



**Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu  
Öğrenme Eğilimleri ile Psikolojik İyi  
Oluş ve Mutlulukları Arasındaki  
İlişkinin İncelenmesi**

**Funda ÖZER ÇETİN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eskişehir, 2024**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
(TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI)

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME  
EĞİLİMLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE MUTLULUKLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Funda ÖZER ÇETİN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU

Eskişehir, 2024

**ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

**Funda ÖZER ÇETİN** tarafından hazırlanan **Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Psikolojik İyi Oluş ve Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, 01/11/2024 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Danışman	: Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU	.....
Üye	: Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU	.....

Prof. Dr. Zafer BALBAĞ  
Enstitü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Psikolojik İyi Oluş ve Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

18/12/2024

Funda ÖZER ÇETİN

## Teşekkür

Bu araştırma boyunca desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU hocama ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve birikimleriyle eğitime katkı sunan hocalarıma ve jüri hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmama veri toplama sürecinde katkı sağlayan Kütahya ili merkez ilçesinde görev yapan değerli okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında desteklerini sonuna kadar hissettiğim sevgili eşim Emra ÇETİN'e ve canım kızım Belis Ada ÇETİN' e çok teşekkür ederim. Son olarak eğitimimin her aşamasında desteğini esirgemeyen annem İhsaniye YILMAZ' a teşekkür ederim.



## İçindekiler

Teşekkür .....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	viii
Özet.....	ix
Abstract.....	x
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
1. Giriş .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. Kısaltmalar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>7</b>
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve .....	7
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme.....	7
2.1.1.Yaşam boyu öğrenme nedir?.....	7
2.1.2. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi.....	9
2.1.2.1. Türkiye’de ve Dünya’da yaşam boyu öğrenme.....	10
2.1.3.Yaşam boyu öğrenme eğilimi .....	11
2.1.3.1.Motivasyon .....	11
2.1.3.2.Sebat .....	12
2.1.3.3.Meraklılık .....	12
2.1.3.4.Öğrenmeyi öğrenme .....	12
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları.....	13
2.1.4.1. Halk kütüphaneleri .....	13
2.1.4.2.Mesleki Eğitim Merkezleri.....	13
2.1.4.3. Medya .....	14
2.1.4.4. Uzaktan eğitim.....	14
2.1.4.5. Kurslar .....	15
2.1.5. Yaşam boyu öğrenmede sorunlar ve çözüm önerileri .....	15
2.1.6. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar .....	16

2.2. Psikolojik İyi Oluş .....	18
2.2.1. Psikolojik iyi oluş kavramının tanımı .....	19
2.2.2. Psikolojik iyi oluşun bileşenleri .....	19
2.2.3. Psikolojik iyi oluş alanında yapılmış bilimsel çalışmalar .....	20
2.3. Mutluluk.....	23
2.3.1. Mutluluk nedir? .....	23
2.3.2. Mutluluk kuramları .....	24
2.3.3. Mutlulukla ilgili araştırmalar .....	27
2.3.4. Okul yöneticileri.....	29
2.3.4.1. Okul yöneticileri mesleğinin önemi .....	30
2.3.4.2. Okul yöneticileri ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi .....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	34
3. Yöntem .....	34
3.1. Araştırma Deseni .....	34
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları .....	36
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	37
3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği .....	37
3.3.3. Psikolojik iyi oluş ölçeği .....	43
3.3.4. Oxford mutluluk ölçeği .....	45
3.4. Verilerin Toplanması .....	46
3. 5. Verilerin Çözümlemesi .....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	49
Bulgular .....	49
4.1. Okullardaki Yöneticilerin Yaşamları Boyunca Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bulgular .....	49
4.2. Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluşlarına Yönelik Bulgular .....	50
4.3. Okul Yöneticilerinin Mutluluklarına Yönelik Bulgular .....	51
4.4. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, Psikolojik iyi oluşları ve Mutlulukları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	53
4.5. Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Psikolojik İyi Oluşları ve Mutlulukları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	63
4.6. Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Psikolojik İyi Oluşlarının Mutluluklarını Yordaması.....	64
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	67

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	67
5.1. Sonuç .....	67
5.2. Tartışma .....	69
5.3. Öneriler .....	72
5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler .....	73
5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	74
KAYNAKÇA .....	75
EKLER .....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	96



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Okul Yöneticilerinin Tamamlayıcı Özelliklerine Ait Bulgular	35
3.2	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine Ait Öz Değer ve Varyansları	40
3.3	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine (YBÖEÖ) Ait Madde Faktör Yükleri, Güvenirlilik ve Madde-Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları	41
4.1	Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Bulgular	50
4.2	Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluşlarına Yönelik Betimsel İstatistikî Bulgular	51
4.3	Okul Yöneticilerinin Mutluluklarına Yönelik Betimsel İstatistikî Bulgular	52
4.4	Okul Yöneticilerine Uygulanan Ölçekler ve Alt Boyut Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	53
4.5	Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	54
4.6	Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	55
4.7	Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	56

4.8	Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	57
4.9	Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	57
4.10	Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	58
4.11	Okul Yöneticilerinin Kıdem Yıllarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	59
4.12	Okul Yöneticilerinin Kurum Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	60
4.13	Okul Yöneticilerinin Aldığı Gelişim Seminerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	61
4.14	Okul Yöneticilerinden İstenilen Gelişim Seminerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması	62
4.15	Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Psikolojik İyi Oluş ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	63
4.16	Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri Üzerine Yaşam Boyu Öğrenme ve Psikolojik İyi Oluşun Çoklu Regresyon Analizi Değerleri	65



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin (YBÖEÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerleri	39
3.2	Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin (PIOÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerleri	44
3.3	Oxford Mutluluk Ölçeğinin (OMÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerleri	46

## Özet

### Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Psikolojik İyi Oluş ve Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Funda ÖZER ÇETİN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU

2024

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin hayatları boyunca öğrenme eğilimleriyle psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları arasındaki bağlantıyı araştırmaktır.

**Yöntem:** Çalışmada, okul yöneticilerinin hayatları boyunca öğrenme eğilimleriyle, psikolojik iyi oluş ve mutluluk seviyeleri arasındaki bağı incelemek için ilişki model kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, Kütahya ilinin merkezinde çalışan 252 okul müdür ve yardımcısından, olasılıklı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu çalışmada veriler, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluş Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

**Bulgular:** Okul yöneticilerinin verdiği cevapların puanlarına bakıldığında hayat boyunca öğrenme eğilimleri genel boyutu, motivasyon ve isteklilik alt boyutları “yüksek düzeyde”, merak yoksunluğu, gelişmeye yönelik yoksunluk alt boyutları ise “orta” düzeyde çıkmıştır. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşlarına ait puan ortalaması 4,28’dir. Bu durumda okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Okul yöneticilerinin mutluluklarına ait puan ortalaması 4,28’dir. Bu durumda okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri “yüksek” düzeyde çıkmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları artarsa mutlulukları da artış gösterecektir. Araştırmada yapılan çalışmalar neticesinde Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme ve psikolojik iyi oluş puanları artarsa, mutluluk puanları artış gösterecektir. Bu sebeple okul yöneticilerinin motivasyonları ve istekliliklerini artıracak çalışmalar yapılması hayat boyunca öğrenme eğilimlerinin artırılmasını sağlayacak ve kendisini mental ve ruhsal iyi hissedecektir. Buna bağlı olarak da mutluluk düzeyleri artacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Psikolojik İyi Oluş, Mutluluk.

## Abstract

### **The Relationship Between Lifelong Learning Tendencies, Psychological Well-Being and Happiness of School Administrators**

Funda ÖZER ÇETİN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Derya KILIÇOĞLU

2024

**Purpose:** The primary aim of this research is to investigate the connection between lifelong learning tendencies of school administrators and their psychological well-being and happiness.

**Method:** The study used a correlational model to examine the relationship between the lifelong learning tendencies of school administrators and their levels of psychological well-being and happiness. The sample of the research was selected using probability sampling and consisted of 252 school principals and vice principals working in the central district of Kütahya. Data in this study were obtained using the Lifelong Learning Tendencies Scale, the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, and the Oxford Happiness Scale.

**Findings:** According to the scores from the responses of the school administrators, the overall dimension of lifelong learning tendencies and the sub-dimensions of motivation and willingness were found to be at a "high level," while the sub-dimensions of curiosity deficiency and deficiency towards development were found to be at a "medium level." The average score of school administrators' psychological well-being was 4.28, indicating a "high" level of psychological well-being. The average score of school administrators' happiness was 4.28, indicating a "high" level of happiness.

**Conclusion and Suggestions:** If the psychological well-being scores of school administrators increase, their happiness scores will also increase. The research results indicate that as the lifelong learning and psychological well-being scores of school administrators increase, their happiness scores will also increase. Therefore, efforts to increase the motivation and willingness of school administrators will enhance their lifelong learning tendencies, making them feel better mentally and spiritually. Consequently, their levels of happiness will also increase.

**Key words:** Lifelong Learning, Psychological Well-Being, Happiness

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu kısımda, çalışmanın problem durumu, hedefleri, önemi, temel varsayımlar ve kabuller ile sınırlılıkları kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın amacını daha iyi anlamak için, problem durumunun derinlemesine analizi yapılmış ve çalışmanın neden önemli olduğu detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinde kabul edilen varsayımlar ve öngörüler ile karşılaşılabilecek sınırlılıklar da ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişim ve bu gelişimin sonucunda toplumda yaşanan hızlı değişimler insanların da kendilerini geliştirmelerini gerekli kılmıştır. Toplumun bir üyesi olarak değişikliklere kayıtsız kalmak mümkün değildir. Bu süreçte insanlar yaşadığı topluma ayak uydurmak için kendini geliştirmek ve öğrenerek çağı yakalamak zorundadır. Bununla birlikte kişilerin yalnızca okul hayatlarında değil bütün yaşamları süresince öğrenmeye istekli olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda hayat boyunca öğrenme kavramı ihtiyaçları karşılamaktadır. Hayat boyunca öğrenme, bireyin hayatının başlangıcından sonuna kadar devam eden öğrenmelerdir. Günümüz gerekliliklerine bağlı olarak yaşam boyu öğrenme terimi hayat boyu süren bir öğrenmedir (Woodrow, 1999).

Bireylerin hayat boyunca öğrenmeleri, bireylerin yaşam boyunca bilgi birikimlerini geliştirdiği, yeterlilikleri, ilgileri, tutumlarını geliştirdikleri bir öğrenme serüvenidir. (Yenmez, 2014). Toplum oluşturulan her yaşta çocukların, gençlerin, yetişkinlerin ve yaşlıların hayatlarındaki değişim ve gelişim toplumdaki değişime paraleldir. Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşına, sosyal-ekonomik durumlarına, belirli bir mekâna ve zamana bağlı kalmaksızın gerçekleşen sosyal bir durumdur (Brown, Larionova ve Lally, 2018). Yaşam boyu eğitim, eğitim sistemini yeniden yapılandıran ve formal eğitimin dışında eğitimle ilgili bireyin gelişimini önemseyen ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetlerini bünyesinde toplayan yenilikçi bir süreç olarak ortaya çıkar (Güleç vd., 2012).

Yaşam boyu öğrenmede bireyin öğrenmeye istekli olması ön koşuldur. Bireyler ilgi, gereksinim ve becerileri doğrultusunda öğrenme eğiliminde olurlar (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bireylerin öğrenmeye istekli olmaları, kendilerini geliştirip topluma faydalı olmalarına olanak sağlar. Kişiler dışarıdan gelen zorlamalarla değil, kendi merak ve istekleri doğrultusunda harekete geçer ve öğrenirler. (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Yani yaşam boyu öğrenmede bireylerin istekli ve gönüllü olmaları öğrenmede temel teşkil







Eğitimin en temel hedefi fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı, toplumsal gelişmelere duyarlı ve yaşama etkin katılan bireyler yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2010). Bu bağlamda okulların yönetiminde etkili olan okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmelerinin psikolojik iyi oluşlarını etkilemesi beklenmektedir. Okul yöneticileri yaşamları boyunca öğrenme eğilimleriyle gelişen topluma ayak uydurarak, yaşama aktif katılım sağlayacak ve kurumuna katkı sağlayacaktır. Psikolojik olarak iyi oluş, bireylerin sadece psikolojik bir rahatsızlık yaşamaması anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda bireylerin yaşam amacına sahip olması, çevresiyle iyi ilişkiler kurması, sorumluluk bilincine sahip olması ve becerilerini en verimli şekilde kullanması anlamına gelmektedir (Hefferon, Boniwell, 2011).

Bireylerin psikolojik iyi oluşları, bireyin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olup kendini geliştirmesi ile ilişkilidir. Bireylerin psikolojik iyilik halleri, bireyin sağlıklı olmasıyla birlikte, duygusal ve fiziksel anlamda yaşamdaki ihtiyaçlarını gidermeye yönelik hazırlamasıdır (Westgate, 1996). Bireylerin iyilik duruma karşılık gelen pek çok terim vardır. Mutluluk, tutku, doyum, refah, toplumsal ve kişisel olarak iyi olma ve hayat kalitesi çokça kullanılanlardır. Bireylerin çalışma hayatları ve çalışma hayatı dışındaki ruh ve beden sağlıklarının bütünlük göstermesi onların iyi olma durumunu göstermektedir (Owen, 2012). Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri onların yaşama aktif olarak katılmalarını sağlayarak, yaşamda daha verimli aktif hale gelmelerini sağlayarak onların psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlayacaktır.

Günümüzde bireylerin yaşam amacının olması, kendilerini iyi hissetmeleri, zihinsel olarak iyi oluşları onların psikolojik iyilik durumuna bağlıdır. Psikolojik iyi oluş da mutluluk kavramının ön koşuludur. Kendini psikolojik olarak iyi hisseden bireyler mutlu olacaktır. Mutluluk, bireylerin duygularının pozitif olmasını ve hayattan duyulan keyif, zevk ve acı duygularının toplamıdır (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Kişilerin yaşam amaçlarından biri de mutlu olmaktır. Değişen çalışma koşulları ve çalışma yaşamında bilgi çağıyla birlikte meydana gelen değişimler kişilerin de mutluluk kriterlerinde değişikliklere sebep olmaktadır. Bir kişinin iş hayatında mutluluğu, yaptığı işten keyif alması, işinden gurur duyması, sorumluluk alması, devamlı olarak öğrenme ve kendini geliştirme isteği taşıması, hoş insanlarla çalışması, kendini işe kolayca motive edebilmesi, enerjik ve dinamik bir yapıya sahip olması, yeteneklerini doğru biçimde kullanarak yaratıcı olması ve çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle iyi ilişkiler kurabilmesiyle sağlanabilir. Bu unsurlar, bireyin iş yerindeki tatmin düzeyini arttırarak hem kişisel hem de profesyonel anlamda büyümesine olanak tanır ve aynı zamanda, pozitif bir çalışma ortamı yaratarak verimliliği ve iş performansını da olumlu yönde etkiler (Pryce-Jones, 2010). Dolayısıyla

okul kültüründe en önemli etkilere sahip olan Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bu araştırmadaki bilgiler ışığında, okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşlarını ve mutluluklarını artırmak için yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirerek yaşamlarına katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Okul yöneticileri için yaşam boyu öğrenmenin önemi ve yaşamlarına katacakları değerler ilişkilendirilmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar/Sayıtlar**

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" ve "Oxford Mutluluk Ölçeği" ne katılan okul yöneticilerinin tarafsız ve samimi bir şekilde ölçeği yanıtladıkları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Yapılan çalışma, "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", "Mental İyi Oluş Ölçeği" ve "Oxford Mutluluk Ölçeği" vasıtasıyla 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Kültür ve Turizm Bakanlığı Merkez ilçesinde görev yapan 252 okul yöneticisi ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Mutluluk:* Mutluluk, bireyin yaşamının genel kalitesini ne kadar olumlu olarak algıladığı, duygusal ve zihinsel olarak tatmin olduğu, kişisel hedeflerine ulaştığı, anlamlı ilişkiler kurduğu ve kendisini huzurlu ve memnun hissettiği bir durumun bütünsel bir ölçüsüdür (Bülbül ve Giray, 2011).

*Psikolojik İyi Oluş:* Öğretmenlerin kişisel ve mesleki tatmin, doyum, amaç duygusu ve mutluluk hisleri hem kendi yaşam deneyimlerinden hem de eğitim süreçlerinde meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileriyle kurdukları ilişkiler sonucunda ortaya çıkar (Acton ve Glasgow, 2015).

*Yaşam Boyu Öğrenme:* Bilgi, beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi için kişisel, kültürel, toplumsal ve ekonomik alanda hayat süresince devam ettirilen öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Komisyonu, 2006).

#### **1.7. Kısaltmalar**

*AFA:* Açımlayıcı Faktör Analizi

*DFA:* Doğrulayıcı Faktör Analizi

*OMÖ:* Oxford Mutluluk Ölçeği

*WEMİÖÖ:* Warwick- Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, hayat boyu öğrenme eğilimleri, psikolojik sağlıklı olma hali ve mutluluk terimleri detaylı biçimde teorik olarak incelenmiş ve bu konuların literatürdeki yerini ve önemini vurgulamak amacıyla benzer araştırmalardan elde edilen bulgulara detaylı bir şekilde değinilmiştir. Hayat boyu öğrenme, bireylerin sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirme süreci olarak tanımlanmış ve bu süreçte karşılaşılan motivasyonel ve yapısal faktörler incelenmiştir. Psikolojik sağlıklı olma hali, bireyin ruhsal ve duygusal dengesi, stresle başa çıkma yetenekleri ve genel yaşam memnuniyeti üzerinden değerlendirilmiştir.

#### 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Bilgi çağı ile hızlanan toplumsal değişimler ve gelişimlere karşı duyarlı olmak ve kendini geliştirmek, bireylerin toplumla birlikte gelişmesi kaçınılmazdır. İnsanlar farkında olarak veya olmayarak yaşamı boyunca sürekli yeni bilgiler edinmektedir. Eski çağlarda da bireyler içgüdüsel ve ihtiyaçları dahilinde sürekli öğrenmektedir. Sadece eğitim kurumlarında alınan bilgilerle bireyin yaşamını sürdürmesi mümkün değildir. Çünkü bilgi de yaşanan toplumsal gelişmeler ve araştırmalar sonucunda sürekli gelişmektedir. Bu bağlamda bireyler bilgilerini geliştirmek ve yenilemek zorunda kalmaktadır. Son yıllarda, dünya çapında birleşme, bilgi ve teknolojideki hızlı değişim ve ilerlemeler, bireylerin ve meslek mensuplarının sürekli öğrenmeyi kaçınılmaz bir hal almıştır (Teke, 2020). Bu ihtiyacın gerekliliği olarak ortaya hayat boyu öğrenme kavramı çıkmıştır. Hayat boyu öğrenme kişinin sürekli öğrenmesini kapsayan yaşam boyunca süregelen geliştirici bir süreçtir.

##### 2.1.1. Yaşam boyu öğrenme nedir?

Yaşam boyu öğrenme kavramı, kökleri antik dönemlere uzanan bir tarihî geçmişe sahiptir. M.Ö. 300'lü yıllarda Platon, Aristoteles ve Konfüçyüs gibi ünlü düşünürler, bireylerin sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Zaman içinde bu düşünceler evrilmiş ve farklı bakış açılarıyla zenginleşmiştir. 1800'lerin başlarında, N.F.S. Grundtvig yaşam boyu öğrenme terimini ilk kez kullanarak bu kavramın öncüsü olarak kabul edilmiştir. Grundtvig, eğitimin hayatın her aşamasında devam etmesi gerektiğini vurgulayarak modern eğitim sistemlerinin temelini atmıştır. Ayrıca,

Comenius'un eğitime dair düşünceleri de bu kavramın gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Comenius, eğitim sürecinin yaşam boyu süreceğini savunmuş ve bu görüşleriyle yaşam boyu öğrenme anlayışının yayılmasında etkili olmuştur (Wain, 2000).

İlk ortaya çıktığı dönemlerde yaşam boyu öğrenme bireylerin okuma, yazma gibi temel kabul edilen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmış bir kavramdır. Ancak gelişen toplumla birlikte eğitimin sadece okuma ve yazmadan ibaret olmadığı kavramı ile yaşam boyu öğrenme de yön değiştirmiştir. Geçmişte bilgi sadece eğitim kurumları aracılığıyla edinilirken, günümüzdeki hızlı değişim ve ilerlemelerle birlikte eğitim kurumları da bilgi, beceri ve yeteneklerin artan hızını ve değişimini yakalamakta zorlanıyor, bireylerin bu değişimlere ayak uydurmaları da giderek zorlaşmıştır (Gür Erdoğan vd., 2017). Bu değişiklikler ışığında hayat boyu öğrenme Avrupa Birliği'nin tanımına göre, hayat boyu öğrenme; kişinin bireysel, toplumsal ve mesleki açıdan bilgi, yetenek ve yetkinliklerini geliştirmeye yönelik her türlü etkinliği kapsamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin akademik kurumlarla sınırlı olmayan, bilgi, beceri ve yeteneklerini herhangi bir alanda geliştirmek için yaşam boyu öğrenme fırsatlarından yararlanması ve çeşitli kaynaklardan sürekli olarak bilgi edinmesi anlamına gelir (Arslan ve diğerleri, 2016). Bu yaklaşım, insanların her koşulda öğrenmeye teşvik edilmesiyle, öğrenme heveslerini ve motivasyonlarını artırarak rol oynar. Öğrencinin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirerek, sorgulayan ve bağımsız bir öğrenen olarak ortaya çıkması amaçlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, modern dünyada bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesiyle daha da önem kazanmaktadır. Teknolojik ilerlemeler, bilgiye erişimi kolaylaştırırken, eski bilgilerin hızla eskimesine de neden olmaktadır. Bu nedenle, bireylerin sürekli olarak kendilerini güncellemesi ve yeni bilgileri öğrenmesi gerekmektedir (Duman, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, sadece okul sıralarında edinilen bilgilerden çok daha fazlasını içerir. Geleneksel eğitimden ayrılan bu kavram, formal olmayan öğrenme yöntemleriyle endüstriyel ve mesleki alanlarda derinlemesine anlayışı geliştirmeyi ve bilginin pratik uygulamasını desteklemeyi amaçlar. Bu süreç, sadece ders kitaplarından değil, yaşam deneyimlerinden, işyeri pratiklerinden ve toplumsal etkileşimlerden de beslenir. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme sadece bireyin kişisel gelişimi açısından değil, toplumun ve endüstrinin ilerlemesi açısından da kritik öneme sahiptir (Fischer, 2000).

### 2.1.2. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi

Tarihsel olarak yaşam boyu öğrenme teriminin kökenleri incelendiğinde, ilk olarak 19. yüzyılda Grundtvig tarafından ortaya atıldığı belirlenmektedir. Dolayısıyla, Grundtvig genellikle yaşam boyu öğrenmenin öncüsü olarak tanımlanmaktadır (Gencel, 2013). UNESCO'nun ilk uluslararası yetişkin eğitimi konferansı, tarihte bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir; çünkü 16 Haziran 1949'da Danimarka'da düzenlenmiş ve küresel anlamda yetişkin eğitimi alanındaki önemli tartışmaların ve politikaların ilk resmi platformlarından birini oluşturmuştur. Bu konferans, dünya genelinde yetişkin eğitimine odaklanarak, eğitim fırsatlarının ve erişimin genişletilmesi için uluslararası iş birliğinin önemini vurgulamıştır. İkinci konferans ise 1960'ta Montreal'de gerçekleşmiş ve bu sefer odak noktası "Yetişkin Eğitimi Değişen Dünyada" olarak belirlenmiştir. Bu konferans, dünya genelindeki toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlere uyum sağlamak için yetişkin eğitiminin önemini vurgulamış ve yetişkin eğitimi politikalarının ve pratiklerinin bu değişen dünyaya nasıl adapte edilebileceğini tartışmıştır. Bu, yetişkin eğitiminin çağdaş zorluklarla başa çıkma ve toplumsal gelişime katkı sağlama potansiyelini anlamak için önemli olduğu kabul görmüştür.

