



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN YAŞAM
DOYUMLARI VE YARATICI DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

**Ekin SAYILAN ATEŞ
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR**

Burdur, 2025

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN YAŞAM
DOYUMLARI VE YARATICI DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

Ekin SAYILAN ATEŞ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Burdur, 2025

 MAKÜ BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	EĞİTİM YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU
--	---

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından tarihinde tez savunma sınavı yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşam Doyumları Ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi” konulu tez çalışması Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) :

ÜYE :

ÜYE :

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez savunma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../2025

Ekin SAYILAN ATEŞ

**Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşam Doyumları Ve Yaratıcı Düşünme
Eğilimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Ekin SAYILAN ATEŞ

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumları ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında MEB’e bağlı okullarda çalışan 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak “Kişisel bilgi formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin dağılımlarının normal olduğu değerlendirildiğinden gruplar arası fark analizleri bağımsız örneklem *t*-testi; Post Hoc analizleri için Bonferroni tekniği, değişkenler arasındaki ilişki analizleri için de Pearson momentler çarpımı korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmada Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarından yenilik aramanın okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumları ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin gelişmeye açıklık alt boyutu üzerinde yaratıcı düşünme eğiliminin yenilik arama alt boyutunun pozitif yönlü ve yaşam doyumunun ise negatif yönlü anlamlı etkileri olduğu saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğrenmeye isteklilik alt boyutu üzerinde yaratıcı düşünme eğiliminin yenilik arama ve öz disiplin alt boyutlarının pozitif yönlü ve yaşam doyumunun ise negatif yönlü anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öğretmen, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yaratıcı Düşünme Eğilimi, Yaşam Doyumu.

Sayfa Adedi: 115

Danışman: Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Life Satisfaction of Preschool Teachers and the Effect of Creative Thinking Tendencies on Lifelong Learning Tendencies(Master Thesis)

Ekin SAYILAN ATEŞ

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationships between preschool teachers' creative thinking tendencies and life satisfaction on their lifelong learning tendencies. In addition, it was examined whether the creative thinking tendencies, life satisfaction and lifelong learning tendencies of preschool teachers changed according to various demographic variables. Quantitative research methods and relational screening design were used in the study. The sample of the study consisted of 222 preschool teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected online through the Lifelong Learning Tendencies Scale, Marmara Creative Thinking Tendencies Scale and Life Satisfaction Scale using the survey technique. As the data distribution is considered normal, an Independent Sample t Test was used to analyze differences between groups. The Bonferroni technique and Pearson product-moment correlation coefficient were used for post hoc analyses and the analysis of relationships between variables, respectively. In the study, it was concluded that self-discipline, novelty seeking, courage, curiosity, doubt and flexibility sub-dimensions of the Creative Thinking Tendencies Scale had a positive and significant effect on preschool teachers' lifelong learning tendencies. It was determined that preschool teachers' life satisfaction had a negative and significant effect on teachers' lifelong learning tendencies. It was determined that the sub-dimension of creative thinking tendency, seeking novelty, and life satisfaction had positive and negative significant effects on the sub-dimension of openness to development of lifelong learning tendency. It was determined that the sub-dimension of creative thinking tendency, seeking novelty and self-discipline had positive and life satisfaction had negative significant effects on the sub-dimension of willingness to learn of lifelong learning tendency. It was determined that life satisfaction had a negative and significant effect on lifelong learning tendency. It was determined that lifelong learning tendencies differed significantly according to demographic characteristics.

Keywords: Creative Thinking Dispositions, Life Satisfaction, Lifelong Learning Tendencies, Preschool, Teacher.

Page Number: 115

Supervisor: Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler	4
1.2. Tezin Amacı ve Önemi	5
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Yaşam Boyu Öğrenme	7
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı.	8
2.1.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Özellikleri	8
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	10
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin İlkeleri	11
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin İşlevleri ve Önemi.....	13
2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	15
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihi	17
2.1.8.Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi	18
2.2.Yaratıcı Düşünme Eğilimi	20
2.2.1.Yaratıcı Düşünmenin Tanımı.....	21
2.2.2.Yaratıcı Düşünmenin Önemi	22
2.2.3.Yaratıcı Düşünmenin Evreleri	23
2.2.4.Yaratıcı Düşünmenin Kuramsal Açıklaması	23
2.2.4.1.Psikanalitik Kuram.....	24

