memorandum_on_lifelong_learning.pdf/ Erişim Tarihi: 05.01.2021.
- Avrupa Komisyonu, (2010). Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. Ağ Adresi: <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%2020007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> Erişim Tarihi: 04.12.2020
- Candy, P. C. (2003). "Lifelong Learning and Information Literacy". Report For U.S National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. Ağ Adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.119.5676&rep=rep1&type=pdf> Erişim Tarihi: 05.01.2021
- Cedefop, (2008). Terminolog Of European Education And Training Policy. Ağ Adresi: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117> Erişim Tarihi: 15.12.2020
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ağ Adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> Erişim Tarihi: 01.12.2020
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). Covid-19 Pandemic. Ağ Adresi: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Erişim Tarihi: 12.12.2020
- Faircloth, A. L. (2017). "Resilience as a Mediator of the Relationship Between Negative Life Events and Psychological Well-Being". Electronic Theses and Dissertations. 1373. Ağ Adresi: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1373>. Erişim Tarihi: 05.01.2021
- MEB, (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Ağ Adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf> Erişim Tarihi: 06.12.2020
- Mesleki Yeterlilik Kurumu, (2018). HBÖ Yetkinlikleri Tavsiye Kararı. Ağ Adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/tyc/yayinlar/hayat_boyu_ogrenme_icin_anahar_yetkinlikler_tavsiye_karari_2018.pdf. Erişim Tarihi:10.12.2020
- Strateji Bütçe Başkanlığı, (2021). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ağ Adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> Erişim Tarihi: 05.01.2021
- Tükel, R. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Ruh Sağlığı. Ağ Adresi: https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part71.pdf Erişim Tarihi: 05.01.2021

EKLER

Ek-1 Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği

MADDELER		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimi kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
2						
3						
4						
5						
6						
7	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/dillerde okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
8						
9						
10						
11	Formülleri modelleri tasarımları grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
12	İş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisini (BTT) kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
13						
14						
15	Öğrenme sürecimin ve ihtiyaçlarımın bilincindeyim, başarılı bir biçimde öğrenmek için engelleri üstesinden gelme yeteneğim var ve mevcut fırsatları belirleyebiliyorum.					
16						
17	Gittikçe çeşitlenen topluluklara katılmaya ve gerektiğinde çatışmaları çözmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
18						
19						
20	Yaratıcılık, yenilik ve risk alma özelliklerini kullanmak suretiyle herhangi bir işi başarabilirim.					
21						
22						
23	Müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda fikirlerimin, tecrübelerimin ve duygularımın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini biliyorum ve bunu yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					

Ek-2 Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği

		Beni hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Beni tamamen tanımlıyor
1.	Çevremdeki insanlar ile işbirliği içerisindeyimdir.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5
4.	Ailem hayatım boyunca genellikle beni desteklemiştir.	1	2	3	4	5
5.	Ailem benim hakkımda birçok şeyi bilir (örneğin, arkadaşlarımla kim olduğumu, nelerden hoşlandığımı) .	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.		1	2	3	4	5
8.	Sahip olduğum etnik yapıdan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
9.		1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.	Arkadaşlarım tarafından desteklendiğimi düşünüyorum/hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.		1	2	3	4	5
13.		1	2	3	4	5
14.	Arkadaşlarım zor zamanlarımda yanımdadır.	1	2	3	4	5
15.		1	2	3	4	5
16.		1	2	3	4	5
17.	Dini aktivitelere katılımım (ibadethaneye – camiye- gitmek gibi).	1	2	3	4	5
18.		1	2	3	4	5
19.		1	2	3	4	5
20.		1	2	3	4	5
21.	Bu ülkenin vatandaşı olduğum için gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Bu anket; öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için hazırlanmıştır. Sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar, hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamanız araştırma için önemlidir. Bütün yanıtlarınız gizli tutulacak ve yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp, araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Metin ÖZSOY

Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu
Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi
Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin başındaki parantezin içine (x) koyunuz.

- 1-Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- 2-Yaşınız:** () 22-30 () 31-45 () 45+
- 3-Medeni Haliniz:** () Bekar () Evli
- 4-Mezun Olduğunuz Fakülte:** () Eğitim Fakültesi () Diğer.....
- 5-Mesleki Kıdeminiz:** () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl
() 16-20 Yıl () 21+ Yıl
- 6-Eğitim Durumunuz:** () Lisans () Lisansüstü
- 7-Branşınız:**
- 8-Görev Yaptığınız Okul Kademesi:** () İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim
() Diğer.....
- 9-MEB Tarafından Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlere Katıldınız mı?**
: ()Evet ()Hayır
- 10- Cevabınız "Evet" İse; Hangi Alanlarda Eğitimlere Katıldınız?**
:.....
- 11: Farklı Kuruluşlarca Düzenlenen Eğitimlere Mesleki Gelişim Veya Kişisel Gelişim Sağlama Amacıyla Katıldınız Mı?** ()Evet ()Hayır
- 12- Cevabınız "Evet" İse; Hangi Alanlarda Eğitimlere Katıldınız?**
:.....