1996 yılında, AB, "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan ederek, bireylerin hayatlarının her aşamasında eğitim ve öğrenimin önemini vurgulayan bir girişim başlatmıştır. Bu adım, sadece okul yılları ile sınırlı kalmayan, sürekli gelişim ve kendini yenileme anlayışını teşvik etmeyi amaçlamıştır. Bu girişim, iş dünyasından eğitim kurumlarına, sivil toplum kuruluşlarından bireylere kadar geniş bir yelpazede farkındalık yaratmış ve yaşam boyu öğrenmenin herkes için erişilebilir ve teşvik edilen bir süreç olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Avrupa Birliği'nin bu hamlesi, ekonomik rekabet gücünü artırmak, bireylerin istihdam edilebilirliklerini yükseltmek ve sosyal uyumu güçlendirmek gibi hedefleri de içermiştir (Özkorkmaz, 2016).

Modern yaşam boyu öğrenme anlayışının temeli bu dönemde atılmış olup, bireylerin sadece okul yıllarında değil, yaşamlarının her aşamasında öğrenmeye devam etmeleri gerektiği fikri vurgulanmıştır. 1996 yılında gerçekleştirilen etkinlikler ve kampanyalar, yaşam boyu öğrenme kavramını yeniden ele alarak, formal ve formal olmayan öğrenme biçimlerinin hepsini kapsayan bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu süreçte, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sürekli eğitim fırsatlarının sunulması gerektiği üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda çeşitli stratejiler geliştirilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Avrupa Birliği'nin 2023 yılına yönelik yeni stratejisi, "bilgi ve dönüşüm", "sürdürülebilir ekonomi" ve "yüksek istihdam ile sosyal katılım" gibi temel konuları kapsamak-

tadır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu strateji, AB'nin ekonomik kalkınmada sürdürülebilirliği sağlama, gelişmiş bir bilgi toplumu oluşturma ve sosyal uyumu artırma hedeflerini taşımaktadır. Daha önce uygulanan Socrates ve Leonardo da Vinci programlarının yerini alan Yaşam Boyu Öğrenme Programı, bu hedeflere ulaşmada oldukça önemlidir. Bu program, bireylerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimini artırarak iş gücünün yetkinliklerini geliştirmeyi ve böylece iş piyasasında yüksek istihdam oranlarına ulaşmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, sosyal katılımı teşvik ederek toplumsal uyumu güçlendirmeyi hedeflemektedir (A.B. Programları, 2013).

### ***2.1.2.1. Türkiye’de ve Dünya’da yaşam boyu öğrenme***

Günümüzde yaşam boyu öğrenme, çağın gerekliliklerinden biri olarak Türk eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu konsept, bireylerin yaşamları süresince bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri ve geliştirmeleri gerektiği anlayışına dayanır. Özellikle teknoloji ve bilgi çağında, değişen iş dünyası ve toplumsal dinamikler, bireylerin yeni bilgi ve yetenekler kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye, 1960 yılında OECD’na katılarak bu sürece resmi olarak dahil olmuş ve yaşam boyu öğrenme politikalarını geliştirmeye başlamıştır (DPT, 2001).

1970'lere kadar yetişkin eğitimi kavramıyla ilişkilendirilen yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitimin önemini vurgulayan bir süreç olarak kabul edilmiştir. Ancak, bu dönemde eğitim anlayışı yalnızca mesleki becerilerin kazandırılması ile sınırlı kalmamış, bireylerin sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerine de odaklanmıştır. 13 Ocak 1990'da gerçekleştirilen 13. Milli Eğitim Şurası'nda, yaşam boyu öğrenme kavramına doğrudan atıfta bulunulmasa da, yaygın eğitim teması çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ömür boyu devam etmesi gerektiği düşüncesiyle önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar, bireylerin yalnızca belirli bir yaşta değil, hayatlarının her döneminde öğrenmeye devam etmeleri gerektiğini vurgulamış ve eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesine zemin hazırlamıştır (MEB, 1990).

2014-2018 dönemini baz alan Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ve Eylem Planı, kişilerin bireysel ve mesleki yönden ilerlemelerini desteklemek amacıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin artırılmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik kapsamlı çalışmalar içermektedir. Bu plan, eğitim ve öğretim süreçlerine erişimi kolaylaştırmak, dezavantajlı grupların eğitim olanaklarına ulaşımını sağlamak ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli bireyler yetiştirmek için bir dizi stratejik hedef belirlemiştir (MEB, 2014). 23 Ekim 2018'de MEB tarafından duyurulan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde, yaşam boyu öğrenme programlarının kalitesinin ve erişilebilirliğinin artırılmasının hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB, 2018).

2020 yılından itibaren Türkiye genelinde, 995 halk eğitim merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsü olmak üzere toplamda 1.019 yaygın eğitim kurumu, halkın eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve çeşitli beceriler kazandırmak amacıyla hizmet vermektedir. Bu geniş kapsamlı yaygın eğitim kurumlarında açılan 88.052 mesleki ve teknik kursa, toplumun farklı kesimlerinden gelen 1.566.717 kişi katılım sağlayarak kendilerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Ayrıca, 124.447 genel kursa ise yine çeşitli yaş ve meslek gruplarından gelen 1.804.886 kişi katılarak, genel bilgi ve becerilerini arttırma olanağına sahip olmuşlardır. Bu kurslar, katılımcıların mesleki becerilerini geliştirmelerine ve kişisel ilgi alanlarında bilgi edinmelerine olanak tanımaktadır. Verilere göre, Türkiye, Avrupa Birliği'nin Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım oranlarının yükseltilmesinde 27 ülke arasında en çok yükseliş oranıyla ikinci sırada bulunmaktadır. Bu başarı, ülkenin eğitim ve istihdam politikalarının etkinliğini ve yaygın eğitim kurumlarının toplum üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Halk eğitim merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri, bireylerin sürekli öğrenme sürecine katılımını teşvik ederek hem kişisel hem de toplumsal kalkınmaya önemli katkılarda bulunmaktadır (MEB, 2021).

### **2.1.3.Yaşam boyu öğrenme eğilimi**

Yaşam boyu öğrenme eğilimi, bireylerin sürekli olarak bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayan bir süreçtir ve bu sürecin gerçekleşebilmesi için bireylerde bulunması gereken çeşitli özellikleri kapsar. Bu özellikler arasında, öğrenmeye yönelik güçlü bir motivasyon, karşılaşılan zorluklara rağmen devam etme azmi ve ısrarı, yeni bilgiler ve deneyimler edinmeye karşı duyulan merak ve bu öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetme becerisi yer almaktadır. Bireyler, bu niteliklere sahip olduklarında, yaşamları boyunca öğrenme süreçlerine daha açık ve istekli hale gelirler, bu da kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak destekler.

#### **2.1.3.1.Motivasyon**

Motivasyon kavramı; bireyin kendi düşünceleri çerçevesinde bir şeyi yapma isteğidir. Güdülenme olarak da anılan motivasyon yaşam boyu öğrenmede bireyin merak duyma ve bilgiye ulaşmada kendinde hissettiği güçtür.

Yetişkinler, çeşitli nedenlerle öğrenme sürecine dahil olma eğilimindedirler. Kimi zaman yeni beceriler kazanma isteği, bireyleri farklı alanlarda bilgi ve deneyim edinmeye yönlendirir. Bunun yanı sıra, mevcut ilgilerini derinleştirme arzusu da onları öğrenmeye teşvik eder. Hayatlarında değişiklik yaratma çabası, örneğin kariyer değişiklikleri veya kişisel gelişim amacıyla yeni bilgiler edinmek, yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarını artırabilir. Ayrıca, işsizlik gibi büyük ve zorlayıcı değişimlerin yaşanması, bireylerin yeni

fırsatlar yaratma ve var olan yeteneklerini güncelleme gerekliliği hissetmelerine neden olur. Bu tür durumlar, yetişkinlerin öğrenmeye olan ilgisini ve ihtiyaçlarını belirgin bir şekilde artırır (Yasa, 2018).

### **2.1.3.2. Sebat**

Bireyin yaşam boyu öğrenmeyi yaşamı boyunca sürekli kılması için sebat göstermesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, motivasyonun varlığı ve sürdürülmesi, kararlılık ve azim gerektirir (Demirel ve Coşkun, 2012).

Sebat, bireyin hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştığı zorluklar, umutsuzluk ve çatışma gibi olumsuz durumlara rağmen azimle ilerlemeye devam etmesini sağlayan temel bir irade gücüdür. Bu kararlılık, kişinin öğrenme sürecindeki engelleri aşmasına, motivasyonunu koruyarak başarısızlık anlarında dahi pes etmeden yoluna devam etmesine yardımcı olur. Sebat gösteren bireyler, uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için kısa vadeli başarısızlıkları birer öğrenme fırsatı olarak görürler ve bu sayede kendilerini sürekli geliştirirler. Bu irade davranışı, sadece akademik veya profesyonel alanda değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve sosyal ilişkilerde de önemli bir rol oynar. (Derrick, 2003'ten aktaran Coşkun, 2009).

### **2.1.3.3. Meraklılık**

Öğrenmenin temel dürtülerinden biri de meraktır. Merak, bireylerin bir şeyleri anlamak için duydukları istekle alakalıdır. Yaşam boyu öğrenmede bireyin istekli ve öğrenmeye meraklı olması gelişim ve öğrenmeyi destekler. İnsanın doğasında bulunan merak, düşünme, yargılama ve soru sorma eğilimleri göz önüne alındığında, kaçınılmaz bir niteliklidir (Coşkun, 2009).

### **2.1.3.4. Öğrenmeyi öğrenme**

Bireyler yaşam boyu öğrenme sürecinde bilgiye nasıl ulaşacağını ve bu yolda gerçekleşen gelişmeleri takip etmek zorundadır.

Günümüzde bilgiye ulaşma yolları gelişen teknolojiyle birlikte gelişmiş ve değişmiştir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme de öğrenme yönteminin değişmesi de kaçınılmazdır. Öğrenmeyi yönetmek, kişinin kendini tanıması ve kendi kendine öğrenme sürecini yönetmek için çeşitli işlemleri, yöntemleri ve stratejileri kullanması olarak tanımlanabilir (Çiltaş, 2011).

#### **2.1.4. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları**

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirme sürecidir ve bu süreç formal, in formal ve yaygın eğitim yöntemleriyle gerçekleşebilir.

Formal öğrenme, okullarda ve üniversitelerde yapılandırılmış bir müfredat çerçevesinde sunulan eğitimidir. İn formal öğrenme, günlük yaşamda kendiliğinden gerçekleşen, deneyimlere dayalı öğrenme biçimidir.

Yaygın eğitim kurumları kurslar, seminerler ve atölyeler gibi resmi olmayan yollarla eğitim sunar. Bireyler, yaşamları boyunca farklı dönemlerde bu öğrenme türlerinden bazılarını veya hepsini, ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriye bağlı olarak kullanabilirler. Böylece, yaşam boyu öğrenme, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel gelişimlerini sürekli kılarak, değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olur.

##### **2.1.4.1. Halk kütüphaneleri**

Halk kütüphaneleri, bireylere sundukları geniş öğrenme olanaklarıyla topluma önemli bir odak noktası haline gelmiştir (Demirel, 2000). Geleneksel olarak, kütüphaneler kitap ve diğer fiziksel kaynaklar aracılığıyla bilgiye erişim sağlarken, günümüzde dijital dönüşüm sayesinde online erişim olanaklarını da sunmaktadır. Bu sayede, kütüphaneler sadece fiziki mekanlar olmaktan çıkmış, dijital ortamda da bilginin merkezi haline gelmiştir.

Online kataloglar, e-kitaplar, dijital arşivler ve veri tabanları, kullanıcıların her yerden ve her zaman bilgiye erişimini kolaylaştırmaktadır. Bu yenilikler, kütüphanelerin günümüzün bilgi çağında da etkinliğini korumasını sağlamaktadır. Ayrıca, kütüphaneler çeşitli eğitim programları, atölyeler ve topluluk etkinlikleri düzenleyerek, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine destek olmaktadır. Bu çok yönlü hizmetler, kütüphanelerin sadece bilgi edinme yerleri değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve topluluk gelişimi için de önemli mekanlar olduğunu göstermektedir.

##### **2.1.4.2. Mesleki Eğitim Merkezleri**

*Mesleki Eğitim Merkezleri*, yaygın eğitim programlarının uygulandığı kurumlar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu merkezler, başlangıçta 1986 yılında Çıraklık Eğitim Merkezi adı altında hizmet vermeye başlamış, ancak 2001 yılında çıkarılan bir kanunla isim değişikliğine gidilerek *Mesleki Eğitim Merkezleri* olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu kurumlarda, çırak adayları öğrencilerden başlayarak, çıraklar ve kalfalık sürecindeki öğrencilere kadar geniş bir yelpazede mesleki eğitimler sunulmaktadır.

Meslek kursları ve usta öğreticilik kursları da bu merkezlerin sunduğu eğitim programları arasında yer almaktadır. Bu merkezlerde eğitim alan bireyler, kalfalık eğitimlerini başarıyla tamamladıktan sonra beş yıllık bir çalışma tecrübesi edinmeleri koşuluyla ustalık sınavına girme hakkı kazanmaktadırlar. Bu sayede, mesleki alanda kendilerini geliştirme ve uzmanlaşma fırsatı bulmaktadırlar (MTEGM, 2014). Bu merkezler, her yaş grubundan bireylere diledikleri alanlarda eğitim imkânı sundukları için yaşam boyu öğrenme kavramıyla özdeşleşmiştir. Sunulan bu eğitimler, istihdam oranını artırmanın yanı sıra ülke ekonomisine de olumlu katkılar sağlamaktadır.

#### **2.1.4.3. Medya**

Basın yayın organları arasında yer alan radyo, televizyon, dergi ve gazete, yaşam boyu eğitim uygulamalarında kullanılan önemli araçlardandır. Bu geleneksel medya araçları, geniş kitlelere ulaşarak bilgi ve kültür aktarımında önemli bir rol oynamaktadır.

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte hayatımıza hızlı bir şekilde dahil olan sosyal medya da yaşam boyu öğrenme sürecinde etkili bir medya aracı olarak öne çıkmaktadır. Sosyal medya, kullanıcıların içerik üretme ve paylaşma yeteneği sayesinde bilgiye anında erişim ve interaktif öğrenme imkanları sunar. Böylece, bireyler hem kendi ilgi alanlarına göre içerik tüketebilir hem de kendi bilgilerini paylaşarak öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilir.

Hem geleneksel hem de dijital medya araçları, hayat boyu öğrenme anlayışının yaygınlaşmasında ve bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir.

#### **2.1.4.4. Uzaktan eğitim**

Pandemi ile yaşamımızda sıkça karşımıza çıkan uzaktan eğitim kavramı, teknolojinin gelişimiyle bireyin bilgiye ulaşmasını yer, mekân, zaman zorunluluğu olmadan sağlamaktadır. Bu avantajları ile uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmede önemli bir role sahiptir. Uzaktan eğitim, bireylerin potansiyellerini maksimize etmelerine, eksikliklerini telafi etmelerine ve becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar (Demirel, 2000).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitimi son zamanlarda özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile daha çok gündeme gelmektedir. Bu sayede bireyler kendi istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda, kendisini geliştirmek istediği konuda istediği eğitime katılabilmektedir.

#### **2.1.4.5. Kurslar**

Yaşam boyu öğrenme kapsamında bireyin bilgiye ulaşmasını ve kendini geliştirmesini sağlayan bir diğer faaliyette kurslardır. Eğitim, insan yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak toplumsal gelişmelerle birlikte biçimlenerek düzenli şekilde sürmektedir.

Kurslar, belirli bir alanda bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amacıyla yapılan ve belirli bir süre devam eden eğitim faaliyetleridir (TDK, 2023). Bireyler, kurslara istekleri, merakları veya ihtiyaçları doğrultusunda yönelmekte ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadırlar.

#### **2.1.5. Yaşam boyu öğrenmede sorunlar ve çözüm önerileri**

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireylerin farkındalıklarının düşük olması karşılaşılan en temel sorunlardan biridir. Bireyler kendilerini neden geliştirmeleri gerektiğini ve yaşam boyu öğrenmenin yaşamına etkilerini bilmelidir. Bu bağlamda farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun da bireyin gelişim ve değişiminin takibin de yaşanmaktadır. Süreklilik arz etmesi gereken yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin gelişiminin takibi önemlidir. Bireylere düzenli olarak izleme ve düzenleme çalışmaları yapılabilir.

Yaygın eğitim kurumlarının çok fazla olması da yaşam boyu öğrenme sürecinde karşılaşılan bir sorundur. Bu sorunun sebebi verilen sertifikaların işin uzmanı tarafından verilmesi ve eğitim sonucunun güvenilir olması önemlidir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmede rehberlik ve danışma çalışmalarının yetersiz olması da diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (HBÖ Strateji Belgesi, 2014).

Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımını kısıtlayan unsurlar aşağıda belirtilmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012):

- Ailevi sebepler nedeniyle eğitim için yeterli zamanı ayıramamak,
- Çalışma saatleri ile eğitim saatlerinin uyuşmaması,
- Eğitim maliyetlerinin yüksek olması,
- Eğitimlerin katılımcıların ulaşabileceği mesafeden uzak yerlerde olması,
- İşverenler tarafından eğitimlerin desteklenmemesi,
- Eğitimlere katılım için gerekli olan ön koşulların sağlanamaması,
- Yeniden eğitim almaya yönelik motivasyon eksikliği,
- Yaş ya da sağlık sorunları nedeniyle katılımın mümkün olmaması.

17. Milli Eğitim Şurası'nda, yaşam boyu öğrenme uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik alınan bazı önlem kararları aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2006):

- Örgün Eğitim Merkezleri ve Yaygın Eğitim Merkezleri tarafından hazırlanan eğitim programlarının içeriği ve uygulama yöntemleri, küresel ölçekte kabul edilen uluslararası standartlarla tamamen uyumlu olacak şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme süreçlerinin tamamlanmasının ardından bireylere verilen sertifikalar, hem ülke içinde geçerliliği olan ulusal standartlara hem de uluslararası düzeyde kabul gören standartlara uygun bir şekilde hazırlanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme konusundaki bireysel farkındalığı artırmak amacıyla düzenlenecek etkinliklerin, bilimsel ölçütlere dayanması ve alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir; bu etkinliklerde ayrıca yerel ve bölgesel ihtiyaçların kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi önem arz etmektedir.
- Yerel yönetim birimleri ve sivil toplum kuruluşları, düşük gelir grubunda yer alan bireyleri, gerekli donanımın sağlanması, proje geliştirme desteği ve finansman açısından destekleyerek, yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımı teşvik etmelidir.
- Halk eğitim merkezleri ve okulların mevcut fiziksel altyapı ve donanım yetersizliklerinin giderilmesi, bu kurumların etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için gerekli olan mali ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem taşımaktadır.
- Yaşam boyu öğrenme uygulamaları ile ilgili gerekli istatistikî verilerin tespit edilmesi ve düzenli olarak yayınlanması görevi, TÜİK tarafından yerine getirilmeli ve bu verilerin kamuoyu ile paylaşılması sağlanmalıdır.

### **2.1.6. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalar**

Literatürde, yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilişkili çeşitli değişkenleri inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır.

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında çalışmaların büyük bir çoğunluğunda öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde çalışılmış olup okul yöneticileri üzerinde yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Diğer meslek gruplarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmalar da mevcut olup bu çalışmalar da yeterli değildir (Demirel ve Döş, 2020).

Coşkun (2009) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı araştırma, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini detaylı bir şekilde ölçmek amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimleri Ölçeği" nin oluşturulmasını hedeflemiştir. Bu araştırma, üniversite eğitimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerini derinlemesine değerlendirmek ve anlamak için gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet bazında incelenmiş ve bu eğilimler arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilere kıyasla belirgin bir şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, cinsiyet farklılıklarının yaşam boyu öğrenme sürecine olan etkilerini vurgulayarak, eğitim politikalarının ve programlarının bu farklılıkları göz önünde bulundurması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları, eğitimciler ve politika yapıcılar için önemli ipuçları sunmakta ve yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi konusunda cinsiyet temelli yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

Torres'in (2002) gerçekleştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme" başlıklı kapsamlı araştırmasında, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yetişkin eğitimi derinlemesine incelenmiştir. Bu önemli çalışma, Sida (İsveç Uluslararası Kalkınma Ajansı) tarafından maddi olarak desteklenmiş ve Asya, Afrika, Latin Amerika ve Karayipler'deki yetişkin eğitimlerinin durumu ile mevcut eğilimleri üzerine geniş çaplı bir inceleme niteliğinde olmuştur. Araştırma, yetişkin eğitime erişim, eğitim kalitesi, müfredat içerikleri ve öğretim yöntemleri gibi kritik konulara odaklanarak, bu bölgelerdeki eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmiştir. Ayrıca, çalışma, yetişkin eğitiminin bireylerin sosyal ve ekonomik kalkınmasına olan katkısını vurgulamış, bu katkının daha da artırılması için eğitim politikaları ve uygulamalarının nasıl iyileştirilebileceğine dair önerilerde bulunmuştur. Torres'in araştırması, yetişkin eğitime dair önemli veriler sunarak, eğitimcilere, politika yapıcılara ve kalkınma uzmanlarına yol göstermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, söz konusu bölgelerdeki eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için temel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Markowitsch ve diğerlerinin (2006) yayımladığı ulusal rapor, Avusturya'da ömür boyu öğrenmenin evrimini ve ulusal bağlamdaki rolünü kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Raporda, Avusturya'nın eğitim sistemini çeşitli dönemlerdeki değişimleriyle birlikte incelenmekte ve ömür boyu öğrenmenin ülke genelindeki önemi vurgulanmaktadır.

Woonsun'un (2014) çalışmasında, Kore'de bulunan ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme algıları ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan inceleme, eğitimde sürekli öğrenmenin kritik bir rol oynadığına dair bir anlayışın varlığını ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmenlerin bu sürekli öğrenme sürecine önem verdiklerini ve bu sürecin mesleki gelişimleri için hayati bir öneme sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, yoğun iş temposu

ve mesleki sorumluluklar nedeniyle, öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıkları ve bu nedenle potansiyel olarak değerli fırsatları kaçırdıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini tam olarak gerçekleştirilmelerini engelleyebilir ve eğitim sisteminin etkinliği üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye erişimlerini artırmak ve bu süreci teşvik etmek için destekleyici politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, hem öğretmenlerin kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak hem de eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacak önemli bir adım olabilir.