2.2.4.2.Gestalt Kuramı	24
2.2.4.3.İnsancıl Kuram	24
2.2.4.4.Bilişsel Kuram.....	25
2.2.4.5.Csikszentmihalyi'nin Kuramı	25
2.2.4.6.Yaratıcı Yatırım Kuramı	26
2.2.4.7.İki Aşamalı Yaratıcı Düşünme Kuramı	26
2.2.4.8.Rhodes'in 4P modeli	26
2.2.5.Yaratıcı Bireyin Özellikleri	27
2.2.6.Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Etkenler	28
2.2.7.Yaratıcı Düşünmeyi Engelleyen Etkenler	28
2.3. Yaşam Doyumu	29
2.3.1. Yaşam Doyumunun Tanımı	30
2.3.2. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler	31
2.3.3. Yaşam Doyumunu Açıklayan Kuramlar.....	33
2.3.3.1. Etkinlik Kuramı.....	33
2.3.3.2. Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya Kuramları	33
2.3.3.3. Yargı Kuramı	33
2.3.3.4. Bağ Kuramı	34
2.3.3.5. Ereksel Kuramı.....	34
2.4.Alanyazında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	35
2.4.1.Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar.....	35
2.4.2. Yaratıcı Düşünme Eğilimi ile İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar	44
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Deseni.....	52
3.2. Araştırmanın Modeli	52
3.3. Çalışma Grubu	53
3.4. Veri Toplama Araçları	54
3.5. Veri Toplama Süreci	56
3.6. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM IV	59
BULGULAR.....	59
4.1. YDEÖ ve YDÖ'nün YBÖEÖ'yü Yordama Analizleri	59

4.2. YBÖEÖ Demografik Değişkenlere Göre Fark Analizleri.....	61
BÖLÜM V	67
TARTIŞMA VE SONUÇ	67
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	96
EK-1	97



TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bulgular	53
Tablo 2.YBÖEÖ, YDEÖ ve YDÖ Güvenirlik Analizi.....	55
Tablo 3.YBÖEÖ, YDEÖ ve YDÖ Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizleri ...	57
Tablo 4. YDEÖ ve YDÖ'nün YBÖEÖ'nün Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutunu Yordama Analizi	59
Tablo 5. YDEÖ ve YDÖ'nün YBÖEÖ'nün Gelişmeye Açıklık Alt Boyutunu Yordama Analizi	60
Tablo 6. YBÖEÖ'nün Cinsiyete Göre Fark Analizleri	62
Tablo 7. YBÖEÖ'nün Yaşa Göre Fark Analizleri	62
Tablo 8. YBÖEÖ'nün Öğrenim Durumuna Göre Fark Analizleri	63
Tablo 9. YBÖEÖ'nün Aylık Gelire Göre Fark Analizleri	64
Tablo 10. YBÖEÖ'nün Mesleki Tecrübeye Göre Fark Analizleri	65
Tablo 11. YBÖEÖ'nün Çalışılan Okul Türüne Göre Fark Analizleri	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Araştırma Modeli	52
---------------------------------	----



KISALTMALAR

YBÖEÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği
YDEÖ	: Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
YDÖ	: Yaşam Doyumu Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim bireye istenilen niteliklerin ve becerilerin kazandırılmasında kullanılan en etkili araçtır. Eğitimle ayrıca bireyin topluma hazırlanmasını ve toplumla bütünleşmesini sağlamak da mümkün olmaktadır. Eğitim bireye bir meslek kazandırarak onun ekonomik bağımsızlığını sağlamasını, hayatını sürdürmesini ve kendini gerçekleştirmesini de sağlar. Eğitim, bireyin niteliğini artırarak yetiştirilmesini ve geliştirilmesini temin ettiği gibi toplumun bütünleşmesini ve varlığını sürdürmesini de sağlamaktadır (Evyapan, 2020). Eğitim bu kadar kritik bir öneme sahip olduğu için tüm devletler ve toplumlar eğitime büyük önem vermişlerdir. Eğitim hakkı evrensel ve anayasal bir hak olarak tanımlanmış ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması bir esas olarak belirlenmiştir. Bireyin örgün eğitime ilk adımını attığı yer okul öncesi eğitimi olmaktadır. Nitelikli eğitim elde etmek, iletişim becerilerini artırmak, geleceğe daha donanımlı hazırlanabilmek ve toplumla bütünleşebilmek için çocukların erken yaşta eğitime başlamaları gerekmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin son derece kritik bir rolü bulunmaktadır. Çocukların hem gelecek eğitim hayatının hem de yetişkin hayatının başarısında okul öncesi öğretmenlerinin belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerin yüksek bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerin sürekli kendilerini yenileme ve geliştirme içerisinde olmaları beklenmektedir. Bu niteliklere sahip olabilmek için okul öncesi öğretmenlerin hayat boyu öğrenme sürecinin sürekli olması gerektiği öngörülebilir. Günümüzde hızlı değişen ve yüksek miktarlarda üretilen bilgileri takip edebilmek, çabuk değişen toplum dinamiklerine hazır olmak ve çocukları da bu niteliklerde yetiştirebilmek yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olmasıyla mümkündür (Lambeir, 2005).