Ek-4 Nitel Görüşme Tutanağı

GÖRÜŞME TUTANAĞI

Görüşme ile İlgili Temel Bilgiler

Görüşmenin Zamanı :

Tarih :

Yer :

Görüşmeci :

Görüşülen Kişi :

Görüşme ile İlgili Kayıt İzni :

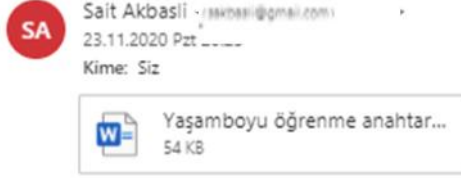
Soru No:	GÖRÜŞME SORULARI	YANITLAR
	<p><i>Not: Sorular ana soru ve alt sorulardan oluşmaktadır. Katılımcının verdiği yanıt doğrultusunda alt sorular kullanılabilir.</i></p>	
AÇIKLAMA	<p><i>Görüşmenin başlangıcında:</i> “Merhaba, ben Metin ÖZSOY. Yüksek lisans tezi kapsamında; Covid-19 salgın sürecinde, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bir araştırma yürütmekteyim. “şeklinde açıklama yapılacak olup; <i>Açıklamanın devamında:</i> “Öğretmenlik mesleğini kaç yıldır sürdürüyorsunuz? Branşınız nedir? Soruları ile kişisel bilgiler alınarak görüşme akışı sağlanacaktır.</p>	
1.	<p><i>Okuma Yazma Yetkinliği kapsamında;</i> Mesleğinizde iletişimin önemini nasıl ifade edersiniz?</p>	
1.a.	<p>Çevrenizdeki insanlarla günlük yaşamda kurduğunuz iletişim esnasında zorlandığınız durumlar oluyor mu? Eğer oluyorsa bu durumlar nelerdir?</p>	
1.b.	<p>Fikirlerinizi geniş kitlelere duyurmak adına kitap, dergi, köşe yazısı, sosyal medya gibi mecralarda yazarak paylaşıyor musunuz?</p>	
1.c.	<p>Kişilerle karşılıklı iletişim süreçlerinizde veya yazarak yaptığınız paylaşımlarda anlaşılmadığınızı düşündüğünüz durumlar oldu mu? Eğer oldu ise bahseder misiniz?</p>	
1.d.	<p>Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?</p>	
2.	<p><i>Çoklu Dil Yetkinliği kapsamında);</i> Yabancı dil yeterlilik düzeyinizi yazma-okuma-konuşma-dinleme becerileri olarak yeterli-orta-yetersiz şekilde değerlendirir misiniz?</p>	

2.a.	Yabancı dili hangi amaçlar ile kullanıyorsunuz?	
2.b.	Size göre, yabancı dilin mesleğinize katkısı/katkıları nelerdir?	
2.c.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
3.	<i>Matematiksel Yetkinlik Ve Bilim, Teknoloji Ve Mühendislikte Yetkinlik kapsamında;</i> Günlük yaşantınızda karşılaştığınız problemlerin çözümünde, neden-sonuç ilişkisi kurma, gözlem yapma, matematiksel işlem yapma gibi bilimsel düşünce yöntemlerinden birini ya da birkaçını kullanır mısınız?	
3.a.	Hangi bilimsel düşünce yöntemine daha sık başvurursunuz?	
3.b.	Bu yöntemlerden birini ya da birkaçını kullandığımızda sorununuzu daha başarılı bir biçimde çözebildiğinizi düşünüyor musunuz?	
3.c.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
4.	<i>Dijital Yetkinlik kapsamında;</i> Dijital teknoloji kapsamında yer alan bilgisayar, telefon, tablet, web araçları, yazılımlar, iletişim programları vb. kullanımlarında kişisel yeterlilik düzeyinizi yeterli-orta-yetersiz şeklinde değerlendirir misiniz?	
4.a.	Dijital teknolojiyi hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?	
4.b.	İyi düzeyde kullandığımızı düşündüğünüz bilgisayar programları hangileridir?	
4.c.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
5.	<i>Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği kapsamında;</i> Alanınızla ilgili kendinizi geliştirmek adına neler yapıyorsunuz?	
5.a.	Bu gelişim sürecinde grup çalışmalarını mı yoksa yalnız çalışmayı mı tercih edersiniz?	