Ayra (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin sürekli öğrenme isteklilikleri ile 42 farklı mesleki yetkinlik inancı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sürekli öğrenme istekliliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir, bu da eğitimcilerin sürekli gelişim ve yeniliklere açık olma tutumlarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine duydukları güven, öğrenme süreçlerine katılımlarını artırabilir ve profesyonel gelişimlerini teşvik edebilir. Bu bağlamda, mesleki yetkinlik inancının öğretmenlerin eğitimdeki performanslarına ve öğrenci başarısına katkılarını anlamak için önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. Ayra'nın (2015) çalışması, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye olan istekliliklerinin mesleki yetkinlik inancıyla yakından ilişkili olduğunu ve bu bağlantının eğitim kalitesini artırıcı bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Kılıç'ın (2015) araştırması, ilköğretim branş öğretmenlerinin kişisel yenilikçilik seviyelerini yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilişkilendirdi ve dikkate değer bulgular elde etti. Çalışma, öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenmeye yüksek bir ilgi gösterdiğini ortaya koydu. Bu bulgu, öğretmenlerin sadece kendi uzmanlık alanlarında bilgi ve yeteneklerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda sürekli olarak yeni fikirlere açık olduklarını öne sürmektedir. Öğretmenlerin bu güçlü öğrenme eğiliminin, sınıflarındaki öğrencilere ilham verebilecekleri ve öğrencilerin de benzer bir tutumu benimsemelerine yol açabileceği düşünülebilir. Bu nedenle, çalışma sadece öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimleri için değil, aynı zamanda öğrencilerin de öğrenme süreçlerine olumlu bir şekilde katkıda bulunabilecekleri bir alanı aydınlatmaktadır.

## 2.2. Psikolojik İyi Oluş

İnsanlık tarihi boyunca, yaşamın anlamını ve amacını belirleyen, içsel huzuru ve dışsal uyumu sağlayan iki temel kavram olan mutluluk ve iyilik, her dönemde insanların arzuladığı, peşinden koştuğu ve değer verdiği unsurlar olmuştur. Başlangıçtan itibaren, özellikle ahlak, felsefe ve din gibi alanlarda derinlemesine incelenen ve tartışılan iyilik kavramı, insanlığın varoluşunun temel bir parçası olarak kabul edilmiş ve sürekli olarak

ele alınmıştır. Bu kavramlar, insanların kendilerini ve diğerlerini daha iyi anlamalarını, toplumsal ilişkilerde daha sağlam temeller oluşturmalarını ve daha anlamlı bir yaşam sürmelerini sağlayarak, evrensel birer değer olarak kabul edilmiştir (Ryff ve Singer, 2006). Aristoteles, insanın mutluluk halini ifade eden terimi "iyi yaşam" olarak açıklamış ve insan davranışının ve başarılarının doruğunun iyi yaşamda olduğunu belirtmiştir. Bu fikir daha sonra psikoloji alanında incelenmiştir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan psikolojik iyi yaşam kavramının öncüsü Carol Ryff tir.

### **2.2.1.Psikolojik iyi oluş kavramının tanımı**

Eudemonic bakış açısına göre, psikolojik sağlığı iyi olmanın bir göstergesi olarak, işlevsel olma, tamam olma ve psikolojik aktivitede etkin olma durumları değerlendirilir (Keyes vd., 2002). Kendini gerçekleştirmiş bireyler, psikolojik iyi oluş kavramıyla ilişkilendirilir, çünkü bunlar tam ve etkin bir bireyin özelliklerini yansıtır. Bu anlamda, kişinin içsel potansiyelini gerçekleştirmesi, kişisel tatmini artırır ve yaşamında anlam ve amaç duygusunu güçlendirir, bu da genel anlamda psikolojik refahı artırır ve hayat kalitesini iyileştirir (Deci ve Ryan, 2008).

Psikolojik iyi oluş, bir bireyin genel psikolojik durumuyla ilgili karmaşık bir kavramdır. Bu kavramın anlamı, bireyin kişisel nitelikleri, psikolojik refah durumu ve kişisel gelişimi için gerekli olan koşullar gibi çeşitli faktörlere dayanır. Psikolojik refahı anlamın bir yolu, bireyin sadece mutlu bir hayat yaşaması ve sorunlardan kaçınması gerektiğini düşünmek değildir. Gerçekte, psikolojik refah kavramı, bireyin kişisel memnuniyetinin ötesine geçer. Örneğin, Ryff'in belirttiği gibi, psikolojik refahı yalnızca bireyin kişisel memnuniyeti olarak değil, bununla birlikte kişinin kendisi için işlevsel bir şekilde çaba göstermesi olarak tanımlamak daha doğru olabilir. Bir kişi yaşamın keyfini çıkarabilir, ancak bu tek başına psikolojik refahı sağlamak için yeterli değildir. Psikolojik refah, bireyin yaşamla ilgili endişeleriyle kendi ve sosyal çevresi arasında denge kurma yeteneğini ifade eder. Bu denge, bireyin iç huzurunu ve dengesini korumasına yardımcı olur ve genel olarak psikolojik iyi oluşun önemli bir bileşenidir (Ryff, 1989).

### **2.2.2.Psikolojik iyi oluşun bileşenleri**

Ryff (1989) tarafından yapılan araştırma, psikolojik iyilik hali kavramının altı temel boyutunu tanımlamıştır. Bu boyutlar, bireyin kendi istekleri doğrultusunda hem bilişsel hem duygusal olarak özgürce hareket etmesini (kişisel özgürlük), yaşamında hangi faaliyetlerde bulunmak istediğini, bu faaliyetleri belirleme ve yönlendirme yeteneğini kendi hedefleri ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirebilme kapasitesini (ortam

kontrolü), kişinin sürekli bir gelişme ve olgunlaşma içinde olduğu hissini yaşamasını (kişisel büyüme), diğer insanlarla sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurabilmesini (sosyal ilişkiler), yaşamının anlamını ve amacını kavrayabilmesini (yaşamın anlamı), kendini ve sahip olduğu tüm özellikleri kabul edebilme yeteneğini (öz kabul) içermektedir. Bu boyutlar, bireyin içsel denge ve huzurunu sağlayarak psikolojik sağlamlığını artırır ve genel iyilik hali için önemli bir temel oluşturur. Kişinin bu boyutlarda deneyimlediği tatmin düzeyi, genel yaşam kalitesini etkiler ve psikolojik iyi oluşun önemli bileşenlerini oluşturur (Ryff, 1989).

### **2.2.3. Psikolojik iyi oluş alanında yapılmış bilimsel çalışmalar**

Alan yazın incelendiğinde farklı disiplinlerde psikolojik iyi oluş kavramı üzerinde çalışılmış olup eğitim bilimleri çerçevesinde de psikolojik açıdan iyi oluş kavramı üzerine birçok araştırma vardır. Ancak okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşlarını inceleyen çalışmalar kısıtlıdır.

Cenk Seven'in (2004) araştırması, üniversite eğitimi gören öğrencilerinin öznel ve psikolojik iyi oluşları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma, öğrencilerin genel iyi oluşlarının hangi faktörlerle ilişkilendirilebileceğini anlamak için yapılmıştır. Arıcı (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada ise, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algı ile psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantı incelenmiştir. Bu çalışma, bireylerin cinsiyet rollerini algılama biçiminin psikolojik iyi oluş düzeylerini nasıl etkilediğini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yeşiltepe'nin (2011) gerçekleştirdiği bir araştırma, öğretmenlerde evlilik uyumlarını, psikolojik iyi oluşlarını ve çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin evliliklerinin ve genel iyi oluşlarının hangi faktörlerle ilişkilendirilebileceğini belirlemeyi hedeflemiştir. Demirci (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ile öz bilgi seviyeleri arasındaki ilişki, cinsiyet, maddi durum, akademik başarı ve ailelerinin tutumları gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşlarını etkileyebilecek çeşitli faktörleri anlamak için yapılmıştır. Tütüncü'nün (2012) gerçekleştirdiği çalışma ise yönetici ve çalışanların psikolojik iyi olma düzeyleri ile stres seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma, iş yerindeki stresin ve genel iyi oluşun nasıl bir ilişki içinde olduğunu anlamak için yapılmıştır.

Eroğlu'nun (2013) çalışmasında, psikolojik refah ile topluluk bağlılığı arasındaki ilişki, farklı değişkenlerin çeşitliliği açısından kapsamlı bir biçimde analiz edilmiştir. Örneğin, katılımcıların demografik özellikleri, yaşam koşulları ve sosyal ilişkileri gibi fak-

törler, bu ilişkinin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Eşigül (2013) çalışmasında ise, üniversite öğrencilerinin stres seviyeleri ile psikolojik refah düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir, bu bağlamda, akademik baskı, sosyal etkileşimler ve gelecek kaygıları gibi faktörlerin etkisi de detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Doğan ve diğerleri (2014) araştırmasında, akademisyenlerin refah düzeyleri üzerine odaklanılmış ve mesleki stres, çalışma koşulları ve iş doyumunu gibi unsurların bu düzeyleri nasıl etkilediği üzerine derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Karaçam'ın (2016) çalışması ise, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları ile akademik iyimserlik, psikolojik refah ve fiziksel saygınlık arasındaki ilişkiyi ele almıştır; bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve iş tatminleri gibi faktörlerin bu ilişki üzerindeki etkileri titizlikle incelenmiştir. Son olarak, Uslu'nun (2016) araştırması, okul yöneticilerinin psikolojik refah düzeyleri ile karar verme tarzları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur; bu bağlamda, liderlik tarzları, stres yönetimi stratejileri ve organizasyonel destek gibi unsurların yöneticilerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkileri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Bilgin (2018) tarafından yapılan çalışma, özel eğitim kurumlarında işgören öğretmenlerin hayat kalitesi, psikolojik sağlıkları ve örgütsel bağlılık arasındaki bağlantıyı araştırmak için çaba harcamıştır. Köylü (2018) ise öğretmenlerin karar alma sürecine katılım seviyelerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik sağlık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Şimşek (2018) de ortaokul öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki bağlantıyı belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Demir'in (2018) çalışmasına göre, bilişim öğretmenlerinin psikolojik refah düzeyleri üzerinde etkili olan bir dizi faktör tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, görev yapılan okul tipi, bölgenin ekonomik durumu, mesleki kıdem gibi demografik ve işle ilgili faktörlerin yanı sıra günlük sosyal medya ve internet kullanım süresi ile sosyal-kültürel etkinliklere katılım sıklığı da incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, bu faktörlerin psikolojik refah seviyelerini önemli ölçüde etkilemediğini göstermiştir. Ancak, dikkate değer bir bulgu da mesleği isteyerek seçme durumunun, öğretmenlerin psikolojik refahını belirlemede önemli bir değişken olabileceğidir. Bu sonuçlar, bilişim öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve genel refahı üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir katkı sunmaktadır.

Ayanoğlu (2021) çalışmasında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi ve girişimci davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Sakarya ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 608 okul yöneticisi ve öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılan bu çalışmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yenilikçi davranışları ve girişimci davranışları çeşitli ölçeklerle ölçülmüştür. Sonuç olarak, okul yöneticileri ve

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi ve girişimci davranışları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çalışma, bu becerileri geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim ve proje çalışmalarının faydalı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bayram ve Ekşioğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemiştir. Bu çalışmada, Sakarya ilinin Hendek ilçesinde öğrenim gören toplam 640 öğrenci ile veri toplanmış ve katılımcıların okul yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ilgili ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okul yaşam kalitesinin artırılmasının, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerini güçlendirebileceğini ve dolayısıyla eğitim sürecinde bu iki unsuru göz önünde bulundurma'nın önemini vurgulamaktadır. Böylece, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımları sağlanabilir ve bu da onların kişisel ve akademik gelişimlerine katkıda bulunabilir.

Tabancalı ve Öngel (2022) çalışmasında, lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, problem çözme becerileri yüksek olan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenmeye yönelik daha fazla eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin sadece bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kalkınma açısından da kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, eğitimcilerin problem çözme becerilerini güçlendiren stratejileri müfredata dahil etmesi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini desteklemek için önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Erdoğan'ın (2022) çalışması, Mintzberg'in yönetici rolleri ile okul müdürlerinin psikolojik refah düzeyleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen önemli bir araştırmadır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin yönetim rollerini etkileyen çeşitli faktörler, özellikle de psikolojik refah düzeylerinin, bu rollerin etkin bir biçimde yerine getirilmesindeki rolü mercek altına alınmıştır. Araştırma bulguları, yüksek psikolojik refah düzeyine sahip okul müdürlerinin, yönetici rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirebildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticilerin ruh hallerinin ve psikolojik iyilik hallerinin, sadece

bireysel performansları değil, aynı zamanda kurum içindeki liderlik ve yönetim süreçlerinin de kalitesini etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, okul yönetimlerinde psikolojik refahın artırılması hem yöneticilerin kişisel gelişimlerine hem de eğitim kurumlarının genel verimliliğine katkıda bulunacak önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

### **2.3. Mutluluk Kavramı**

Mutluluk, insanlık tarihinde daima ilgi çeken bir konu olmuştur, geçmişten günümüze. İlk çağ filozofları arasında özellikle Platon ve Sokrates, mutluluk kavramını, insanların neden mutlu olduğu sorusuyla ön plana çıkarmışlardır. Ardından, Aristo tarafından bu konu daha sistemli bir şekilde ele alınmıştır (Tuncer, 2006). Aristo'ya göre, tüm eylemlerin son amacı mutluluktur ve erdemli bir yaşam en yüksek mutluluğa ulaştırır. Erdemli davranışlar sergilemek, Aristo'ya göre insanın içsel potansiyelini gerçekleştirmesine ve dolayısıyla mutluluğa ulaşmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, erdemli bir yaşam sürmek, bireyin ahlaki değerlerine uygun olarak doğru eylemlerde bulunması ve iyi bir karakter geliştirmesi gerektiği anlamına gelir. Aristo'nun mutluluk kavramı, sadece kişisel tatmin veya zevk üzerine odaklanmaz, aynı zamanda insanın potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve topluma katkıda bulunmakla ilgilidir. Bu nedenle, Aristo'nun mutluluk anlayışı, bireyin içsel ve dışsal iyilik hali arasındaki dengeyi sağlamaya dayanır ve kişinin yaşamını anlamlı kılar (Duman, 2014).

#### **2.3.1. Mutluluk nedir?**

Mutluluk, bireylerin yaşamları boyunca aradıkları pozitif bir duygu durumudur (Süler, 2016, 28). Mutluluk, isteklerimizin eksiksiz ve sürekli olarak karşılanmasından kaynaklanan duygu durumu ile açıklanabilir. Mutluluk, geçici bir his değil, aksine kişinin tüm arzu ve hedeflerine ulaştığı sürekli bir memnuniyet halidir. İnsanlar bu duruma çeşitli yollarla ulaşmayı denerler; kimi zaman kişisel başarılar, sevgi dolu ilişkiler veya manevi tatmin arayışları bu süreçte önemli rol oynar. Mutluluk, bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarında olumlu etkilerde bulunarak genel yaşam kalitesini artıran bir etken olarak da büyük bir öneme sahiptir. Bireyler istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir amaca yönelik hareket ederek mutlu olurlar.

Mutluluk, psikolojideki önemli konulardan biridir ve genellikle duyguların bir yansıması olarak tanımlanır. Bu duygular, üç temel bakış açısından incelenebilir. Öncelikle, insanların mutlu olduklarını gösteren duygusal deneyimler, heyecan, sevinç, umut, güven ve gurur gibi pozitif duygularla ilişkilendirilir. İkinci bakış açısına göre, mutsuzluğun işaretleri olan deneyimler ise umutsuzluk, güvensizlik, endişe ve hayal kırıklığı gibi

negatif duygularla ilişkilendirilir. Üçüncü olarak, yaşam doyumu olarak adlandırılan bireyin kendi mutluluğunu ve genel iyilik halini değerlendirdiği bilişsel bir süreç önemlidir. Bu değerlendirme, bir kişinin yaşamının genel tatmin düzeyini yansıtır ve mutluluğun uzun vadeli bir ölçüsüdür. Sonuç olarak, mutluluk kavramı, duygusal deneyimlerin bir sonucu olduğu kadar bireyin yaşamını değerlendirme biçimi olarak da karmaşık bir yapıya sahiptir (Çakıcı, 2015).

Mutluluk, bireylerin yaşamlarında hem içsel hem de dışsal faktörlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir duygu durumudur ve kişisel tatminin ötesinde toplumsal ilişkiler, iş hayatı ve sağlık gibi unsurlarla yakından ilişkilidir. Bireyin iş-yaşam dengesini sağlayabilmesi hem profesyonel hem de özel hayatındaki tatmin düzeyini artırırken, bu dengenin bozulması genellikle stres, tükenmişlik ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz duygulara yol açabilir (Keser, 2018). Özellikle modern toplumlarda, çalışma hayatının giderek yoğunlaşması ve bireylerin kişisel zamanlarına ayırdıkları sürenin azalması, mutluluk algısının karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, bireyin iş yerindeki performansı, motivasyonu ve iş tatmini, sadece kariyer gelişimi açısından değil, aynı zamanda genel yaşam memnuniyeti ve mutluluk düzeyi açısından da kritik bir rol oynar. Dolayısıyla, bir bireyin hem işinde hem de kişisel hayatında dengeyi sağlayarak, bu iki alan arasında uyumlu bir ilişki kurması, genel mutluluk algısını olumlu yönde etkileyebilir (Guest, 2002).

### **2.3.2. Mutluluk kuramları**

Mutluluğun nasıl ve hangi durumlarda oluşabileceğini ortaya atan bazı kuramlar vardır. Bunlardan uyum kuramı birey şu anki mutluluğunu geçmiş hayatında yaşadığı tecrübelerden dolayı elde eder. Bireyin şimdi kendini mutlu hissetmesi için geçmişten daha iyi olması gerekmektedir (İlhan, 2009). Günümüzde hızla değişen yaşama ayak uydurma bu kuramla oldukça ilişkilidir. Uyum kuramı sayesinde bireyler geçmiş ile günümüz arasında mutsuz olaylardan sonra mutluluğu, mutlu olaylardan sonra mutsuzluğu yaşayarak belirli bir denge içinde yaşarlar (Dost, 2004).

Erek kuramına göre, bireylerin mutluluğu, ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildikleri ve belirledikleri hedefleri ne derece gerçekleştirebildikleriyle doğrudan ilişkilidir (Dost, 2004). Bu bakış açısı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile de uyumlu bir şekilde açıklanabilir. Maslow, insan ihtiyaçlarını beş basamaklı bir piramit halinde düzenlemiş ve en temel fizyolojik ihtiyaçlardan başlayarak, güvenlik, aidiyet, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi aşamalara ilerledikçe bireylerin tatmin düzeylerinin arttığını öne sürmüştür. Buna göre, bireyler yalnızca temel ihtiyaçlarını karşılayabildiklerinde değil, aynı zamanda daha yüksek düzeydeki kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını da tatmin edebildiklerinde

gerçek anlamda mutlu olabilirler. Erek kuramı, bu süreçte bireylerin kendilerine gerçekçi hedefler koymalarının ve bu hedeflere ulaşmak için sistematik ve sabırlı bir şekilde ilerlemelerinin önemini vurgular. Gerçekleşmesi zor, aşırı idealize edilmiş ya da kişisel yetenek ve kaynaklarla uyumsuz hedefler, bireylerde hayal kırıklığına, tatminsizliğe ve sonuç olarak mutsuzluğa yol açabilir. Bu nedenle, mutluluğa ulaşmanın temel yollarından biri, bireyin kendi potansiyelini, kaynaklarını ve sınırlarını dikkate alarak, ulaşılabilir ve anlamlı hedefler belirlemesi ve bu hedeflere yönelik bir yaşam biçimi sürdürmesidir.

Aşağıdan yukarıya kuramına göre mutluluk bireylerin yaşamları boyunca devam eden tecrübelerinin, yaşanmışlıkların birleşiminden oluşmaktadır. Yaşam içinde daha çok mutlu anlar ve tecrübeler biriktirmiş bireyler şimdi daha mutludurlar. Birey hayatının tecrübelerini değerlendirerek, hazlarını ve acılarını göz önünde bulundurarak, kendini mutlu veya mutsuz hissetmektedirler (Yetim, 2001). Yani bireylerin yaşamdan doyum olduğu zamanların toplamı ne kadar fazla ise o birey o derece mutludur.

Yukarıdan aşağıya kuramı bireyin kişiliği ve olaylar karşısında verdiği o kişinin mutluluğunu etkiler (Dost, 2004). Bazı bireyler en olumlu olaylarda bile birçok olumsuzluk bularak kendilerini mutsuz edebilirler. Yaşamı yorumlama mutlu olmak için bireyi yönlendiren bir kılavuzdur. Bireylerin kişisel inançları, düşünme tarzları ve karakter özellikleri mutluluğu etkileyen önemli faktörler arasında yer alır (Malkoç, 2011). Yani mutluluk bireyin dışında değil aslında içinde, yaşama bakış açısıdır.

Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı, bireyin mutluluğunu, onun psikolojik sağlamlığıyla doğrudan ilişkilendiren bir yaklaşımdır. Bu kuram, mutluluğun sadece anlık hazlardan değil, daha derin ve kalıcı psikolojik unsurlardan kaynaklandığını savunur. Ryffe göre, bireyin psikolojik iyi oluşu altı temel unsurla şekillenir. İlk unsur, kişinin kendini olduğu gibi kabul etmesidir; bu, bireyin kendine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olması ve geçmiş deneyimlerini olduğu gibi benimsemesi anlamına gelir. Özgürlük unsuru, bireyin kendi hayatını bağımsız bir şekilde yönlendirme kapasitesine vurgu yapar. Pozitif ilişkiler ise bireyin çevresindeki insanlarla sağlıklı, destekleyici ve doyurucu bağlar kurması ile ilgilidir. Anlamlı bir amaca sahip olmak, bireyin hayatına anlam katan hedefler doğrultusunda yaşaması olarak tanımlanır. Çevresel etkileşimleri yönlendirme becerisi, bireyin çevresini kontrol edebilme ve kendini dış faktörlere karşı savunabilme yeteneğini ifade eder. Son olarak kişisel gelişim, bireyin potansiyelini gerçekleştirme ve sürekli kendini yenileme arzusunu içerir. Bu altı unsur bir araya geldiğinde, bireyin hem psikolojik hem de duygusal olarak daha sağlıklı, dengeli ve mutlu bir yaşam sürmesi sağlanır (Ryff, 1989).

Sabit nokta kuramına göre, bireylerin mutluluk düzeyleri, yaşamlarındaki iniş ve çıkışlara rağmen belirli bir seviyede sabit kalma eğilimindedir. Bu kurama göre, genetik

faktörler bireylerin temel mutluluk seviyelerini belirler ve bu seviye, yaşam koşullarındaki geçici değişikliklerden sonra yeniden dengeye gelir. Örneğin, önemli bir kazanç, kariyer başarısı ya da kişisel bir kayıp, kısa vadede mutluluk düzeylerinde değişiklik yaratabilir; ancak uzun vadede bireyler, genetik yatkınlıkları doğrultusunda mutluluklarının "sabit noktasına" geri dönerler. Bu sabit nokta, kişiden kişiye değişmekle birlikte, kişinin yaşamındaki olayların nihai etkisini sınırlayan güçlü bir faktör olarak kabul edilir (Emmons ve McCullough, 2003).

Bağ kuramına göre mutluluk, bireylerin bilişsel süreçleriyle doğrudan ilişkilidir ve bireylerin mutluluk ile mutsuzluğa atfettikleri anlam, duygusal durumlarını belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin kendi yaşam deneyimlerine ve çevresinde gelişen olaylara yüklediği anlam, onların bilişsel süreçlerini nasıl yönetebilmeleriyle yakından ilişkilidir. Örneğin, mutluluğun deneyimlendiği durumlarda, bireylerin çevreleriyle kurdukları olumlu ilişkilerin yanı sıra, sağlam bilişsel ağlara sahip oldukları da gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar, mutlu bireylerin sosyal bağlantılarının güçlü olduğunu ve çevresel olayları daha olumlu bir çerçevede değerlendirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin bilişsel süreçlerinin, mutluluk düzeyleri üzerinde nasıl bir etki yarattığını ve mutluluğun bireysel deneyimlerdeki rolünü daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin mutluluğunu artırmak için bilişsel süreçlerinin güçlendirilmesi ve sosyal bağlarının kuvvetlendirilmesi önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Yetim, 2001).

Etkinlik kuramına göre, bireylerin mutluluğu, belirli bir hedefe ulaşmanın getirdiği sonuçlardan ziyade, o hedefe ulaşma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerle doğrudan ilişkilidir. Bu perspektif, mutluluğun yalnızca sonuca bağlı olmadığını, aynı zamanda bireylerin yetenek ve becerilerini kullanarak attıkları adımların da önemli bir rol oynadığını vurgular. Yani, bireylerin kişisel becerilerini sergileyebildiği ve geliştirebildiği her an, mutluluk kaynağı olarak değerlendirilebilir (Dost, 2004). Bu bağlamda, bireyin günlük yaşamında kendi potansiyelini ortaya çıkaran, yaratıcı ve üretken etkinliklere yönelmesi, sadece bir hedefe ulaşma arzusunun ötesine geçerek, yaşamdan aldığı doyumunu artırır. Böylece birey, başarı odaklı bir yaklaşım yerine süreç odaklı bir mutluluk anlayışı geliştirir; bu durum da daha sürdürülebilir ve derin bir anlam taşıyan mutluluk kaynakları oluşturur. Özellikle yaratıcı faaliyetlere katılmak, bireyin kendini ifade etmesine olanak tanırken, aynı zamanda yaşamın farklı yönlerini keşfetmesini sağlar. Bu süreç, bireyin içsel motivasyonunu artırarak, genel mutluluk seviyesini de olumlu bir şekilde etkiler.

### 2.3.3. Mutlulukla ilgili araştırmalar

Turkey' ın (2009) araştırması, eğitim yöneticilerinin mutluluğunun öğretmenlerin ve okulun performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yüksek lisans tezi olan "İlköğretim Okullarındaki ğretmenlerin Mutlu Yöneticiler Algısı" başlıklı çalışma, eğitim yöneticilerinin mutsuzluğunun ise tam tersi bir etki yaparak ğretmen ve okul başarisının azalmasına sebep olduğunu öne sürmektedir. Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin mutluluğunun okul ortamının genel etkinliği üzerinde önemli bir etkisi bulunduğunu ve mutsuzluğunun bu etkinliği olumsuz yönde etkileyebileceğini açıkça belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin duygusal durumlarının, eğitim kurumlarının başarisında kritik bir role sahip olduğu ve bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Canbay (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise ğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, lise ğrencilerinin mutluluk seviyeleri ile sosyal becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal becerilerin gelişimi ile bireylerin mutluluk düzeyleri arasında gl bir ilişkinin olduğunu öne sürmektedir. Lise ağındaki gençlerin sosyal ilişkilerinin, kişisel memnuniyetlerini artırdığı ve mutluluklarını etkilediği düşünülebilir. Araştırmanın sonuçları, gençlerin sosyal beceri gelişimine odaklanmanın, onların mutluluk düzeylerini artırabileceğini ve psikosozal iyiliklerini destekleyebileceğini işaret etmektedir. Bu nedenle, eğitim ve rehberlik programlarının gençlerin sosyal becerilerini güçlendirmeye yönelik stratejiler içermesi önemli olabilir. Bu şekilde, gençlerin hem sosyal ilişkilerinde başarılı olmaları hem de duygusal refahlarını artırmaları desteklenebilir.

Doğan ve Eryılmaz (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, niversite öğrencileri arasındaki benlik saygısı ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada, öz yeterlik ve kendini sevme gibi benlik saygısı boyutlarının, öğrencilerin mutluluk düzeylerini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin benlik saygısının yüksek olması durumunda genel olarak mutluluk düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin kendi yeteneklerine ve kendilerine duydukları güvenin, yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, kişinin kendini kabul etme ve kendi potansiyelini değerlendirme yeteneğinin, mutluluk seviyelerini belirlemede önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır.

şahin'in (2015) yürüttüğü yüksek lisans tezi "niversite ğrencilerinin Mutluluk, İyimserlik ve zgecilik Seviyelerinin İncelenmesi" adlı çalışmada, mutluluk, iyimserlik ve özgecilik arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, mutluluk ile iyimserlik arasında ılımlı derecede anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Yani, genellikle daha mutlu olan bireylerin daha iyimser olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, mutluluk ile özgecilik arasında da anlamlı bir pozitif ilişki saptanmış olmasına rağmen, bu ilişkinin derecesi düşüktür. Başka bir deyişle, mutluluğun özgeciliğe olan etkisi, iyimserliğin etkisine kıyasla daha azdır. Bu bulgular, mutluluk, iyimserlik ve özgecilik gibi pozitif psikoloji kavramlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu ilişkilerin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Duran'ın (2016) yaptığı çalışma, okul yöneticilerinin mutluluk seviyeleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, okul yöneticilerinin mutluluk ve öz-yeterlilik düzeylerinin, mesleki tecrübelerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bulgular, 1 ila 5 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan okul yöneticilerinin, diğerlerine kıyasla daha yüksek mutluluk düzeylerine sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin kariyerlerinin erken dönemlerinde daha fazla mutluluk ve öz-yeterlilik hissi yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma, okul yöneticilerinin kariyer basamaklarında yaşadıkları değişimlerin, mutluluk ve öz-yeterlilik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Duran ve Yıldırım (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticilerinin mutluluk seviyeleri ile öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki derinlemesine incelenmiştir. Amasya'daki okul müdürleri ve müdür yardımcıları üzerinde yürütülen bu çalışmada, yöneticilerin mutluluk ve öz-yeterlilik düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yöneticilerin hizmet süreleri ve yaşlarıyla birlikte mutluluk ve öz-yeterlilik düzeylerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip yöneticilerin en yüksek mutluluk seviyesine sahip oldukları belirlenirken, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olanların ise en yüksek öz-yeterlilik düzeyine ulaştıkları görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin deneyimlerinin hem mutluluk hem de öz-yeterlilik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaygı ve diğerleri (2017), yaşam boyu öğrenme eğilimi ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde ele almış ve bu çerçevede öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine dair tutumlarını incelemiştir. 570 öğretmen adayı üzerinde yürütülen çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefeleri arasında olumlu ancak zayıf bir bağlantı bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde belirgin bir etki yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine olan eğilimlerinin, yaşam boyu öğrenme anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini ve bu durumun eğitim sisteminin genel etkinliği üzerindeki potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin bu

ilişkileri göz önünde bulundurarak, öğretmen adaylarının gelişim süreçlerini destekleyecek stratejiler oluşturması, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Can ve Cantez (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlık ve öz yeterlik düzeyleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, bu üç kavram arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir; bu da mutlu öğrencilerin genellikle öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve psikolojik sağlıklarının daha kuvvetli olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, öğrenciler mutluluk seviyeleri arttıkça, kendilerine olan güvenleri de artmakta ve zorluklarla başa çıkma yetenekleri gelişmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma, üniversite öğrencilerinin kişisel ve akademik gelişimlerinde mutluluk, öz yeterlik ve psikolojik sağlığın birbirini tamamlayıcı ve destekleyici unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, üniversite ortamında öğrencilerin ruh sağlığını ve genel iyilik halini artırmak için çeşitli destek programları ve müdahale stratejileri geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Kılıç ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyeleri üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. İstanbul’da yürütülen bu çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılarak daha kapsamlı ve derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzı sergilediğini ve bu tarzın, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mutluluğunun, yöneticileriyle olan ilişkileri, meslektaşlarıyla kurdukları iletişim ve çalışma koşulları gibi çeşitli faktörlerle yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okul ortamında sağlıklı bir iletişim ve iş birliği kültürü oluşturmanın, öğretmenlerin genel mutluluk seviyelerine ve dolayısıyla örgütsel bağlılıklarına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma, eğitim yönetimi alanında liderlik tarzlarının öğretmen mutluluğu üzerindeki etkilerini vurgulamakta ve bu alandaki uygulamaların geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

#### **2.3.4. Okul yöneticileri**

Okul yöneticileri, okul kültüründe kurumu koordine etmek ve sorumluluk almak konusunda en yetkili kişilerdir. Okul müdürüyle beraber başyardımcı ve yardımcıları da okul yönetiminde rol oynarlar. Okul yöneticilerin temel görevi, okulu sembolize etmek ve belirlenen bir plan ve düzen içinde idare etmektir. Okul yöneticilerinin görevleri çeşitli

alanlarda yoğunlaşabilir. Bunlar, eğitim programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak, öğrenci hizmetlerini düzenlemek ve personel yönetimini içerir. Ayrıca, okulun genel bakımı, tedariki ve bütçe yönetimi gibi idari işler de önemlidir. Bunlara ek olarak, okul liderliği ve toplumla etkileşim de yöneticilerin sorumlulukları arasında yer alabilir (Uluğ, 1999).

#### **2.3.4.1. Okul yöneticileri mesleğinin önemi**

Okul yöneticileri, okulda öğretmenler ve okulun tüm çalışanlarını ve öğrencileri okulun ulaşması gereken hedefler doğrultusunda yönlendiren bireylerdir. Okul yöneticisi; okul kültürünün amaçları doğrultusunda çalışanları ve öğrencileri belirli bir prosedür dahilinde yönlendiren kişilerdir (Aydın, 1994). Okul yöneticilerinin içinde olduğu kadar okul dışında da velilere karşı ve diğer çevresel unsurlara karşı da sorumlulukları vardır. Bunların koordinesi ve hedefler dahilinde ilişkilerin sağlanması okul yöneticilerini ilgilendirmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerin topluma karşı sorumlulukları vardır.

#### **2.3.4.2. Okul yöneticileri ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi**

Yaşam boyu eğitim felsefesinin ilerlemesi ve yayılmasıyla birlikte, okul yöneticilerinin eğitim sistemine sağladığı katkılar ve üstlendikleri sorumluluklar da dönüşmektedir. Son dönemlerde, okulların organizasyonel yapılarında, okul yöneticilerinin öncülük ettikleri okul değerleri üzerinde belirgin değişimler gözlenmektedir (Yılmaz, 2006: 65). Okul yöneticilerinin, yaşam boyu öğrenme bağlamında, öğretim, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkiler alanlarında becerilerini geniş bir şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Kendilerini sürekli olarak geliştirip günümüz değişikliklerine uyum sağlama-ları beklenmektedir.

Liderlik eğitimi, bir okulun topluluğunu oluşturan bireylerin her birinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Bu, akademik başarılar, kişisel gelişim ve toplumsal etkileşim gibi alanlarda belirlenen standartların tanımlanması ve yönetilmesini içerir. Liderlik, sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel için de model oluşturur. Bir okul lideri, okulun misyonunu ve değerlerini açıkça ileterek, topluluğun tüm üyelerinin aynı hedeflere odaklanmasını sağlar (Çelebi, 2012). Son zamanlarda Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticilerinin gelişimine odaklanarak liderlik seminerleri düzenlemektedir. Okul müdürleri, liderlik yeteneklerinin ötesinde, değişim ajanları olarak örgütlerini yönlendirme yetenekleriyle ön plana çıkmalı ve okula liderlik etmelidir (Bal, 2011). Yönetim biliminde kaydedilen ilerlemeler, okul yöneticilerinin rollerini değiştirmiştir. Bu dönüşüm sürekli olarak devam etmektedir (Dinç-

soy, 2011). Günümüzde her sektörde, değişim ve ilerleme inanılmaz bir hızla yaşanmaktadır. Eğitim kurumları, özellikle okullar, bu değişim ve ilerlemeden etkilenmemektedir. Bu bakış açısı, okulların mevcut durumundan ziyade gelecekteki durumunun daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Öztürk, 2008).

Kılıç'ın (2015) çalışmasından farklı olarak, Abbak (2018) tarafından yapılan detaylı araştırmada öğretmenlerin yenilikçilik seviyeleri, yaşam boyu öğrenme yetkinlikleriyle ilişkilendirilmiş ve bu bağlamda daha derinlemesine analizler yapılmıştır. Abbak'ın çalışması, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin sadece mesleki yeterlilikleriyle değil, aynı zamanda kişisel gelişim süreçleri ve hayat boyu öğrenmeye olan yaklaşımlarıyla da yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamlı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli ve yetkin hissettiklerini, sürekli olarak yeni bilgiler öğrenmeye ve bu bilgileri mesleki hayatlarında uygulamaya istekli olduklarını göstermiştir. Ayrıca, çalışma, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının ve kendilerini sürekli geliştirme çabalarının, eğitim süreçlerine ve öğrenci başarılarına olumlu katkılar sağladığını da vurgulamıştır.

Beşkaya'nın (2017) araştırması, eğitim yöneticilerinin sürekli öğrenme konusunda gösterdiği yüksek seviyeleri gözler önüne sermiştir. Bu çalışma, yöneticilerin mesleki başarılarını sürdürülebilmek adına kendilerini sürekli olarak geliştirdiklerini ve yeniliklere karşı açık bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer unsur, cinsiyet değişkeninin bu süreçte belirgin bir rol oynamasıdır; sonuçlar, kadın eğitim yöneticilerinin sürekli öğrenme becerileri açısından anlamlı bir avantaja sahip olduğunu göstermektedir. Kadınların lehine tespit edilen bu fark, eğitim yönetimi alanında cinsiyetin profesyonel gelişim ve sürekli öğrenme süreçlerinde göz ardı edilmemesi gereken bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, eğitim sektöründe fırsat eşitliği ve cinsiyet dengesi gibi konuların daha derinlemesine ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Gedik'in (2019) çalışması, sınıf öğretmenlerinin sürekli öğrenme eğilimlerinin incelendiği bir araştırmadır ve bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ömür boyu öğrenme konusundaki tutumlarının oldukça olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleklerindeki başarılarını sürdürmek için sürekli olarak kendilerini geliştirdiklerini ve yeni bilgi ve becerilere açık olduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları, eğitimcilere yönelik sürekli profesyonel gelişim programlarının önemini vurgularken, sınıf içi uygulamalarda yenilikçi yaklaşımların teşvik edilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Kabal'ın (2019) araştırmasında, öğretmenlerin ömür boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk seviyeleri arasındaki ilişki kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin ömür boyu öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonları ile genel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir bağ olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çeşitli istatistiksel analizler sonucunda, öğretmenlerin ömür boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk seviyeleri arasında orta düzeyde olumlu bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bu iki değişken arasındaki ilişkilerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve eğitim seviyesi gibi demografik faktörlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özellikle, genç ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ömür boyu öğrenme eğilimlerinin ve mutluluk seviyelerinin daha yüksek olduğu, ancak yaş ve deneyim arttıkça bu eğilimlerde azalma görüldüğü ifade edilmiştir.

Demirel ve Döş (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, polislerin ömür boyu öğrenme eğilimini detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, polislerin genel olarak ortalama düzeyde bir ömür boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, bu eğilimin kıdem gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Yani, polis memurlarının meslek deneyimi ve kıdemi arttıkça, ömür boyu öğrenme eğilimlerinin de belirgin bir şekilde etkilendiği gözlemlenmiştir.

Durak ve diğerleri (2020), öğretmenlerin ömür boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen çeşitli kişisel ve mesleki değişkenleri inceleyen kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleriyle ile yaş arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, yaş ilerledikçe öğretmenlerin ömür boyu öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonlarının belirgin bir şekilde azaldığını tespit etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin yaşlandıkça mesleki yeniliklere ve gelişmelere karşı duyarlılıklarının düştüğünü ve bu nedenle mesleki tükenmişlik seviyelerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, çalışmada, genç öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık ve istekli oldukları, ancak deneyim kazandıkça ve yaş ilerledikçe bu isteklerinde azalma gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu bulgu, eğitim politikalarının ve mesleki gelişim programlarının yaşa bağlı olarak farklılaştırılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Torun'un (2020) araştırmasında, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yetenekleri ve iş tatmini seviyeleri ele alınmıştır. Araştırma, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeteneklerinin cinsiyet ve çalıştıkları okul kademesi açısından önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, kadın öğretmenlerin daha yüksek bir hayat boyu öğrenme potansiyeline sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin, ortaokul veya lise düzeyindeki meslektaşlarına göre daha yüksek bir iş tatmini

seviyesine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim politikalarının ve öğretmen eğitiminin çeşitli faktörleri dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Uzun'un (2021) araştırması, kadınların kamu sektöründeki iş yaşamlarında yaşam boyu öğrenme ile özgüvenleri arasındaki etkileşimi detaylı bir şekilde ele almıştır. Araştırmanın bulguları, kamu sektöründe görev yapan kadınların yaşam boyu öğrenme düzeyinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur; bu da, bu bireylerin sürekli olarak mesleki gelişimlerine önem verdiklerini ve yeni beceriler edinmek için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, bu öğrenme süreçleri, kadınların iş yaşamlarında daha etkin ve yetkin hale gelmelerine katkı sağlamış, dolayısıyla özgüvenlerini de artırmıştır. Kadınların sürekli kendilerini geliştirme çabaları, kamu sektöründeki rollerinde daha sağlam bir yer edinmelerine yardımcı olmakta ve iş yaşamındaki zorluklarla başa çıkmalarına olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenmenin, kadınların kariyer gelişimleri ve özgüvenleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna varılmaktadır.

Soong-Yap ve Tan'ın (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Malezya Monash Üniversitesi Kimya Mühendisliği öğrencileri arasında COVID-19 pandemisi sırasında yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kapasitelerinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre nasıl etkilendiğini anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf ve cinsiyet faktörlerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitimde cinsiyet ve sınıfın rolünü anlamak için önemlidir ve eğitim politikalarının tüm öğrencilere eşit destek sağlama hedefini vurgulamaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölüm, araştırmanın temel yapısını oluşturan tasarımı, evreni ve örneklem seçimini ayrıntılı olarak açıklar. Araştırmanın hangi yöntemlerle gerçekleştirildiği, hangi prosedürlerin kullanıldığı ve hangi stratejilerin benimsendiği detaylı bir şekilde sunulur. Araştırma yapılırken kullanılan veri toplama araçları, seçim nedenleri ve kullanım süreçleri detaylı bir şekilde incelenir. Veri toplama aşamasında karşılaşılan potansiyel zorluklar ve bu zorlukların nasıl ele alındığı da bu bölümde detaylı olarak açıklanır. Ayrıca, toplanan verilerin nasıl kaydedildiği, saklandığı ve gizliliğin nasıl korunduğu gibi önemli konular da ele alınır. Verilerin analiz edilme süreci, hangi yöntemlerin kullanıldığı, analiz sonuçlarının nasıl yorumlandığı ve hangi istatistiksel tekniklerin kullanıldığı bu bölümde detaylı bir şekilde açıklanır.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri ile psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları arasındaki bağlantıyı belirlemek amacıyla yapılmış ve bu nedenle ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi, birden fazla değişkenin dışarıdan müdahale olmaksızın birbirleriyle olan ilişkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmalardır (Fraenkel vd., 2012). Araştırılan olay veya durum, herhangi bir müdahale yapılmadan doğal haliyle incelenmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerinin, psikolojik olarak iyi olmaları ve mutluluklarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve çalışılan okul türü gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmek istenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı boyunca Kütahya il merkezindeki devlet ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 252 okul yöneticisini kapsamaktadır. Araştırma örnekleme, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, evrendeki her bir birimin araştırma örnekleme seçilme şansının eşit olduğu bir olasılıklı örnekleme yöntemidir. Böylece, araştırmanın temsil gücü yüksek bir örneklem oluşturulması hedeflenmiştir. Basit rastgele örnekleme yöntemi sayesinde, örnekleme dahil edilen okul yöneticileri, Kütahya'daki farklı okul türlerini ve yönetim kademelerini dengeli bir şekilde temsil edebilmektedir (Fraenkel vd., 2012; Olken ve Rotem, 1986).

Örneklem seçimi için yapılan hesaplamalarda %95 güvenilirlik düzeyi ve %5 hata payı dikkate alındığında, evren büyüklüğünün 455 olduğu ve bu evreni temsil edebilecek en az örneklem büyüklüğünün 209 olduğu belirtilebilir (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılmayı kabul eden 252 kişiye ölçekler uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan okul türleri arasında Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Spor Lisesi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 252 okul yöneticisinin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1**

*Okul Yöneticilerinin Tanımlayıcı Özelliklerine Ait Bulgular*

<b>Sosyo-demografik özellikler</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	34	13,5
	Erkek	218	86,5
Medeni durum	Bekar	23	9,1
	Evli	229	90,9
Yaş	35 yaş ve altı	56	22,2
	36-45 yaş	121	48,0
	46 yaş ve üzeri	75	29,8
	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	41,32±7,32 (29-58)	
Görev	Müdür yardımcısı	155	61,5
	Müdür	97	38,5
Öğrenim durumu	Lisans	188	74,6
	Yüksek lisans	64	25,4
Branş	Okul öncesi öğretmen	23	9,1
	Sınıf öğretmen	45	17,9
	Ortaokul branş öğretmen	126	50,0
	Lise branş öğretmen	58	23,0
Kıdem yılı	0-5 yıl	105	41,7
	6-10 yıl	72	28,6
	11 yıl ve üzeri	75	29,8
	Ort.±S.S. (Min.-Max.)	8,39±6,44 (1-32)	
Kurum türü	Anaokulu	22	8,7
	İlkokul	80	31,7
	Ortaokul	83	32,9
	Lise	67	26,6
Alınan gelişim semineri	Mesleki gelişim	223	88,5
	Kişisel gelişim	29	11,5

<b>Sosyo-demografik özellikler</b>			
İstenilen gelişim semineri	Mesleki gelişim	187	74,2
	Kişisel gelişim	53	21,0
	Psikolojik ve ruhsal gelişim	12	4,8
Toplam		252	100

Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, %13,5'i kadın (n=34) ve %86,5'i erkek (n=218) olduğu görülmektedir.

Medeni duruma göre, %9,1'i bekar (n=23) ve %90,9'u evli (n=229) olarak dağılım göstermektedir.

Yaş dağılımında, %22,2'si (n=56) 35 yaş ve altı, %48,0'i (n=121) 36-45 yaş aralığında ve %29,8'i (n=75) 46 yaş ve üzerindedir. Yaş ortalaması  $41,32 \pm 7,32$  olup, yaş aralığı 29 ile 58 arasında değişmektedir.

Görev dağılımında, %61,5'i (n=155) müdür yardımcısı, %38,5'i (n=97) müdür olarak görev yapmaktadır.

Öğrenim durumu incelendiğinde, %74,6'sı (n=188) lisans mezunu, %25,4'ü (n=64) ise yüksek lisans mezunudur.

Branşlara göre dağılımda, %9,1'i (n=23) okul öncesi öğretmeni, %17,9'u (n=45) sınıf öğretmeni, %50,0'si (n=126) ortaokul branş öğretmeni ve %23,0'ü (n=58) lise branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Kıdem yılı dağılımına göre, %41,7'si (n=105) 0-5 yıl, %28,6'sı (n=72) 6-10 yıl ve %29,8'i (n=75) 11 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Kıdem yılı ortalaması  $8,39 \pm 6,44$  olup, kıdem aralığı 1 ile 32 yıl arasında değişmektedir.