5.b.	Zaman yönetimi konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?	
5.c.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
6.	<i>Vatandaşlık Yetkinliği kapsamında;</i> Toplumsal sorunların çözümü adına neler yaparsınız?	
6.a.	(Faaliyetlere katılıyor ise) Katıldığınız faaliyet türüne (Sendikal toplantılar, STK toplantıları gibi) ve konusuna (Çevre etkinliği, Hayvan hakları etkinliği gibi) örnek verebilir misiniz?	
6.b.	Toplumsal sorunların çözümü adına nasıl bir yol izlenmesinin doğru olduğunu değerlendiriyorsunuz?	
6.c.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
7.	<i>Girişimcilik Yetkinliği kapsamında;</i> Kendinizin geliştirdiği ya da doğru bulduğu düşünceleri risk alarak uygulamaya geçirir misiniz?	
7.a.	Girişimlerinizde başarılı olmak adına hangi özelliklere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	
7.b.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
8.	<i>Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği kapsamında;</i> Farklı kültürleri ne ölçüde tanıyor sunuz varsa deneyimlerinizi paylaşır mısınız?	
8.a.	Kendi kültürünüzü ne düzeyde bildiğinizi açıklar mısınız?	
8.b.	Bir kültürün ifade edilmesinde ve anlaşılmasında hangi sanat dalının daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?	
8.c.	Neden ? (Sadece sanat dalı söylenip izah edilmez ise.)	
8.d.	Bu yetkinliğinizin kaynağının ne olduğunu düşünüyorsunuz?	
	Teşekkür ederek görüşme tamamlanır.	

Ek-5 Ölçek Kullanım İzinleri

Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikler Ölçeği Kullanım İzni



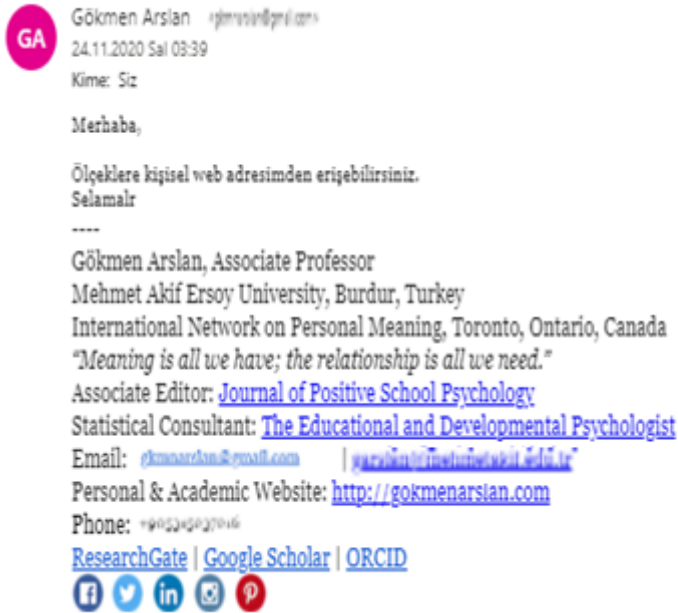
merhaba, tarafımızdan geliştirilmiş olan,
"Yaşam boyu öğrenme için temel yeterlilikler: Öğretmen adayları örneği"
nin Türkçe versiyonunu kaynak göstererek kullanabilirsiniz.
ölçek Ektedir,
çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Sait Akbaşı
Hacettepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
06800 Beytepe/Ankara - TURKEY

Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Beytepe Yerleşkesi 06800 / Ankara - TÜRKİYE

E-mail: saitakba@icloud.com
saitakba@hacettepe.edu.tr

Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği Kullanım İzni



Ek-6 Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2021-E.13231



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-044-13231
Konu : Metin ÖZSOY

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.01.2021 tarihli, 4317 sayılı ve "Anketler" konulu yazı

Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 28/01/2020 tarih ve 2021/01 nolu toplantısında alınan 21 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 21: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11/01/2021 tarih ve 4317 sayılı yazısı görüşüldü. Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Metin ÖZSOY'un, Dr. Öğr. Üyesi O. Nejat AKFIRAT'ın danışmanlığında yürüttüğü "Covid-19 Salgını Sürecinde Bireylerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tezi kapsamında yapacağı anketin uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. ADEM ÇAYLAK (Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 01.02.2021 00:09

Bilgi Değerlendirme Kodu: "2020/244-8"

Bilgi Değerlendirme Adresi: iletisim.kocaeli.edu.tr/iletisim/yuksek_lisans

Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Uzuncağa Yerleşkesi

Bilgi için: Fehi UNALDI

41380, Kocaeli

Tel: +90 (262) 303 10 01 - Faks: +90 (262) 303 10 33

E-Posta: etik@kocaeli.edu.tr - Elektronik Aj: <http://www.kocaeli.edu.tr>

Kayıt Adresi: kocaeliuniversitesi@te01.kap.tr

Raporluk
Telefon No: 303 10 49

Bu belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Lisans: Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı (2009-2013)

Yüksek Lisans: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi: Kayseri Kocasinan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Rehber Öğretmen (2013-2015)

Tuzla Yunus Emre Ortaokulu Rehber Öğretmen (2015-2016)

Kocaeli Kandıra 1. Motorlu Piyade Komutan Yardımcılığı Rdm Subayı Olarak Askerlik Hizmeti (2016-2017)

Tuzla Yunus Emre Ortaokulu Rehber Öğretmen (2017-2020)

Tuzla Çağrıbey İlkokulu Müdür Yardımcısı (2020-....)