Kurum türüne göre dağılımda, %8,7'si (n=22) anaokulu, %31,7'si (n=80) ilkokul, %32,9'u (n=83) ortaokul ve %26,6'sı (n=67) lise yöneticisidir.

Alınan gelişim seminerleri incelendiğinde, %88,5'i (n=223) mesleki gelişim ve %11,5'i (n=29) kişisel gelişim seminerleri almıştır.

İstenilen gelişim seminerlerinde ise, %74,2'si (n=187) mesleki gelişim, %21,0'i (n=53) kişisel gelişim ve %4,8'i (n=12) psikolojik ve ruhsal gelişim seminerleri talep etmektedir. Toplamda, bu çalışmaya 252 okul yöneticisi katılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma çerçevesinde, katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek ve araştırmanın üç değişkenini belirlemek için üç ayrı nicel veri toplama aracı kullanılacaktır: "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" ve "Oxford

Mutluluk Ölçeği". Bu ölçeklerin kullanımı için ölçek sahiplerinden izin alınmış ve bu izinler araştırmaya eklenmiştir. İlgili izin belgeleri ve ölçek maddeleri ek olarak gösterilmiştir (Ek-1 ve Ek-2).

### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Araştırma çerçevesinde, okul yöneticilerinin demografik özelliklerini ve görev yaptıkları okulların sosyoekonomik durumlarını belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formun başlangıç kısmında, araştırmanın amacı ve uygulama sürecinde dikkate alınması gereken hususlarla ilgili kısa bir bilgilendirme metni bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan formda, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, görev durumu, eğitim seviyesi, branşı, yöneticilik tecrübesi, çalıştıkları okulun türü, katıldıkları gelişim seminerleri ve talep ettikleri gelişim seminerleri gibi çeşitli değişkenler yer almaktadır. Formun eksiksiz ve doğru bir biçimde doldurulması, elde edilen verilerin güvenilirliği ve doğruluğu açısından son derece önemlidir. Bu bilgiler, okul yöneticilerinin mevcut durumlarının analiz edilmesine ve eğitim-öğretim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçları, okul yönetim süreçlerinin geliştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması için stratejilerin belirlenmesine de önemli bir katkı sunacaktır.

### **3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği**

Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerini belirlemek için kullanılacak olan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilmiş ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 alt boyutta toplanmaktadır. Motivasyon alt boyutu 1'den 6'ya kadar olan maddeleri içerirken, sebat alt boyutu 7'den 12'ye kadar olan maddeleri kapsar. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu 13'ten 18'e kadar olan maddelerle temsil edilirken, merak yoksunluğu alt boyutu ise 19'dan 27'ye kadar olan maddeleri içermektedir. Her bir alt boyutun kendine özgü madde sayıları ve bu maddelerin olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılması, ölçeğin kapsamlı bir değerlendirme sunmasını sağlamaktadır. Motivasyon ve sebat alt boyutlarındaki maddeler pozitif iken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarındaki maddeler olumsuz olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri 0,91 olup bu değer ölçme aracının yüksek bir iç tutar-

lığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçek, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerini detaylı bir şekilde değerlendirmede kullanılacak etkili bir araçtır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, katılımcıların belirli davranışlara ne ölçüde katıldıklarını değerlendirebilmeleri için beşli Likert tipi bir formatta hazırlanmıştır ve seçenekler "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Ne katılıyorum ne katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Bu ölçek, katılımcıların kendilerini hangi düzeyde tanımladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek puanının yüksek çıkması, ilgili davranışın yüksek düzeyde sergilendiğini, yani okul yöneticilerinin bu davranışları sıkça gösterdiğini ifade ederken, puanın düşük olması, ilgili davranışların düşük düzeyde sergilendiğini, yani okul yöneticilerinin bu davranışları nadiren gösterdiğini belirtir. Dolayısıyla, bu ölçek aracılığıyla okul yöneticilerinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu gibi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyleri belirlenebilir. Yüksek puanlar, yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye olan eğilimlerinin güçlü olduğunu gösterirken, düşük puanlar bu eğilimlerin zayıf olduğunu ortaya koyar.

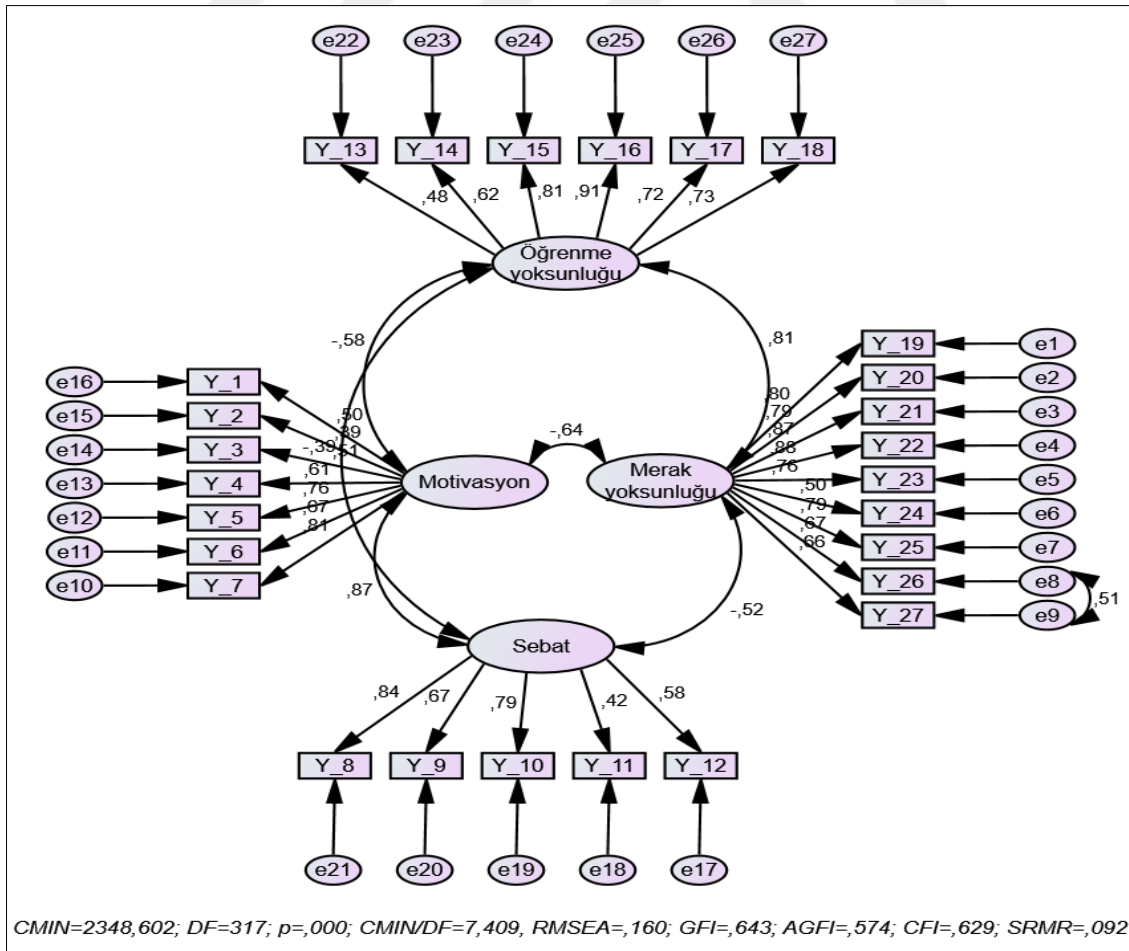
Bu araştırmada, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak gerçekleştirilen geçerlik çalışmalarına dair uyum indeksleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen uyum ölçütleri arasında, ortalama kare hatası kökü (RMSEA), ki-kare testi ( $\chi^2$ ), uyum iyiliği endeksi (GFI), serbestlik derecesi (df),  $\chi^2/df$  oranı, düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi (AGFI) ve karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) yer almaktadır. RMSEA değerinin 0.10 veya altında olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtirken,  $\chi^2/df$  oranının 2 ile 5 arasında olması iyi uyuma, 2'nin altında olması ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Ayrıca, GFI, AGFI ve CFI katsayılarının 0.85 veya 0.90'ın üzerinde olması modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bu kriterler doğrultusunda, DFA sonuçları modelin geçerliliğini değerlendirmede önemli bir rol oynamakta ve araştırmacılara model uyumu hakkında detaylı bilgi sunmaktadır (Kline, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce, kayıp veri analizi gerçekleştirilmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Bu önemli adımdan sonra, verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Bu analiz kapsamında, ölçeklerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiş ve bu doğrultuda basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri değerlendirilmiştir. Genel kabul gören kriterlere göre, bir veri setinin normal dağılıma uygun olduğunun göstergesi, basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olmasıdır. Yapılan analizler sonucunda, tüm ölçeklerin bu aralıklarda kaldığı ve normal dağılıma uyduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell,

2013). Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin hedeflenen aralıklarda olduğu ve normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Son aşamada, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak uyum indeksleri değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre sağlanan uyum indeksleri verilerinin kabul edilebilir seviyelerde olmaması durumunda, önerilen değişikliklerin değerlendirilmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Modifikasyon önerileri, modelin genel uyumunu artırmak amacıyla yapılacak değişiklikleri kapsamaktadır ve bu değişiklikler, modelin daha iyi bir uyum sergilemesi için gerekli adımlar olarak görülmektedir. Dolayısıyla, doğrulayıcı faktör analizi sürecinde uyum indekslerinin dikkatle değerlendirilmesi ve gerektiğinde modifikasyonların uygulanması, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için önemli bir adımdır (Schreiber vd., 2006). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' nin (YBÖEÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve parametre değerlerini gösteren yol diyagramı, Şekil 3.1'de sunulmuştur.

**Şekil 3.1**

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin (YBÖEÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerleri*



Ölçekte e8 ile e9 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri ( $\chi^2=2348,602$ ;  $df=317$ ;  $N=252$ ;  $p=0,000$ ;  $\chi^2/df=7,409$ ;  $RMSEA=0,160$ ;  $GFI=0,643$ ;  $AGFI=0,574$ ;  $CFI=0,941$  ve  $SRMR=0,092$ ) önerilen 4 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olmadığını göstermektedir.

Düşük faktör yüklerinin çıkarılması, çapraz bağlanma ve modifikasyon indeksleri sorunlarının giderilmesine rağmen, elde edilen verilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (4 faktörlü model) ile uyuşmadığını göstermektedir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmasında, ölçeğin dört faktörlü yapısına ait uyum iyiliği değerleri, birçok farklı kombinasyonda test edilmesine rağmen yeterli düzeyde uyum sağlanamamıştır. Bu sebeple, çalışmada kullanılan veriler için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizinde elde edilen tekrarlayan sonuçlar, ölçeğin madde içeriğinin iki faktörlü bir yapıya daha uygun olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, ölçekteki maddeler, Açımlayıcı Faktör Analizinde iki faktörlü yapıya dağıtılacak şekilde düzenlenmiştir. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda sırasıyla; M3, M24 ve 27 maddeleri binişik maddeler (*Binişik madde: maddenin birden çok faktöre yüksek derecede ait olduğunu ve bu faktörler arasında ayırım yapmada zorluk yarattığını gösterir*) olması nedeniyle çalışmadan sırayla çıkartılmıştır. Son yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda *KMO* (*Kaiser-Meyer-Olkin*) değeri 0,803 bulunmuştur. İyi bir faktör analizi için önerilen en düşük değer 0,6 olarak ifade edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada elde edilen *KMO* değerinin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu göstermektedir. *Barlett Küresellik testi* sonucunun ( $p=0,000$ ) anlamlı olması ( $p<0,05$ ) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğu ve bu sonuç değerlendirme formunun faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

24 maddelik yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ait döndürme öncesi ve sonrası öz değer ve varyansları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2**  
*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine (YBÖEÖ) Ait Öz Değer ve Varyansları*

Faktör	Döndürme öncesi			Döndürme sonrası		
	Öz değerler	Varyans (%)	Kümülatif varyans (%)	Öz değerler	Varyans (%)	Kümülatif varyans (%)
1	9,51	39,6	39,6	7,17	29,9	29,9
2	2,92	12,2	51,8	5,26	21,9	51,8

Bu öz değerler ve bunlara karşılık gelen varyanslar, faktör analizi sonuçlarını temsil eder. Faktör analizi, bir veri setindeki değişkenler arasındaki yapıları anlamak ve bu yapıları daha az sayıda faktörle özetlemek için kullanılır. Birinci Faktör "**Merak ve Öğrenme Yoksunluğu**" olarak adlandırılan bu faktörün döndürme sonrasındaki öz değeri 7,17 ve bu faktör toplam varyansın %29,9'unu açıklamaktadır. İkinci faktör "**Motivasyon ve Sebat**" olarak adlandırılan bu faktörün öz değeri 5,26 ve bu faktör toplam varyansın %21,9'unu açıklamaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %51,8'inin açıkladığı görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine (YBÖEÖ) ait madde faktör yükleri, güvenilirlik ve madde-toplam korelasyonu analizi sonuçları Tablo 3.3 'te gösterilmiştir. Her bir ölçeğin altında bulunan faktör yükleri o faktör içindeki görece önemi gösteren ve maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan katsayılarıdır. Bu faktör yükü değerinin 0,30 ya da daha yüksek olmasının madde seçimi için iyi bir ölçüt göz önünde bulundurulduğunda (Karagöz, 2021), ölçüm modelinde yer alan bütün maddelerin ölçülmesi hedeflenen değişkenlerin ölçülebildiği sonucuna ulaşılır. Bu çalışmadaki tüm faktör yük değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.3.**

*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine (YBÖEÖ) Ait Madde Faktör Yükleri, Güvenirlik ve Madde-Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları*

N	Faktörlere ait maddeler	Faktör yükleri	Madde-toplam korelasyon	Cronbach alpha
	<b>Motivasyon ve sebat</b>			0,873
1	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.	0,438	0,436	
2	Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	0,441	0,372	
3	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	0,520	0,512	
4	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	0,749	0,714	
5	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	0,668	0,602	
6	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	0,741	0,752	
7	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	0,800	0,753	
8	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.	0,576	0,507	
9	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	0,757	0,692	

No	Faktörlere ait maddeler	Faktör yükleri	Madde-toplam korelasyon	Cronbach alpha
10	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	0,554	0,41	
11	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	0,680	0,58	
	<b>Merak ve öğrenme yoksunluğu</b>			0,925
12	*Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	0,500	0,421	
13	*Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	0,675	0,547	
14	*Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	0,763	0,738	
15	*Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.	0,817	0,801	
16	*Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	0,656	0,629	
17	*Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	0,726	0,691	
18	*Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	0,671	0,684	
19	*Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	0,763	0,720	
20	*Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	0,757	0,786	
21	*Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	0,856	0,839	
22	*Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	0,768	0,757	
23	*Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	0,735	0,747	
24	*Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	0,537	0,544	
	<b>Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)</b>			<b>0,927</b>

\* Ölçeğin geneli için ters maddeler, N: 252

Bir ölçeğin iç tutarlılığı belirlenirken öncelikle dikkat edilmesi gereken madde-toplam korelasyon değerleridir. Madde-toplam korelasyon değeri ile her bir sorunun (maddenin) ölçeğin tamamıyla olan ilişkisi incelenmektedir. Her bir sorunun madde-toplam korelasyon değerinin en düşük 0,30 olabileceği ifade edilmiştir (Karagöz, 2021). Bu verilere göre, tüm faktörler altında yer alan maddelerin o faktörün tamamıyla ilişkisinin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Korelasyon değerlerine göre güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; 0.00-0.40 arası ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arası ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu,

0,60-0,80 arası ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80-1,00 arası ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2021). Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği geneli için 0,927; merak ve öğrenme yoksunluğu faktörü için 0,925 ve motivasyon ve sebat faktörü için 0,873 bulunmuştur. Bu verilere göre, ölçeğin geneli ve diğer tüm alt faktörlerin güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür.

### 3.3.3. Psikolojik iyi oluş ölçeği

Okul yöneticilerinin psikolojik olarak iyi olma düzeylerini belirlemek için Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, Tennant ve diğerlerinin (2007) İngiltere’de yaşayan bireylerin psikolojik olarak iyi olma düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Kendal’ın (2015), Türkçeye çevrilen Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği psikolojik ve öznel iyi oluşları kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. WEMİÖÖ, 14 madde içermekte olup, bireylerin psikolojik ve öznel iyi oluşlarını kapsayarak onların pozitif psikolojik sağlık durumlarını değerlendirmektedir. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği; Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Ne katılıyorum, Ne karılmıyorum, Katılıyorum; Tamamen katılıyorum’ şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin bütün maddeleri pozitifdir ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur (Kendal, 2015).

Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak yapılan geçerlilik incelemelerinde, model uyumunu değerlendirmek için kullanılan çeşitli indeksler kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Uyum indeksleri arasında ortalama hata karekökü (RMSEA), ki-kare istatistiği ( $\chi^2$ ), uyum iyiliği indeksi (GFI), serbestlik derecesi (df),  $\chi^2/df$  oranı, düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) yer almaktadır. Bu indeksler, modelin verilerle ne kadar iyi uyum sağladığını belirlemek için kritik öneme sahiptir. Örneğin, RMSEA değerinin 0,10 veya altında olması, modelin kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğunu gösterirken,  $\chi^2/df$  oranının 2 ile 5 arasında olması iyi bir uyum düzeyini ifade eder; bu oranın 2'nin altında olması ise mükemmel bir uyum düzeyini simgeler. Böylece, bu indeksler, araştırmacılara modelin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirme imkanı sunarak, elde edilen bulguların geçerliliğini artırır ve araştırmanın bilimsel temellere dayanmasını sağlar (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

GFI, AGFI ve CFI değerlerinin 0.85 veya 0.90'ın üzerinde olması, modelin verilerle iyi bir uyum içinde olduğunu göstermektedir. Bu kriterler, DFA ile test edilen modellerin geçerliliğini değerlendirmede önemli bir rol oynar ve araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılır. Bu bağlamda, çalışmanın sonuçları, kullanılan modelin verilerle ne kadar uyumlu olduğunu anlamamız için önemli bilgiler sunmaktadır. DFA ile elde

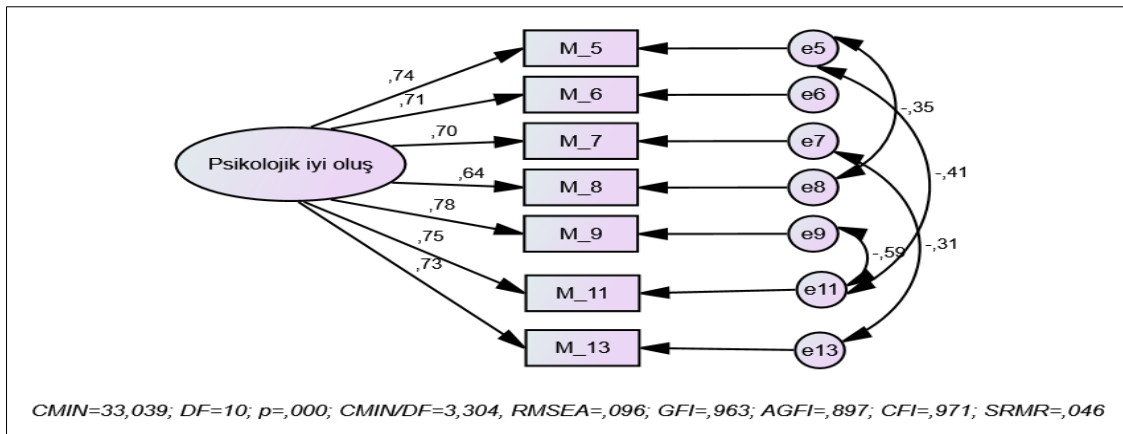
edilen uyum indeksleri, modelin teorik yapısının verilerle ne ölçüde örtüştüğünü ve modelin geçerliliğini değerlendirmede kritik bir rol oynar. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları, araştırmacılar için modelin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirme açısından önemli bir referans noktası sağlamaktadır (Kline, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizine geçmeden önce, araştırma sürecinin temel bir parçası olarak veri eksiklikleri üzerinde kapsamlı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme, eksik verilerin varlığını belirlemek amacıyla titizlikle yürütülmüş ve sonuç olarak herhangi bir eksik veriye rastlanmamıştır. Bu aşamadan sonra, ölçeklerin normal dağılım ile uyumlu olup olmadığını değerlendirmek üzere normallik analizi yapılmıştır. Bu analiz, ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir; bu değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında olması, normal dağılımın sağlandığını gösteren önemli bir kriter olarak kabul edilmektedir. Böylece, doğrulayıcı faktör analizi için gereken istatistiksel ön koşulların sağlandığı belirlenmiş ve verilerin analiz sürecine geçilmiştir. Bu sistematik yaklaşım, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmakta, sonuçların daha sağlam temellere oturmasını sağlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modelin uyum indekslerinin kabul edilen seviyelerle uyuşmaması durumunda, önerilen modifikasyonların gözden geçirilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda, analiz sırasında elde edilen bulguların literatür ile uyumlu olup olmadığının kontrol edilmesi, araştırmanın bilimsel katkısının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Schreiber vd., 2006). Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin (PİOÖ) doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin olduğu yol şeması Şekil 3.2’de sunulmuştur.

### Şekil 3.2

*Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin (PİOÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerleri*



Orijinal ölçekteki tek boyutlu yapının test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi diyagramı oluşturulmuştur. İlk yapılan analizlerde ölçek alt faktörlerine bağlı maddelerin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Model uyum iyiliği değerleri düşük olduğundan, modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Maddeler arası birçok modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Son durumda 1., 2., 3., 4., 10., 12. ve 14. maddeler çalışmadan çıkartılmıştır. Ölçekteki e5 ile e8, e7 ile e13, e9 ile e11, e5 ile e11 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Psikolojik iyi oluş ölçeğinin DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri  $\chi^2=33,039$ ;  $df=10$ ;  $N=252$ ;  $p=0,000$ ;  $\chi^2/df=3,304$ ;  $RMSEA=0,096$ ;  $GFI=0,963$ ;  $AGFI=0,897$ ;  $CFI=0,971$  ve  $SRMR=0,046$  bulunmuştur. Gürbüz (2021) küçük örneklemelerde ( $N<250$ )  $RMSEA$  değerlerinin büyük değerler ürettiği bu nedenle,  $\chi^2$ ;  $df$ ;  $\chi^2/df$  ( $CMIN/df$ );  $CFI$  ve  $SRMR$  değerlerinin raporlanmasını önermiştir. Bu kapsamda çeşitli düzenleme işlemleri yapılan tek faktörlü modelin  $CMIN/df$ ,  $CFI$  ve  $SRMR$  değerleri incelendiğinde, veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

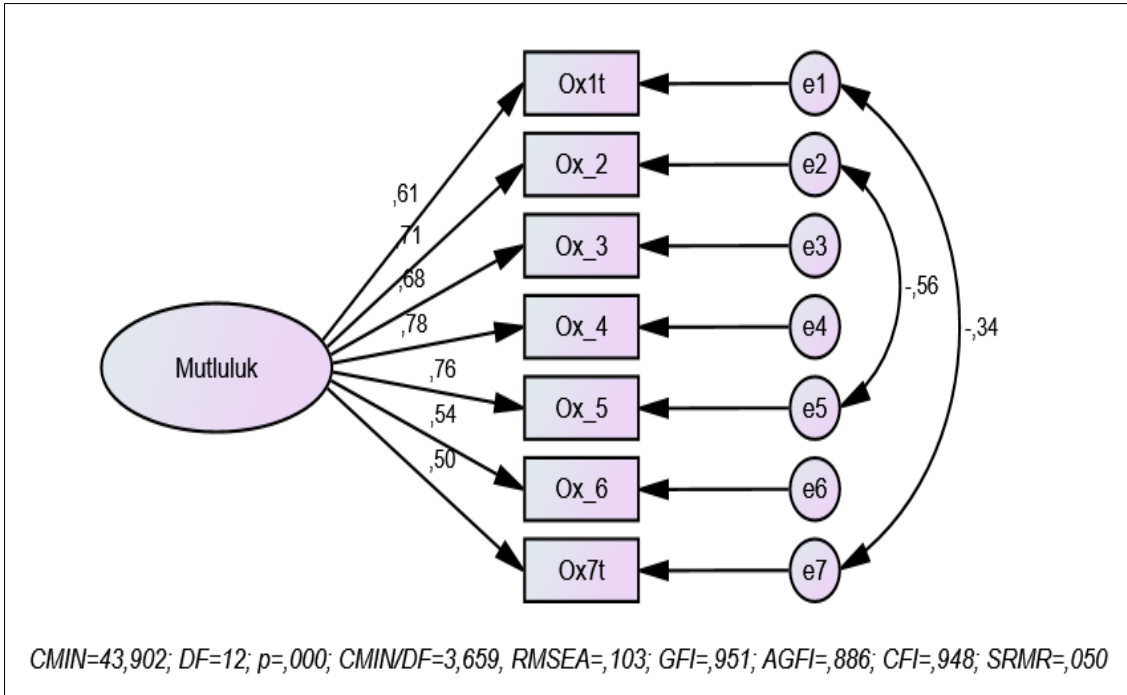
### 3.3.4. Oxford mutluluk ölçeği

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, mutluluğu değerlendirmeye yönelik olarak Hills ve Argyle tarafından 2002 yılında geliştirilmiş olup, bu ölçek, yedi maddelik bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin kısa formunun Türkçeye çevrilmesi, Doğan ve Çötök tarafından 2011 yılında gerçekleştirilmiş ve bu süreçte ölçeğin anlaşılabilirliğini korumak amacıyla bazı düzenlemeler yapılmıştır. Orijinal hali altı basamaklı Likert tipi olan bu ölçek, Türkçeye uyarlanırken beşli Likert tipi olarak yeniden düzenlenmiş ve yedinci madde tersten kodlanmıştır. Bu düzenlemeler, ölçeğin Türkçe versiyonunun anlaşılabilirliğini artırmayı amaçlamıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Cronbach alfa değeri, 0,74 olarak hesaplanmış olup, bu değer ölçeğin güvenilirliğini ve tutarlılığını göstermektedir. Bu analiz, ölçeğin yapısal geçerliliğini ve modelin verilerle ne kadar uyumlu olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, mutluluğu değerlendirmede kullanılabilir, güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olarak kabul edilmektedir. Oxford Mutluluk Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ait parametre değerlerini gösteren yol şeması, Şekil 3.3'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

### Şekil 3.3

*Oxford Mutluluk Ölçeğinin (OMÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerleri*



Ölçekte e2 ile e5, e1 ile e7 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Oxford mutluluk ölçeğinin DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri ( $\chi^2=43,902$ ;  $df=12$ ;  $N=252$ ;  $p=0,000$ ;  $\chi^2/df=3,659$ ;  $RMSEA=0,103$ ;  $GFI=0,951$ ;  $AGFI=0,886$ ;  $CFI=0,948$  ve  $SRMR=0,050$ ) önerilen tek faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. RMSEA değerlerinin 0,08-0,1 arasında olması vasat olmakla birlikte kabul edilebilir bir değer olduğu, özellikle küçük örneklerde RMSEA değerlerinin büyük değerler ürettiği ifade edilmiştir (Gürbüz, 2019). Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin psikolojik iyi oluş ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (tek faktörlü model) ile uyuştuğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerine ulaşabilmek amacıyla kullanılacak ölçeklerin uygulanabilmesi için önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alınmış, ardından Kütahya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçek uygulama izni alınmıştır. Etik Kurul Onayı ve Ölçek Uygulama İzin belgeleri Ek-3 ve Ek-4' de belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında veri toplama araçları, 2023-2024 eğitim öğretim yılı boyunca Kütahya merkez ilçesindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 252 okul müdürü ve yardımcısı üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş. Okul yöneticilerinden kişisel bilgi talep edilmemiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağı, herhangi bir kurum veya kişi ile paylaşılmayacağı veri toplama sürecinde belirtilmiştir. Veriler basılı ölçekler aracılığıyla yüz yüze toplanmıştır.

### 3. 5. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ömür boyu öğrenme eğilimleri ile psikolojik olarak iyi olmaları ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaktır. Araştırma verileri, nicel analiz teknikleriyle incelenecek ve değerlendirilecektir. Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik olarak iyi olmaları ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olmasından dolayı toplanan veriler nicel veri analizi paket programına *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 Statistics Paket Programına* yüklenerek analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyo-demografik özellikleri sayı ve yüzde olarak verilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, psikolojik iyi oluş ve mutluluk puanları, ortalama ve standart sapma olarak sunulmuştur. Sayısal verilerin dağılımı, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Tüm ölçekler ve alt faktörlerin normal dağılım kurallarına uygun olduğu gözlemlenmiştir. Alınan referans değerler  $\pm 1,96$  aralığındadır (Kalaycı, 2005).

Okul yöneticilerinin cinsiyet gibi iki kategorili değişkenlerle ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T testi kullanılmış, üç veya daha fazla kategorili değişkenlerle ise Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması için ANOVA Testi tercih edilmiştir. Gruplar arasında gözlemlenen çeşitliliklerin hangi grup bileşenlerinden ortaya çıktığını tespit etmek için Post Hoc Testleri uygulanmıştır.

Çalışmada, her bir ölçek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ulaşılan faktör yapılarının geçerliliği kontrol edilmiştir. Bu kontroller, ölçeklerin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerden Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği üzerinde açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve temel bileşenler analizi (PCA) ile Varimax döndürme tekniği kullanılarak faktör yapıları incelenmiştir.

Ölçekler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısı; 0.00-0.19 arası çok zayıf ilişkiyi, 0.20-0.39 arası zayıf ilişkiyi, 0.40-0.59 arası orta düzeyde ilişkiyi, 0.60-0.79 arası güçlü ilişkiyi ve 0.80-1.00 arası çok güçlü ilişkiyi göstermektedir (Field, 2013).

Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri üzerine yaşam boyu öğrenme ve psikolojik olarak iyi olma puanlarının etkisi çoklu regresyon analizi ile yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine geçilmeden önce kayıp veri, aykırı değerlerin tespiti, normal dağılım, doğrusallık ve eş varyanslılık, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri üzerine yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluş puanlarının etkisi regresyon analizi incelenmiştir. Regresyon analizi varsayımları kapsamında, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri ile Q-Q grafikleri incelenmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Analizlerin sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırmanın temel amacıyla alt hedeflerine odaklanarak incelenmiştir. Bu bölümde, yapılan çalışmanın sonuçlarına detaylı bir şekilde değinilmiştir.

#### 4.1. Okullardaki Yöneticilerin Yaşamları Boyunca Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ait betimsel istatistikler, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 'Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme Eğilimleri Ölçeği' ne verdikleri cevaplara göre detaylı bir şekilde seçilmiştir. Beşli Likert tipi ölçekler kullanılarak elde edilen katılımcı yanıtlarına ait puan aralıkları, beş eşit bölüme ayrılarak özenle hesaplanmıştır. Bu kapsamda, ölçeklerin puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir: 0-1.66 arası "Düşük" düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi, 1.67-3.33 arası "Orta" düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi ve 3.34-5.00 arası "Yüksek" düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi olarak değerlendirilmiştir.

Sınıflandırmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve analiz sürecine katkı sağlamak önemli bir rol oynamaktadır. Her bir puan aralığı, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini daha iyi anlamak ve bu eğilimlerin genel düzeyini ortaya koymak amacıyla özenle oluşturulmuş olup, araştırmanın sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Bu betimsel istatistikler, araştırma bulgularının doğru bir şekilde yorumlanmasını ve okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerine dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmesini sağlamaktadır (Boone ve Boone, 2012; Carifio ve Perla, 2008).

Okul yöneticilerine uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ve alt boyutlarına ait betimleyici istatistiki bulgular Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1**

*Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Bulgular*

<i>Ölçekler ve alt faktörleri</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	3,97	0,52	2,79	5,00
<i>Ölçekler ve alt faktörleri</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Motivasyon ve sebat	4,11	0,44	3,36	5,00
Merak ve öğrenme yoksunluğu	2,15	0,72	1,00	4,38
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	4,28	0,41	3,50	5,00
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	3,76	0,57	2,29	4,71

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu alt faktörlerine ait puan ortalamaları sırasıyla; 3,97; 4,11 ve 2,15’tir. Psikolojik İyi Oluş ölçeğine ait puan ortalaması 4,28 ve Oxford mutluluk ölçeğine ait puan ortalaması ise 3,76’dır.

Okul yöneticilerinin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla verdikleri cevapların puanlarına bakıldığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel boyutu, motivasyon ve sebat alt boyutlarının "yüksek düzeyde" olduğu görülmüştür. Buna karşılık, merak yoksunluğu ve öğrenme yoksunluğu alt boyutlarının ise "orta düzeyde" çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek bir yaşam boyu öğrenme eğilimi sergilediklerini, özellikle motivasyon ve sebat konularında daha güçlü olduklarını, ancak merak ve öğrenmeye yönelik yoksunluk konularında orta düzeyde kaldıklarını göstermektedir.

#### **4.2. Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluşlarına Yönelik Bulgular**

Araştırmanın "Okul yöneticilerinin psikolojik olarak iyi olma seviyeleri nasıldır?" şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin betimleyici istatistikler, katılımcı okul yöneticilerinin 'okul yöneticilerinin Mental İyi Oluş Ölçeği' ne verdikleri yanıtlarla belirlenmiştir.

Bu betimleyici istatistikler, beşli Likert tipi ölçekler kullanılarak yapılan değerlendirmelere dayanır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlar, belirli aralıklarla puanlanarak analiz edilmiştir. Bu analizde, katılımcıların yanıtları üç eşit aralığa bölünerek puan aralıkları hesaplanmış ve sınıflandırılmıştır. Puan aralıkları; 0-1.66 arası "Düşük", 1.67-3.33 arası "Orta" ve 3.34-5.00 arası "Yüksek" olarak belirlenmiştir. Bu sınıflandırma, okul yöneticilerinin psikolojik olarak iyi olma seviyelerinin genel dağılımını anlamak ve değerlendirmek için kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin büyük bir kısmının hangi psikolojik olarak iyi olma seviyesinde yer aldığını göstermekle birlikte, eğitim yönetimi politikalarının geliştirilmesi ve okul yöneticilerinin desteklenmesi açısından da önemli veriler sunmaktadır. Okul yöneticilerine uygulanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeğine ait betimleyici istatistiki bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2**

*Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluşlarına Yönelik Betimsel İstatistiki Bulgular*

<i>Ölçek</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	4,28	0,41	3,50	5,00

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Tabloda görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin mental iyi oluş ölçeğinde grup ortalaması 1 ve 5 arasında değişiklik göstermektedir. Okul yöneticilerinin psikolojik olarak iyi olmalarına ait puan ortalaması 4,28’dir. Bu durumda okul yöneticilerinin psikolojik olarak iyi olmaları “yüksek” düzeyde çıkmıştır.

### **4.3. Okul Yöneticilerinin Mutluluklarına Yönelik Bulgular**

Araştırmanın "Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri nedir?" sorusunu içeren üçüncü alt probleminin betimsel istatistikleri, katılımcı okul yöneticilerinin Oxford Mutluluk Ölçeği' ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda saptanmıştır.

Katılımcılardan alınan yanıtların değerlendirilmesi amacıyla, beşli Likert tipi ölçekler kullanılmış olup, bu ölçeklerde verilen puanlar üç eşit dilime bölünerek detaylı bir analiz yapılmıştır. Bu kapsamda, ölçeklerdeki puan aralıkları, daha anlamlı ve doğru bir değerlendirme yapabilmek için şu şekilde belirlenmiştir: 0-1.66 arası "Düşük" düzey, 1.67-3.33 arası "Orta" düzey ve 3.34-5.00 arası "Yüksek" düzey olarak sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflandırma yöntemi, katılımcıların yanıtlarının daha doğru bir şekilde analiz edilmesini sağlamakta olup, elde edilen sonuçların daha anlamlı ve güvenilir hale gelmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Böylece, her bir puan aralığı, katılımcıların görüş ve eğilimlerini net bir şekilde ortaya koymak amacıyla özenle belirlenmiş olup, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır.

Okul yöneticilerinin Oxford Mutluluk Ölçeği' ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen betimleyici istatistiki bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3**

*Okul Yöneticilerinin Mutluluklarına Yönelik Betimsel İstatistiki Bulgular*

<i>Ölçekler ve alt faktörleri</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	3,76	0,57	2,29	4,71

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Tablo 4.3'te okul yöneticilerinin Oxford Mutluluk Ölçeğinde grup ortalaması 1 ve 5 arasında değişiklik göstermektedir. Okul yöneticilerinin mutluluklarına ait puan ortalaması 3,76'dır. Bu durumda okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri "yüksek" düzeyde çıkmıştır. Sayısal değişkenlerin normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri detaylı bir şekilde hesaplanmış ve bu sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur. Yapılan istatistiksel incelemeler, tüm ölçümlerin yanı sıra alt faktörlerin de normal dağılım kurallarına uygunluk gösterdiğini ortaya koymuştur. Normal dağılım, veri setinin merkezi eğilimini ve yayılmasını anlamak için önemli bir temel sağladığından, bu durum araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır.

Elde edilen referans aralığı  $\pm 1,96$  değerleri arasında belirlenmiş olup, bu değerler 95% güven aralığını temsil etmektedir. Bu durum, ölçülen değişkenlerin normal dağılım içinde yer aldığını ve istatistiksel analizlerin güvenilir bir şekilde gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analizinde sağlam bir zemin oluşturmuş ve araştırma sonuçlarının yorumlanmasında önemli bir rehberlik sağlamıştır (Kalaycı, 2005).

**Tablo 4.4**

*Okul Yöneticilerine Uygulanan Ölçekler ve Alt Boyut Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Faktörler	Skewness (Çarpıklık)±S.H		Kurtosis (Basıklık)±S.H	
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	-0,34	0,15	-0,82	0,31
Motivasyon ve sebat	0,30	0,15	-0,61	0,31
Merak ve öğrenme yoksunluğu	0,59	0,15	0,29	0,31
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)	0,42	0,15	-0,92	0,31
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	-0,24	0,15	-0,62	0,31

*S.H: Standart hata*

Okul yöneticilerinin cinsiyet gibi iki gruplu değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında *Independent Sample T* testi, üç grup veya daha fazla değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında *One Way ANOVA Testi* kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık görülen değerlerin hangi grup bileşeninden kaynaklandığını belirlemek içinde *Post Hoc Testleri* kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin incelenmesinde *Pearson Korelasyon Analizi* kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı; 0.00-0.19 arası çok zayıf ilişkiyi, 0.20-0.39 arası zayıf ilişkiyi, 0.40-0.59 arası orta düzeyde ilişkiyi, 0.60-0.79 arası güçlü ilişkiyi ve 0.80-1.00 arası çok güçlü ilişkiyi göstermektedir (Field, 2013). Çalışmada, kullanılan ölçekler üzerinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış ve temel bileşenler analizi (PCA) ile Varimax döndürme tekniği kullanılarak faktör yapıları incelenmiştir.

Bunun yanı sıra, her bir ölçek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen faktör yapılarının geçerliliği test edilmiştir. DFA analizlerinde AMOS 24 programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri üzerine yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluş puanlarının etkisi regresyon analizi incelenmiştir. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

#### **4.4. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Psikolojik İyi Oluşları ve Mutlulukları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular**

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) ve Oxford Mutluluk

Ölçeği (OMÖ) ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması, Tablo 4.5’de detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Bu tablo, cinsiyet faktörünün bu üç farklı ölçekteki puanlar üzerindeki etkisini incelemek ve karşılaştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve eğilimlerini ölçerken, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ), katılımcıların genel psikolojik sağlık ve iyi oluş seviyelerini değerlendirmektedir. Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ise, bireylerin mutluluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu ölçeklerin her biri, farklı alt boyutlar içererek daha ayrıntılı analizler yapılmasına imkân tanımaktadır.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.5’ de verilmiştir.

**Tablo 4.5**

*Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Cinsiyet	N	Ort.	S.S	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Kadın	34	4,13	0,54	1,91	0,057
	Erkek	218	3,94	0,52		
Motivasyon ve sebat	Kadın	34	4,28	0,49	2,50	<b>0,013</b> *
	Erkek	218	4,08	0,43		
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Kadın	34	2,01	0,68	-1,27	0,205
	Erkek	218	2,18	0,72		
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)	Kadın	34	4,32	0,45	0,79	0,571
	Erkek	218	4,27	0,41		
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Kadın	34	3,77	0,70	0,101	0,920
	Erkek	218	3,76	0,55		

\*p<0,05, \*\*p<0,01, t: Independent Sample T Testi

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Fakat, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre motivasyon ve sebat puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<0,05). Kadın okul yöneticilerinin motivasyon ve sebat puanları, erkek okul yöneticilerine göre yüksek olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6**

*Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Medeni durum	N	Ort.	S.S	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Bekar	23	4,14	0,44	1,64	0,102
	Evli	229	3,95	0,53		
Motivasyon ve sebat	Bekar	23	4,14	0,41	0,33	0,744
	Evli	229	4,11	0,44		
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Bekar	23	1,86	0,52	-2,04	<b>0,043*</b>
	Evli	229	2,18	0,73		
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	Bekar	23	4,17	0,42	-1,281	0,201
	Evli	229	4,29	0,41		
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Bekar	23	3,80	0,45	0,325	0,745
	Evli	229	3,75	0,58		

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$ , t: Independent Sample T Testi

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Bu verilere göre, evli olan okul yöneticilerin merak ve öğrenme yoksunluğu puanları, bekar okul yöneticilerin puanlarına göre yüksektir.

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7**

*Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Yaş	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	35 yaş ve altı	56	3,94	0,54	2,27	0,106	-
	36-45 yaş	121	4,04	0,53			
	46 yaş ve üzeri	75	3,88	0,49			
Motivasyon ve sebat	35 yaş ve altı	56	4,08	0,44	0,75	0,475	-
	36-45 yaş	121	4,15	0,44			
	46 yaş ve üzeri	75	4,08	0,44			
Merak ve öğrenme yoksunluğu	35 yaş ve altı	56	2,18	0,72	2,55	0,08	-
	36-45 yaş	121	2,05	0,74			
	46 yaş ve üzeri	75	2,29	0,67			
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	35 yaş ve altı	56	4,20	0,39	1,621	0,200	-
	36-45 yaş	121	4,32	0,42			
	46 yaş ve üzeri	75	4,28	0,42			
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	35 yaş ve altı	56	3,81	0,54	0,4	0,671	-
	36-45 yaş	121	3,76	0,58			
	46 yaş ve üzeri	75	3,72	0,59			

\*p<0,05, \*\*p<0,01, F: One Way ANOVA

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin yaşlarına göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin yaşlarına göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Yaş değişkeninin, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8**

*Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Eğitim durumu	N	Ort.	S.S	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Lisans	188	3,97	0,52	0,34	0,737
	Yüksek lisans	64	3,95	0,53		
Motivasyon ve sebat	Lisans	188	4,11	0,45	-0,05	0,957
	Yüksek lisans	64	4,11	0,42		
Ölçekler ve faktörler	Eğitim durumu	N	Ort.	S.S	t	p
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Lisans	188	2,14	0,72	-0,48	0,632
	Yüksek lisans	64	2,19	0,72		
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	Lisans	188	4,28	0,42	0,382	0,702
	Yüksek lisans	64	4,26	0,40		
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Lisans	188	3,78	0,55	0,763	0,448
	Yüksek lisans	64	3,71	0,63		

\*p<0,05, \*\*p<0,01, t: Independent Sample T Testi

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinin görevlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9**

*Okul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Görevi	N	Ort.	S.S	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Müdür yardımcısı	155	3,95	0,54	-0,66	0,508
	Müdür	97	4,00	0,50		

Ölçekler ve faktörler	Görevi	N	Ort.	S.S	t	p
Motivasyon ve sebat	Müdür yardımcısı	155	4,09	0,45	-0,69	0,489
	Müdür	97	4,13	0,43		
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Müdür yardımcısı	155	2,17	0,75	0,53	0,596
	Müdür	97	2,12	0,68		
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)	Müdür yardımcısı	155	4,29	0,42	0,562	0,575
	Müdür	97	4,26	0,40		
Ölçekler ve faktörler	Görevi	N	Ort.	S.S	t	p
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Müdür yardımcısı	155	3,75	0,57	-0,237	0,813
	Müdür	97	3,77	0,59		

\*p<0,05, \*\*p<0,01, t: Independent Sample T Testi

Okul yöneticilerinin görevlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin görevlerine göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin görevlerine göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Okul yöneticilerinin branşlarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10**

*Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Branş	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Okul öncesi ögr. <sup>A</sup>	23	4,06	0,46	0,97	0,410	-
	Sınıf ögr. <sup>B</sup>	45	4,04	0,52			
	Ortaokul branş ögr. <sup>C</sup>	126	3,92	0,51			
	Lise branş ögr. <sup>D</sup>	58	3,99	0,56			
Motivasyon ve sebat	Okul öncesi ögr. <sup>A</sup>	23	4,17	0,41	1,60	0,190	-
	Sınıf ögr. <sup>B</sup>	45	4,17	0,45			
	Ortaokul branş ögr. <sup>C</sup>	126	4,05	0,44			
	Lise branş ögr. <sup>D</sup>	58	4,17	0,45			
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Okul öncesi ögr. <sup>A</sup>	23	2,03	0,61	0,57	0,632	-
	Sınıf ögr. <sup>B</sup>	45	2,07	0,73			
	Ortaokul branş ögr. <sup>C</sup>	126	2,20	0,70			

<i>Ölçekler ve faktörler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
	Lise branş ögr. <sup>D</sup>	58	2,17	0,80			
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	Okul öncesi ögr. <sup>A</sup>	23	4,27	0,40	0,783	0,504	-
	Sınıf ögr. <sup>B</sup>	45	4,25	0,42			
	Ortaokul branş ögr. <sup>C</sup>	126	4,26	0,41			
	Lise branş ögr. <sup>D</sup>	58	4,35	0,42			
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Okul öncesi ögr. <sup>A</sup>	23	3,83	0,53	0,882	0,451	-
	Sınıf ögr. <sup>B</sup>	45	3,79	0,59			
	Ortaokul branş ögr. <sup>C</sup>	126	3,70	0,58			
	Lise branş ögr. <sup>D</sup>	58	3,83	0,56			

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , F: One Way ANOVA, Fark: Post Hoc Testleri

Okul yöneticilerinin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Okul yöneticilerinin branşlarına göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ). Okul yöneticilerinin branşlarına göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Okul yöneticilerinin kıdem yıllarına göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11**

*Okul Yöneticilerinin Kıdem Yıllarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

<i>Ölçekler ve faktörler</i>	<i>Kıdem yılı</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	0-5 yıl	105	4,01	0,54	0,69	0,502	-
	6-10 yıl	72	3,96	0,51			
	11 yıl ve üzeri	75	3,92	0,52			
Motivasyon ve sebat	0-5 yıl	105	4,13	0,46	0,19	0,824	-
	6-10 yıl	72	4,10	0,44			
	11 yıl ve üzeri	75	4,09	0,42			
Merak ve öğrenme yoksunluğu	0-5 yıl	105	2,09	0,73	0,79	0,454	-
	6-10 yıl	72	2,16	0,73			
	11 yıl ve üzeri	75	2,23	0,70			

Ölçekler ve faktörler	Kıdem yılı	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PIOÖ)	0-5 yıl	105	4,29	0,42	0,138	0,871	-
	6-10 yıl	72	4,28	0,44			
	11 yıl ve üzeri	75	4,26	0,39			
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	0-5 yıl	105	3,82	0,56	1,843	0,16	-
	6-10 yıl	72	3,76	0,54			
	11 yıl ve üzeri	75	3,66	0,62			

\*p<0,05, \*\*p<0,01, F: One Way ANOVA

Okul yöneticilerinin kıdem yıllarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). İstatiksel olarak farklılık görülmesi de kıdem yılı arttıkça, okul yöneticilerinin motivasyon puanları düştüğü ve merak ve öğrenme yoksunluğu puanlarının arttığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin kıdem yıllarına göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin kıdem yıllarına göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Okul yöneticilerinin kurum türlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.12' de verilmiştir.

**Tablo 4.12**

*Okul Yöneticilerinin Kurum Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Kurum türü	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Anaokulu	22	4,12	0,46	1,21	0,308	-
	İlkokul	80	4,01	0,54			
	Ortaokul	83	3,92	0,50			
	Lise	67	3,93	0,55			
Motivasyon ve sebat	Anaokulu	22	4,20	0,40	0,84	0,475	-
	İlkokul	80	4,14	0,49			
	Ortaokul	83	4,06	0,40			
	Lise	67	4,10	0,44			
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Anaokulu	22	1,95	0,63	1,04	0,374	-
	İlkokul	80	2,10	0,72			
	Ortaokul	83	2,21	0,70			
	Lise	67	2,21	0,77			

Ölçekler ve faktörler	Kurum türü	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)	Anaokulu	22	4,26	0,40	0,474	0,701	-
	İlkokul	80	4,30	0,45			
	Ortaokul	83	4,24	0,39			
	Lise	67	4,31	0,41			
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Anaokulu	22	3,89	0,54	0,545	0,652	-
	İlkokul	80	3,74	0,59			
	Ortaokul	83	3,72	0,57			
	Lise	67	3,78	0,58			

\*p<0,05, \*\*p<0,01, F: One Way ANOVA, Fark: Post Hoc Testleri

Okul yöneticilerinin kurum türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin kurum türlerine göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Okul yöneticilerinin kurum türlerine göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05).

Okul yöneticilerinin aldığı gelişim seminerlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13**

*Okul Yöneticilerinin Aldığı Gelişim Seminerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİÖÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	Alınan gelişim semineri	N	Ort.	S.S	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Mesleki gelişim	223	3,98	0,52	0,71	0,476
	Kişisel gelişim	29	3,90	0,57		
Motivasyon ve sebat	Mesleki gelişim	223	4,12	0,44	0,77	0,441
	Kişisel gelişim	29	4,05	0,48		
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Mesleki gelişim	223	2,14	0,71	-0,56	0,578
	Kişisel gelişim	29	2,22	0,79		
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)	Mesleki gelişim	223	4,28	0,41	0,100	0,920
	Kişisel gelişim	29	4,27	0,46		
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Mesleki gelişim	223	3,75	0,58	-0,302	0,763
	Kişisel gelişim	29	3,79	0,51		

\*p<0,05, \*\*p<0,01, t: Independent Sample T Testi

Okul yöneticilerinin aldığı gelişim seminerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Okul yöneticilerinin aldığı gelişim seminerlerine göre psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinin aldığı gelişim seminerlerine göre mutlulukları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Okul yöneticilerinin istenilen gelişim seminerlerine göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve alt boyutlarına ait puanların karşılaştırılması Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14**

*Okul Yöneticilerinden İstenilen Gelişim Seminerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ), Mental İyi Oluş Ölçeği (MİOÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması*

Ölçekler ve faktörler	İstenilen gelişim semineri	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Mesleki gelişim	187	3,96	0,52	0,49	0,613	-
	Kişisel gelişim	53	4,01	0,51			
	Mental ve ruhsal gelişim	12	3,85	0,64			
Motivasyon ve sebat	Mesleki gelişim	187	4,11	0,44	0,01	0,989	-
	Kişisel gelişim	53	4,11	0,43			
	Mental ve ruhsal gelişim	12	4,09	0,50			
Merak ve öğrenme yoksunluğu	Mesleki gelişim	187	2,16	0,72	0,80	0,452	-
	Kişisel gelişim	53	2,08	0,69			
	Mental ve ruhsal gelişim	12	2,36	0,88			
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	Mesleki gelişim	187	4,28	0,41	0,890	0,442	-
	Kişisel gelişim	53	4,31	0,40			
	Mental ve ruhsal gelişim	12	4,14	0,48			
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	Mesleki gelişim	187	3,77	0,56	1,282	0,279	-
	Kişisel gelişim	53	3,77	0,59			
	Mental ve ruhsal gelişim	12	3,50	0,61			

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$ , F: One Way ANOVA.

Okul yöneticilerinden istenilen gelişim seminerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinden istenilen gelişim seminerlerine göre psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinden istenilen gelişim seminerlerine göre mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.5. Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Psikolojik İyi Oluşları ve Mutlulukları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin yaşamları boyu öğrenme eğilimleri ile psikolojik iyi oluş ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bu çalışmada Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ömür boyu öğrenme eğilimleri ile psikolojik iyi oluş ve mutluluk arasında çeşitli düzeylerde ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, bazı durumlarda korelasyon değerleri 0,29 veya daha düşük ise düşük düzeyde ilişkiyi, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta düzeyde ilişkiyi ve 0,71 ve üzerindeki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğrenme eğilimlerinin ve psikolojik durumlarının nasıl etkileşim içinde olduğunu anlamak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır (Köklü vd., 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tespit edilen sonuçlar Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.15**

*Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Psikolojik İyi Oluş ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

Değişkenler	Kat sayı	1. YBÖ	2.MS	3. MÖY	4. PİÖ	5. OMÖ
1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	r	1				
2. Motivasyon ve sebat	r	,770**	1			
3. Merak ve öğrenme yoksunluğu	r	-,944**	-,515**	1		
4. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)	r	,515**	,608**	-,376**	1	
5. Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)	r	,460**	,486**	-,366**	,489**	1

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$ , r: Korelasyon katsayısı

Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme puanları ile merak ve öğrenme yoksunlukları arasında çok güçlü negatif ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Ancak, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile motivasyon ve sebatları arasında orta ve güçlü pozitif

ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme, motivasyon ve sebat puanları ile psikolojik iyi oluş ve mutlulukları arasında orta ve güçlü düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme, motivasyon ve sebatları artarsa, psikolojik iyi oluş ve mutlulukları artış gösterecektir.

Okul yöneticilerinin merak ve öğrenme yoksunlukları ile psikolojik iyi oluş ve mutlulukları arasında zayıf düzeyde negatif ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin merak ve öğrenme yoksunluğu artarsa, psikolojik iyi oluş ve mutlulukları azalış gösterecektir. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları artarsa, mutlulukları da artış gösterecektir.

#### **4.6. Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Psikolojik İyi Oluşlarının Mutluluklarını Yordaması**

Çoklu regresyon analizine geçilmeden analiz yapılması için kayıp veri, aykırı değerlerin tespiti, normal dağılım, doğrusallık ve eş varyanslılık, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinde kayıp veriler olmadığı görülmüştür. Ölçekler ve alt faktörlerde uç noktalarda yer alan aşırı veya sıra dışı veriler kutu bıyık grafiği yöntemine başvurulmuş ve yapılan incelemeler sonucunda aşırı değerlere rastlanmamıştır. Regresyon analizi varsayımları kapsamında, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olması, normal dağılımı gösterir (Kalaycı, 2005). Yapılan incelemeler sonucunda, verilerin bu aralıkta olduğu ve Q-Q grafiklerinin de normal dağılımı desteklediği gözlemlenmiştir.

Çoklu doğrusal ilişki olup olmadığını değerlendirmek amacıyla tolerans ve VIF (varyans şişkinlik faktörü) değerleri üzerinde çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler aracılığıyla etkili bir biçimde tahmin edilebilmesi için literatürde tolerans değerinin 0.20'nin altında olmaması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, VIF değerinin artışı, çoklu doğrusal bağlantı problemlerine işaret ettiğinden, bu değer 5'in altında olması gerektiği belirtilmektedir (Hair vd., 2006). Araştırma çerçevesinde hesaplanan tolerans değeri 0.762 ve VIF değeri 1.312 olarak belirlenmiştir; bu durum, çoklu doğrusal bağlantı varsayımının geçerli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, elde edilen bu veriler, bağımsız değişkenler arasında güçlü bir ilişki olmadığını ve dolayısıyla bağımlı değişkenin doğru bir şekilde tahmin edilebileceğini ortaya koymak-

tadır. Bu nedenle, çoklu regresyon analizi için gereken tüm ön koşullar sağlanmış ve analiz aşamasına geçilmiştir; bu aşamada, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemek mümkün olacaktır.

Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve psikolojik iyi oluşları mutluluklarını nasıl yordadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16**

*Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri Üzerine Yaşam Boyu Öğrenme ve Psikolojik İyi Oluşun Çoklu Regresyon Analizi Değerleri*

Değişken	B	S.E.	$\beta$ (Beta)	p	R	R <sup>2</sup>
Sabit	1,76 0	,246		,000**		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	,504	,061	,460	,000**	0,460	%21,2
Sabit	,919	,332		,006**		
Psikolojik iyi oluş	,663	,077	,478	,000**	0,478	%22,5

B: Standardize edilmemiş yol katsayısı,  $\beta$  (Beta): Standardize edilmiş yol katsayısı, \*p<0,05, \*\*p<0,01

Bağımlı faktörlerde açıklanan varyans oranı: R<sup>2</sup>.

Bu sonuçlar doğrultusunda yaşam boyu öğrenme okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerindeki değişimlerin %21,2'sini açıklamaktadır. Mutluluk puanları üzerinde, yaşam boyu öğrenme ( $\beta=0,460$ ,  $p<0,01$ ) puanlarının etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Psikolojik iyi oluş, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerindeki değişimlerin %23,9'unu açıklamaktadır. Mutluluk puanları üzerinde, psikolojik iyi oluş ( $\beta=0,478$ ,  $p<0,01$ ) puanlarının etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve psikolojik iyi oluşları mutluluklarını nasıl yordadığı Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17**

*Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeyleri Üzerine Yaşam Boyu Öğrenme ve Psikolojik İyi Oluşun Etkileri*

<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>S.E.</b>	<b><math>\beta</math> (Beta)</b>	<b>p</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Sabit	,520	,329		0,115		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimi	,322	,067	,295	<b>0,000**</b>	0,541	%29,3
Psikolojik iyi oluş	,458	,086	,330	<b>0,000**</b>		

B: Standardize edilmemiş yol katsayısı,  $\beta$  (Beta): Standardize edilmiş yol katsayısı, \*p<0,05, \*\*p<0,01  
Bağımlı faktörlerde açıklanan varyans oranı: R<sup>2</sup>.

Bu sonuçlar doğrultusunda yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluş okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerindeki değişimlerin %29,3'ünü açıklamaktadır. Mutluluk puanları üzerinde, yaşam boyu öğrenme ( $\beta=0,295$ ,  $p<0,01$ ) ve psikolojik iyi oluş ( $\beta=0,330$ ,  $p<0,01$ ) puanlarının etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Beta puanları incelendiğinde, okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri üzerine psikolojik iyi oluşun ( $\beta=0,330$ ) yaşam boyu öğrenmeye ( $\beta=0,295$ ) göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluşları artarsa, mutlulukları da artmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yaptığım çalışmanın ve topladığım verilerin analizleri ışığında ulaştığım sonuçlarla tartışma ve sonuçlar sunulmuştur. Bunun akabinde literatür taranmış ve ilgili çalışma sonuçları ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

#### 5.1. Sonuç

Bu çalışmada, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeylerinin tespit edilmesi ve bu üç unsur arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilk olarak, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri belirlenmiştir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin motivasyonları, isteklilikleri, merak yoksunlukları ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk gibi alt boyutlar da detaylı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra, yaşamları boyunca öğrenme eğilimleriyle mutluluk ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri ile mutluluk ve psikolojik iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışmanın esas amacı doğrultusunda ise, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve psikolojik iyi oluşun okul yöneticilerinin mutluluğunu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin eğitim ve kişisel gelişimlerine ne derece önem verdikleri, bu faktörlerin psikolojik iyi oluşlarını nasıl etkilediği ve sonuç olarak mutluluk düzeylerine nasıl yansıdığı detaylı bir şekilde ortaya konmuştur.

Araştırmanın alt amaçlarından ilki, okul yöneticilerinin algılarına göre okul yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla verdikleri cevaplara bakıldığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel boyutu, motivasyon ve sebat alt boyutlarının "yüksek düzeyde" olduğu görülmüştür. Buna karşılık, merak yoksunluğu ve öğrenme yoksunluğu alt boyutlarının ise "orta düzeyde" çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek bir yaşam boyu öğrenme eğilimi sergilediklerini, özellikle motivasyon ve sebat konularında daha güçlü olduklarını, ancak merak ve öğrenmeye yönelik yoksunluk konularında orta düzeyde kaldıklarını göstermektedir. Araştırmanın alt amaçlarından ikincisi olan okul yöneticilerinin psikolojik olarak iyi olmaları "yüksek" düzeyde çıkmıştır. Benzer şekilde araştırmamızın üçüncü alt amacı olan okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerini de "yüksek" düzeyde çıkmıştır.

Çalışmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak, okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutluluklarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, merak ve öğrenme yoksunluğu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre motivasyon ve sebat puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür Kadın okul yöneticilerinin motivasyon ve sebatları, erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu verilere göre, evli olan okul yöneticilerin merak ve öğrenme yoksunlukları, bekar okul yöneticilerine göre daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin kıdem yıllarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel, motivasyon ve sebat, merak ve öğrenme yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İstatiksel olarak farklılık görülmesi de, kıdem yılı arttıkça, okul yöneticilerinin motivasyonlarının düştüğü ve merak ve öğrenme yoksunluğu puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın beşinci alt amacı doğrultusunda okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile merak ve öğrenme yoksunlukları arasında çok güçlü negatif ilişki bulunmuştur. Ancak, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile motivasyon ve sebatları arasında orta ve güçlü pozitif ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme, motivasyon ve sebatları ile psikolojik iyi oluş ve mutlulukları arasında orta ve güçlü düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme, motivasyon ve sebatları artarsa, psikolojik iyi oluş ve mutlulukları artış gösterecektir.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları ile mutlulukları arasında ilişkinin tespit edilmesi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin merak ve öğrenme yoksunlukları ile psikolojik iyi oluş ve mutlulukları arasında zayıf düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Yani okul yöneticilerinin merak ve öğrenme yoksunluğu artarsa, psikolojik iyi oluş ve mutlulukları azalış gösterecektir. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları artarsa, mutlulukları da artış gösterecektir.

Araştırmanın yedinci ve son alt amacına göre okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerindeki değişimlerin %21,2'sini

açıklamaktadır. Mutluluk puanları üzerinde, yaşam boyu öğrenme puanlarının etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Psikolojik iyi oluş, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerindeki değişimlerin %23,9'unu açıklamaktadır. Mutluluk puanları üzerinde, psikolojik iyi oluş puanlarının etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Okullardaki yöneticilerin yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluşları, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerindeki değişimlerin %29,3'ünü açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin mutlulukları üzerinde, yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluşlarının etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri üzerinde psikolojik iyi oluşun yaşam boyu öğrenmeye göre daha etkili olduğu görülmüştür. Son olarak çalışmanın neticesinde okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme ve psikolojik iyi oluşları artarsa, mutlulukları da artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Tartışma

Çalışmanın temel amacı, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerini, psikolojik iyi oluşlarını ve mutluluk düzeylerini belirlemek ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu bölümde, mevcut çalışma ile daha önce yapılan araştırmalar karşılaştırılmakta ve araştırma bulgularına ilişkin önerilere yer verilmektedir.

Yapılan bu çalışma okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla verdikleri cevaplara bakıldığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel boyutu, motivasyon ve sebat alt boyutlarının "yüksek düzeyde" olduğu görülmüştür. Buna karşılık, merak yoksunluğu ve öğrenme yoksunluğu alt boyutlarının ise "orta düzeyde" çıktığı tespit edilmiştir. Okullarda bulunan yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri üzerine (Yazıcı, 2020; Başkaya, 2017; Doğan ile Kavtelek, 2015; Sarışık, 2023) yapılan çalışmalarda okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerinin araştırmayı destekler nitelikte yüksek çıktığı görülmüştür.

Okul yöneticilerin yanı sıra yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu da öğretmenler ve öğretmen adayları örneklem seçilerek yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmıştır. (Erdoğan, 2014, Özçiftçi, 2014; Ayra, 2015; Kılıç, 2015; Ayaz, 2016; Çam ve Üstün, 2016; İleri, 2017).

Bu benzerliğin temel nedeni, okul yöneticilerinin hızla değişen bilgi akışına, eğitim sistemlerine, eğitim yöntem ve tekniklerine, teknolojik ilerlemelere ve değişen dünya

koşullarına uyum sağlamak zorunda olmalarıdır. Bu yüzden, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeye açık olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda, okul yöneticileri öğretmenler ve öğrenciler için birer lider olduklarından, sürekli olarak kendilerini yenilemeli, çağın gerisinde kalmamalı ve öğrenmeye olan istekleriyle örnek teşkil etmelidirler. Böylelikle hem kendilerini hem de çalıştıkları eğitim kurumlarını güncel tutarak daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı yaratabilirler. Öğrenmenin asla sona ermediği bir dünyada, okul yöneticilerinin bu yaklaşımı benimsemeleri hem kariyer gelişimleri hem de kurumlarının başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular, yaşam boyu öğrenmenin okul yöneticilerinin profesyonel yaşamlarındaki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada alınan sonuçlara paralel olarak Tanatar (2017), öğretmenlerle yaptığı yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyon ve sebat boyutlarında yüksek, merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarında puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ayaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sonucunda motivasyon ve sebat boyutu puanlarının yüksekliğine, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutu puanlarının düşüklüğüne işaret etmektedir. Buna göre bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda motive oldukları görülmektedir. Bu çalışmaların aksine öğretmen adayları ile yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Tunca ve diğerleri, 2015).

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da mevcuttur. Bu araştırmaların sonuçlarında da çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bilici ve Bağcı,2020; Boyacı, 2019; Bulaç ve Kurt, 2019; Güçlü vd., 2013).

Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik özellikler açısından incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadın okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme isteklilik puanları erkek yöneticilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlara paralel olarak Boyacı (2019), Yılmaz ve Beşkaya (2018), Özçiftçi ve Çakır (2015), Karaduman (2015), Diker Coşkun (2009), Özgür (2016), Karakış, (2022); Tunca vd., (2015) yaptığı çalışmalarda kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusunda isteklilikleri erkeklerden daha fazladır.

Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu durumu ölçmek için kullanılan ölçeklerin çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Benzer bir sonuca Tang'in (2018) çalışmasında da ulaşılmış ve kırsal

bölgelerde çalışan yönetici öğretmenlerin daha yüksek öznel iyilik düzeylerine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Bu bulgu, onların okul yönetiminde etkin roller üstlenmeleri gerektiği ile bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, Uysal (2022), Yıldız (2020) ve Taşçı'nın (2021) çalışmaları da öğretmenlerin zihinsel iyilik hallerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmalar incelendiğinde psikolojik iyi oluş düzeyi için seçilen örneklemeler öğretmen ve öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mental iyi oluşlarının yüksekliği, onların mesleki performanslarını ve öğrencilerle olan ilişkilerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin yüksek olması çalışmada okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olması ile örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin hem kendileri hem de çalıştığı kurumlardaki paydaşların psikolojik durumları için psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması gereklidir. Öğretmenlerin kaliteli ilişkiler geliştirerek, zihinsel sağlık sorunu riski taşıyan öğrencilerini tespit eder ve bu öğrencilerin ruh ve mental iyi oluşlarına katkıda bulunabilirler (Harding ve diğ., 2019). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin kendileri, kurumunda çalışan öğretmenler, öğrenciler ve velilerle kaliteli ilişkiler kurabilmeleri için psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması kurum kültürünün sağlıklı olmasına katkı sağlayacaktır.

Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin mutluluklarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Duran (2016) çalışmasında, okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerine ilişkin çalışmasında düzeyin iyi seviyede olduğu belirtmiştir. Yazıcı (2015) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının orta seviyenin üstünde mutluluk olduklarını tespit etmiştir. Düzgün (2016) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Düzgün (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla belirgin şekilde daha düşük mutluluk düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Akyol (2016) ise kendi araştırmasında cinsiyetin mutluluk üzerinde erkek akademisyenler lehine anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin hayatları boyunca öğrenme, motivasyon ve sebatları artarsa, psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları da artış gösterecektir. Yani bir insan öğrenmeye ne kadar eğilim gösterir, motivasyon ve sebat konularında ne kadar olumlu olursa psikolojik olarak o kadar iyi olacaktır. Bu psikolojik iyi oluş kişiye mutluluk getirecektir.

Okul yöneticilerinin merak yoksunluğu ve öğrenme yoksunluğu artarsa, psikolojik iyi oluş ve mutlulukları azalış gösterecektir. Merak etmeyen, araştırmaya ve gelişmeye yönelik ilgisi olmayan, değişime direnen bir okul yöneticisi psikolojik olarak iyi olmayacak ve dolayısıyla kendini mutlu hissetmeyecektir. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş

puanları artarsa, mutlulukları da artış gösterecektir. Okul yöneticileri kendilerini psikolojik olarak ne kadar iyi hissederse o derece mutlu olacaktır.

Kabal'ın (2019) araştırması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin sürekli kendini geliştirme ve öğrenme süreçlerine katılmalarının, genel mutluluk seviyelerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. Ancak çalışmada öğretmen adayları üzerinde yapılan incelemelerde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının henüz mesleki deneyim kazanma aşamasında olmaları ve bu nedenle öğrenme ile mutluluğu kişisel gelişim bağlamında yeterince ilişkilendirememeleriyle açıklanabilir. Bu sonuçlar, adayların öğrenme süreçlerini anlamlandırmalarında yaşanan zorlukları ve mesleki deneyimin bu bağlamdaki rolünü daha derinlemesine inceleme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çakır Aksungur'un (2023) yapmış olduğu çalışmada, çocuk gelişimi bölümü öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının azim puanları yükseldikçe, motivasyonlarının da olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, adayların merak eksikliği puanları azaldıkça, yalnızca motivasyonlarının değil, aynı zamanda azim düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir. Ancak, merak eksikliğinin artması durumunda, adayların öğrenmeyi yönetme konusunda daha fazla zorluk yaşadıkları ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan çalışmamızda bu sonuçlara paralel olarak okul yöneticilerinin de yaşamları boyunca öğrenme eğilimlerinin alt faktörü olan motivasyon ve sebat konusunda puanları yüksek çıkmıştır. Yani okul yöneticileri yaşamları boyunca öğrenme konusunda motive ve sabırlı bir şekilde öğrenmeye açıktır.

### **5.3. Öneriler**

Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları bu araştırmanın ulaştığı sonuçlar neticesinde, gelecekteki araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur. Sunulan öneriler vasıtasıyla, ileride yürütülecek araştırmalara yol gösterici olabilmek aynı zamanda ulusal ve uluslararası boyutta eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutlulukları konularının önemine vurgu yapabilmek hedeflenmektedir.

### 5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Okul müdür ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi ve istekleri sırasıyla; mesleki gelişim, kişisel gelişim ve mental ruhsal gelişim şeklinde olduğundan en çok istenilen gelişim semineri olan mesleki gelişime yönelik seminerler, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimler arttırılabilir.
- Bu araştırmada kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre yaşam boyu öğrenme istekliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu dolayı erkek okul yöneticilerinin ilgi ve motivasyonunun neden daha az olduğuna yönelik çalışmalar yapılarak motivasyonları arttıracak önlemler alınabilir.
- Bu araştırmada medeni duruma göre bakıldığında bekar okul yöneticilerin evli okul yöneticilerine göre yaşam boyu öğrenmeye daha motive ve sebatlı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda evli olan okul yöneticilerinin motivasyon düşüklüğünün sebepleri araştırılarak çözüm bulunabilir.
- Okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme fırsatları çeşitlendirilip, arttırılabilir. Kütüphane, internet, lisansüstü eğitim, yüz yüze ve çevrimiçi seminerler şeklindeki platformlara erişim kolaylaştırılabilir. Bu eğitimleri alanlar için ekstra fırsatlar veya ödüller verilebilir.
- Okul yöneticilerinin merak ve öğrenme yoksunluklarının arttırılması için okul yöneticilerine öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik sorumluluklar verilerek yaşam boyu öğrenmeye teşvik edilebilir.
- Okul yöneticilerinin merak ve öğrenme yoksunluklarının arttırılması ve yaşam boyu öğrenmeye daha motive olmaları için okulda geçen sürelerinin bir kısmını kişisel gelişimlerini destekleyecek, motivasyonlarını arttıracak kitap okuma, müzik aleti çalma veya yetenek geliştirme gibi faaliyet planlamaları yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin birlikte bilgi paylaşımı yapabileceği veya birbirleriyle sosyalleşebilecekleri ortamlar, mekanlar yaratılabilir. Etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmen moral evleri yenilenebilir, sayısı arttırılabilir.
- Okul yöneticilerinin aileleriyle keyifli zaman geçirebilecekleri ortamlar ve etkinlikler arttırılabilir. Böylece okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri de artabilir.
- Okul yöneticisi de eğitim sektörünün bir feneri olduğu için toplum tarafından eğitime verilen değerin arttırılması, eğitim çalışanlarına yönelik sözlü ve fiziksel şiddetin ortadan kalkmasını sağlayacak yasal düzenlemeler okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşlarına ve mutluluklarına katkı sağlayacaktır.

### 5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Farklı Coğrafi Bölgelerde ve Eğitim Seviyelerinde Araştırma: Çeşitli illerde, farklı kademelerde ve okul türlerinde çalışan okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutluluk düzeyleri kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Bu sayede, bölgesel ve kurumsal farklılıkların bu unsurlar üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılabilir.
- Araştırma Alanının Genişletilmesi: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeylerine ilişkin mevcut araştırmalar genellikle öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmaların okul yöneticileri üzerinde de uygulanması, yönetim kademesinin bu konular üzerindeki perspektifinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir ve böylece araştırma alanı genişletilebilir.
- Çeşitli Değişkenlerle İlişkilerin İncelenmesi: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeylerine dair çalışmalar genellikle demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektedir. Gelecekteki araştırmalar, bu konuları farklı değişkenlerle, örneğin mesleki deneyim, liderlik tarzları veya okulun büyüklüğü gibi faktörlerle ilişkilendirerek daha derinlemesine analizler yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Araştırmaları: Millî Eğitim Bakanlığı, okullardaki yöneticilerin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyi oluşları ve mutluluk düzeyleri üzerine kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, politika yapıcıların ve eğitim planlayıcılarının daha bilinçli kararlar almasına yardımcı olabilir.
- Nitel ve Nicel Yöntemlerle Kapsamlı Araştırmalar: Okul yöneticilerinin yaşamları boyunca öğrenme eğilimleri, psikolojik iyilik durumları ve mutluluk seviyeleri hakkında hem nitel hem de nicel yöntemleri içeren araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, sadece nitel yöntemlerle derinlemesine analizler yapılarak yöneticilerin kişisel deneyim ve görüşlerine dayalı zengin veri elde edilebilir. Bu tür araştırmalar, konunun daha kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ele alınmasına olanak tanır.

## KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99– 114. [doi:10.3316/ielapa.441680081120104](https://doi.org/10.3316/ielapa.441680081120104)
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164), 159-175.
- Akbaş, O. & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112–126.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 3-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25367/267740>
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan, Ş. F., Sarıkaya, Ö. ve Vatansever, K. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Tıp Eğitimi Alanı İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Sayı 47, 38-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/34230/378302>
- Ayanoğlu, D.G. (2021). The Examination of Relationship Between Lifelong Learning Trends of School Administrators and Teachers, and Their Innovative and Entrepreneurial Behavior Levels. *International Journal of Progressive Education*. Vol. 17(2) 331-351. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.21>
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Bayram, G., & Ekşioğlu, S. (2020). The relationship between the quality of school life perceptions of the secondary school students and their lifelong learning tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 5 (2),47-58. doi: 10.25282/ted.378302
- Beşkaya, M., Çelik, İ. ve Yılmaz, R. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin inovasyona ilişkin görüşlerinin ve yeterliliklerinin araştırılması (Bartın ili)*. Bartın Üniversitesi, 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 21-23 Mayıs 2015.Bartın
- Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bilici, O. & Bağcı, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUJEF)*, 20(2), 205–219.
- Boone, HN ve Boone, DA (2012) Likert Verilerinin Analizi. *Uzatma Dergisi*, 50, 1-5. <https://joe.org/joe/2012april/tt2.php>
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Brown, K., Larionova, V. A. ve Lally, V. (2018). Lifelong learning as a tool for the development of smart cities: Technology enhanced learning as an enabler. *R-economy*, 4(4), 133–143. doi: 10.15826/recon.2018.4.4.018
- Bulaç, E., & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. ve Cantez, K. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlılık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4 (2), 61- 76. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/664337>

- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Carifio, J. ve Perla, R. (2008) Likert Ölçeklerinin Kullanımı ve Yanlış Kullanımıyla İlgili 50 Yıllık Tartışmanın Çözümü. *Tıbbi Eğitim*, 42, 1150-1152. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde özel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Coşkun-Diker, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çakıcı, S. (2015). *Kutadgu Bilig' de mutluluk ve ahlak ilişkisi (Psikososyal Bir Analiz)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çakır Aksungur, F. (2023). Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mutluluk seviyeleri arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 127-139
- Çakır, R. & Özçiftçi, M. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Çakır, R. & Özçiftçi, M. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüz Türkiye'de yaşam boyu öğrenme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206700>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 1-11. [doi: 10.1007/s10902-006-9018-1](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1)
- Demir, D. (2018). *Bilişim Öğretmenlerinin Sanal Yalnızlık, Meslekî Tükenmişlik ve Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Demirci İ. (2012). *Öğretmen adaylarının öz bilgi ve psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Demirel, M ve Coşkun-Diker, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/537279>
- Demirel, M., ve Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*,12(6), 329-337. doi: 10.5897/ERR2016.3119
- Demirel, Melek (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji*. Ed. Petek Aşkar. *9th International Educational Technology Conference (IETC 2009)*. Hacettepe Üniversitesi: Beytepe-Ankara : 696-703.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013* <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf> (Erişim Tarihi:08.06.2016).
- Dinçsoy B. Ş. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 107- 117. doi: 10.9779/PUJE434
- Doğan, T., Çötök, N.A. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 165-172. Erişim adresi: <http://turkpsdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/100>
- Dost, M. T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- DPT (2001).*Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Devlet Planlama Teşkilatı. <http://esk.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf> Erişim: 15 Mayıs 2016.
- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı), (2001). *Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Duman, A. (2006). *Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasalarını Oluşturmamanın Dayanılmaz Hafifliği*. Yayına Hazırlayanlar: Sayılan, F., Yıldız, A. Yaşam Boyu Öğrenme. 2.baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi: (Amasya ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Duran, A., & Yıldırım, N. (2017). The Relationship Between School Administrators’ Happiness Levels and Their Self-Efficacy Levels. *The International Journal of Higher Education*, 6, 210-228.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Emmons, R. A., ve McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experipsikolojik investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. doi/10.1037/0022-3514.84.2.377
- Erdoğan, D.G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Erdoğan, E. (2022). *Okul Müdürlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile Mintzberg’in Yönetici Rollerini Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Eroğlu, N. (2013). *Psikolojik iyi olma ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Erten, P. ve Kuzu, Y. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri. İlköğretim Online* 15 (3), 838-854. doi: 10.17051/io.2016.07530
- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S.B. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/28550/304594>
- Eşiğül, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.

- Fischer, G. (2000). *Lifelong learning—more than training*. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294. <https://www.learntechlib.org/primary/p/8380>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa-Demirci İlçesi Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 238-254 <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>
- Guest, D. E. (2002). *Perspectives on the Study of Work-life Balance*. *Social Science Information* 41(2), 255-279. doi: 10.1177/0539018402041002005
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R., S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 2, 459-468.
- Güleç, C. (2016). *Pozitif Ruh Sağlığı*. (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- 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), 85.
- 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), 34-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20631/219952>
- Gür Erdoğan, D., ve Arsal, Z. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)'nin Geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122. doi: 10.19126/suje.32361
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel İlkeler ve Uygulamalı Analizler*, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018*.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Pozitif Psikoloji- Kuram, Araştırma ve Uygulamalar*, Çeviri: Tayfun Doğan (2018). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hefler, G., & Markowitsch, J. (2010). *Formal adult learning and working in Europe: A new typology of participation patterns*. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 79-93. <https://doi.org/10.1108/13665621011012870>

- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma (Kocaeli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikler (6. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı Bazı Sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6158/82771>
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakış, Ö. (2022). The relation between future time perspective, online learning self-efficacy and lifelong learning tendency: a mediation analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 404-423.
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 8(1):23-44 doi:[10.30783/nevsosbilen.357554](https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.357554)
- Kaygı, H., Yılmaz, E., & Semerci, Ç. (2017). The Relation between Lifelong Learning Tendency and Educational Philosophies. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 121-125.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3, 103-115.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- KILIÇ, Gülenay Nagihan, Aydın KARABAY & İbrahim KOCABAŞ."Examining the Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Organizational Happiness". *International Journal of Organizational Leadership*, 12.1 (2023): 91-112.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kilit, N. N. (2019). *Kader Algısı-Psikolojik İyi Oluş İlişkisi Üzerine Bir Araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling (2nd ed.)* New York, NY: Guilford.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York, New York: The Guilford Press.
- Koydemir, S. ve Mısır, S. (2015). Benlik Kurguları ve Mutluluk: Deneysel Bir Hazırlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42746/515946>
- Köklü, O. ve Arıcan, M. (2021). *Etkinlik temelli olasılık ve istatistik öğretimi [Activity based probability and statistics instruction]* (pp.1-32). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610 doi: 10.1177/001316447003000308
- Kubzansky, L. D., Berkman, L. F., Glass, T. A., Seeman, T. E."Is Educational Attainment Associated with Shared Determinants of Health in the Elderly? Findings from the Macarthur Studies of Successful Aging". *Psychosomatic Medicine*, 60(5), 1998, s.578-585. doi: 10.1097/00006842-199809000-00012
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence Based inquiry*. Brown and Company. <https://eric.ed.gov/?id=ED577250>

- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı), (2014-2018). *Türkiye Hayat boyu Öğrenme Stratejisi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı), (2018). *2013 Eğitim Vizyonu Belgesi*. <https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023.pdf>
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı), (2019). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- MTEGM (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı* [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_07/29122004\\_mte\\_strateji\\_belgesi\\_2014\\_2018\\_1.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/29122004_mte_strateji_belgesi_2014_2018_1.pdf)
- Owen-Korkut F.; Demirbaş-Çelik N.; Doğan T. 2017. *Üniversite Öğrencilerinde İyilik Halinin Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlık, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64): 1461-1479. doi: 10.17755/esosder.300405
- Özçiftçi, M. (2014). *Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş (sosyal psikolojik bir değerlendirme). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 4, 46-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61611/920111>
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi: yaşam boyu gelişerek ve değişerek öğrenme (öğrenmeye sosyal psikolojik bir bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1716154>
- Özkorkmaz, M. (2016). *Türkiye’de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Öztürk, H. (2020). Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Tezlerin İçerik Analizi. *International Journal of Active Learning*, 14. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal>
- Pryce-Jones, J., 2010. Happiness at Work, Maximizing Your Psychological Capital for Success. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 26(3): 271-273. doi: 10.1080/15555240.2011.589756

- Roothman, B., Kirsten, D. K. ve Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33, 212–218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/008124630303300403>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, Or is it? Explorations On The Meaning Of Psychological Well-Being. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C.D. ve Singer, B. (1996), Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14- 23. doi: 10.1159/000289026
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 712. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/33599/351270>
- S. Baltacı ve S. Önder (Ed.), *Etkinlik temelli olasılık ve istatistik öğretimi* (s. 1-32). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337
- Süler M. (2016). *Akıllı Telefon Bağımlılığının Öznel Mutluluk Düzeyine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Şakar, M ve Uğurlu, F. (2015). Spor Yapan ve Spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Duyusal Zekâ ve Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(17): 461-469. doi: 10.16992/ASOS.836
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik.
- Tabachnick, B.G., & Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tabancalı, E., & Öngel, G. (2022). Examining the Relationship between High School Students' Lifelong Learning Tendencies and Problem Solving Self-Appraisal. *The European Educational Researcher*.

- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Taşcı, E. (2021). *Öğretmenlerin değer yönelimleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. doi: 10.13140/RG.2.1.2414.4480
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): *Development and UK validation*.
- Toprak, M., ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. doi: 10.5961/jhes.2012.036
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Tunca, N.; Şahin, A.S.; Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. doi: 10.17860/efd.92694.
- Turkay, Y. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mutlu eğitim yöneticisi algısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Tütüncü, M. (2012). *Yönetici ve çalışanların psikolojik iyi olma ve stres düzeyleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Uluğ, F. (1999): *Eğitimde Grup Süreçleri*. Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü. <https://kutuphane.ttk.gov.tr/details?id=573511&materialType>
- Uysal, F. (2022). *Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Uzun, A. (2021). *Kamu Sektöründe Çalışan Kadınların Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile Öz Güvenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.

- Veenhoven, R. ve Dumludağ, D. (2015). İktisat ve Mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58:46-51. <https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2010s/2015cb-fullt.pdf>
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53. doi: 10.1080/026013700293449
- Westgate, C.E. 1996. Spiritual Wellness and Depression. *Journal of Counseling and Development*, 75: 26-35. doi: 10.1002/j.1556-6676.1996.tb02311.x
- Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening Participation & Lifelong Learning Journal*, 1 (1). <http://www.staffs.ac.uk/journal/volone-one/editorialtwo.htm>
- Woonsun, K. (2014). Korean Secondary School Teachers' Perception and Need toward Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3506-3510. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.793
- Yap, J. S., & Tan, J. (2022). Lifelong learning competencies among chemical engineering students at Monash University Malaysia during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 38(1), 60-69. Doi: 10.1016/j.ece.2021.10.004
- Yasa, D.H. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Yazıcı, Ö. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mutluluk ve Zindelik Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yeşiltepe, S. S. (2011). *Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluş ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam yayınları.
- Yıldız, B. (2020). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345. doi:10.14687/ijhs.v11i2.2967
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 253-262. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226478>

Yılmaz, M. (2018). Lifelong learning tendencies of prospective teachers receiving pedagogical formation education. *Universal Journal of Educational Research* 6(8), 1684-1691. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.060808>



## EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Veri Toplama Araçları	90
EK 2	Veri Toplama Araçları Kullanma İzni	94
EK 3	Etik Kurul İzni	95
EK 4	Uygulama İzni	96



## EK-1

### Veri Toplama Araçları

#### BÖLÜM 1

#### KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Okul Yöneticisi,

Bu anket, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile psikolojik iyi oluş ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde okul yöneticilerinin kişisel bilgilerinin belirlenmesine, ikinci bölümünde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesine, üçüncü bölümünde psikolojik iyi oluşlarının belirlenmesine ve dördüncü bölümde mutluluk düzeylerinin belirlenmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Araştırmada elde edilecek veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak olup bunun dışında herhangi bir kişi veya kurumda paylaşılmayacaktır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Araştırma için kimliğinizin belirlenmesi önemli olmadığından anket formlarına isminizi yazmanıza gerek yoktur. Toplanan bilgiler kişi bazında değil, toplu olarak yorumlanacaktır. Her soru için tek bir seçenek işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Ayıracağınız vakit ve araştırmama yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Funda ÖZER ÇETİN  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Danışman

1. Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Medeni Durum: ( ) Bekar ( ) Evli
3. Yaş: .....
4. Görev: ( ) Müdür Yardımcısı ( ) Müdür
5. Öğrenim Düzeyi: ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Y. Lisans ( ) Doktora
6. Branş: .....
7. Yöneticilikteki Kıdeminiz : .....
8. Yönetici Olduğunuz Kurum Türü : ( ) Anaokulu ( ) Ortaokul  
( ) İlkokul ( ) Lise
9. Yönetici Olarak En Fazla Katıldığınız Gelişim Semineri: ( ) Mesleki Gelişim  
( ) Kişisel Gelişim  
( ) Mental ve Ruhsal
9. Katılmayı İstedığınız Mesleki Gelişim Semineri ( ) Mesleki Gelişim

( ) Kişisel Gelişim

( ) Mental ve Ruhsal

## BÖLÜM 2

Aşağıda Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin belirlenmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

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

23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	1	2	3	4	5
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	1	2	3	4	5
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5

**Aşağıda Okul Yöneticilerinin Mental İyi Oluşlarının belirlenmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerden size uygun seçeneği işaretleyiniz.**

<b>MENTAL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Biraz Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>					
1. Gelecekle ilgili iyimserim.	1	2	3	4	5
2. Kendimi işe yarar (faydalı) hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Kendimi rahatlamış hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Diğer insanlara karşı ilgiliyim.	1	2	3	4	5
5. Farklı işlere ayırabilecek enerjim var.	1	2	3	4	5
6. Sorunlarla iyi bir şekilde başa çıkabilirim.	1	2	3	4	5
7. Açık ve net bir biçimde düşünebiliyorum.	1	2	3	4	5
8. Kendimden memnunum.	1	2	3	4	5
9. Kendimi diğer insanlara yakın hissediyorum.	1	2	3	4	5
10. Kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
11. Kendi kararlarımı kendim verebiliyorum.	1	2	3	4	5
12. Sevdiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
13. Yeni şeylere karşı ilgiliyim.	1	2	3	4	5
14. Neşeli hissediyorum.	1	2	3	4	5

Aşağıda okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin belirlenmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

<b>OXFORD MUTLULUK ÖLÇEĞİ</b>					
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Biraz Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1. Kendimden hoşnut değilim.	1	2	3	4	5
2. Hayatın çok ödüllendirici olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.	1	2	3	4	5
4. Çevremdeki güzelliklerin farkına varırım.	1	2	3	4	5
5. Yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.	1	2	3	4	5
6. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissedirim.	1	2	3	4	5
7. Geçmişle ilgili mutlu anılara sahip değilim.	1	2	3	4	5

## EK-2

### Veri Toplama Aracı Kullanma İzni

**From:** Yelkin Diker Coskun .  
**Sent:** Monday, February 13, 2023 3:04 PM  
**To:** Funda ÖZER ÇETİN  
**Subject:** Re: Ölçek Kullanma İzni

Merhaba, ektedir.  
İyi çalışmalar dilerim.

On Fri, Feb 10, 2023 at 6:54 PM Funda ÖZER ÇETİN wrote:  
Merhaba Sayın Hocam

Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Türkçe' ye uyarlanmış ve geliştirmiş olduğunuz 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Sizin için uygunsa ölçeği mailime gönderirseniz çok sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Saygılarımla...  
Funda ÖZER ÇETİN

---

**From:** Gökay Keldal  
**Sent:** 31 Mayıs 2023 Çarşamba 14:22  
**To:** Funda ÖZER ÇETİN  
**Subject:** Re: ANKET KULLANIM İZİNİ

Değerli öğretmenim, ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğe ilişkin bilgiler (maddeler, puanlaması vb.) makalede mevcut. İyi çalışmalar.

Merhaba Sayın Hocam  
Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formunu" izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Sizin için uygunsa ölçeği mailime gönderirseniz çok sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Saygılarımla  
Funda ÖZER ÇETİN

---

**From:** Tayfun Dogan  
**Sent:** Saturday, February 11, 2023 4:07 AM  
**To:** Funda ÖZER ÇETİN  
**Subject:** Re: Ölçek Kullanım İzni

Merhaba,  
Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar dilerim.

Tayfun Doğan

**EK-3**  
**Etik Kurul İzni**

T.C.  
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU**

**Toplantı Tarihi** : 17.03.2023  
**Toplantı Sayısı** : 2023 – 10

**GÜNDEM**

7-Enstitümüz öğrencilerinin tez önerilerinin görüşülmesi,

**KARAR**

7- Enstitümüz öğrencilerinin tez önerileri görüşülerek,

h)Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 545120220019 numaralı Funda ÖZER ÇETİN'in, Danışmanı ve Anabilim Dalı Başkanlığının önerilerine göre; tez önerisinin aşağıda belirtilen biçimde kabulüne,

Tezin Adı (Türkçe):"Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Psikolojik İyi Oluş ve Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"

Tezin Adı (İngilizce) "Investigation of the Relationship Between Lifelong Learning Tendencies of School Administrators and their Psychological Well-Being and Happiness" konulu tez önerisinin kabul edilmesine,

Danışmanının adına açılmış olan Uzmanlık Alan Dersine kaydının yapılmasına

oy birliği ile karar verildi.

Başkan  
Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ  
Müdür V.  
İmza

Üye  
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ  
İmza

Üye  
Prof. Dr. Pınar GİR MEN  
İmza

Üye  
Doç. Dr. Ersin KARADEMİR  
İmza

Üye  
Doç. Dr. Emre EV Çİ MEN  
Müdür Yardımcısı  
İmza

Hatice SERTTAŞ  
Enstitü Sekreteri  
ASLI GİBİDİR

**EK-4**  
**Uygulama İzni**



T.C. KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-53490996-44-89844738  
16.11.2023

Konu : Tez İzni ( Funda ÖZER ÇETİN)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 13/10/2023 tarihli ve 2300201992 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 15/11/2023 tarihli ve 89759910 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Funda ÖZER ÇETİN'in "*Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Psikolojik İyi Oluş ve Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

İlgili tez çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüz Ar-Ge birimine gönderilmesini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) Onay (1 Sayfa)

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Funda ÖZER ÇETİN

Orcid Numarası :

### Eğitim Durumu

Lise 2000

Lisans 2004

**Yabancı Dil** Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

### Mesleki Geçmiş

**Görev**

**Kurum**

**Çalışma Tarihleri**

2004-Halen

### Akademik Çalışmalar

#### Yayımlar

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(4), 397-420.

doi: 10.14527/kuey.2014.0