Yaşam boyu öğrenme, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde, "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri" olarak açıklanmıştır (MEB, 2009). Bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri hayatları boyunca kazandığı tüm

öğrenmeleri kapsamakla birlikte örgün ve yaygın eğitim, mesleki eğitim ve meslek becerilerinin kazanımını sağlayan kursları, iş yerlerinde edinilen mesleki yetenekleri ve diğer bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlamakta olan öğrenmelerin tümünü içinde bulundurmaktadır (MEGEP, 2006). Yaşam boyu öğrenme, edinilen öğrenme tanımlarından bireysellik yaklaşımını benimsemesi ile farklılaşmakta, okul çevresinin dışında da öğrenmeye devam edilmesi ve önem verilmesi, eğitimin yalnızca devlet tarafından gerçekleşmesi kavramını bir kenara bırakarak sosyal çevrede de rollerin güçlendirilmesi ve eğitimin belirli bir zamanı kapsamaktan çıkarılıp sürekli olması gerektiğini vurgulamaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Kavramsal olarak yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim tamamlandıktan sonra da bireylerin kendilerinde yetersiz ya da eksik olduklarını düşündükleri konuları geliştirerek örgün eğitim esnasında fark edilmeyen yeteneklerin de fark edilebilmesini kapsamaktadır. Bilgi toplumları değişen dünyada meydana gelebilecek olan değişim sürecinden kaynaklanabilecek sorunları öngörmeyi ve bunlarla baş edebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamak için öncelikle toplumdaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bireyler olması gerektiğini savunmaktadırlar (Tunca vd., 2015). Yaşam boyu öğrenme sürecinde doğal olarak öğretmenlerin kritik bir önemi bulunmaktadır. Eğitici ve öğretici konumunda olan öğretmenlerin öncelikli olarak yaşam boyu öğrenmeye inanmış ve bu yaklaşımı destekleyen bireyler olmaları ve yaşamları boyunca öğrenme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Gencel, 2013; Erdamar, 2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına uygun biçimde yetiştirilmeleri yaşam boyu öğrenme sürecinin başarılı olmasında önemi yadsınamayacak bir etkiye sahiptir (Coolahan, 2002; Selvi, 2011). Okul öncesi öğretmenlerde bulunması beklenen bir diğer nitelik yaratıcı düşünme eğilimidir.

Yaratıcı düşünme eğiliminin aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğitimiyle ilişkisinin pozitif yönlü olacağı öngörülebilir. Değişim ve gelişim süreçlerinde öğretmenlerden beklenen, yenilikçi yaklaşım ve değerlendirip yönlendirebilme becerisine sahip olmalarıdır (May, 1975). Yaratıcı düşünebilen çocukları yetiştirecek olan öğretmenlerin de yaratıcı özellikler taşıyor olması gerekmektedir. Alan yazında tutum, beceri ve eğilimin birleşmesinin yaratıcılık olarak adlandırıldığı görülmektedir. Yaratıcılık, becerilerin bilişsel boyutları ile tutumlardaki yaratıcı eylemlerin duygu ve düşünme basamaklarını kapsayan bir tepki olarak açıklanmaktadır (Fisher, 1995). Bireylerin eyleme geçmesine tutum ve duygulardan olurken bireylerin davranış,

düşünce ve eğilimleri de bu süreçten etkilenir. Yaratıcı eylemler, kişilerin yetenek ve ilgileri ile ilişkilendirilir. Beceriler, kişilerin bir eylemi yapabilmesini sağlayan niteliklerden bir tanesidir (Turan, 2015). Eğilim ise bir konuyu ya da bilgiyi sevmeye, onu yapmaya ilgi duyulması ve meyledilmesidir (TDK, 2015). Eğilim, düşünme ile birleştiğinde belirli bir entelektüel davranışa yönelik eğilim olarak isimlendirilir ve sahip olunan kapasitenin kullanılma isteğini gösterir (Tishman ve Andrade, 1996). Bireyin özelliklerini değerlendirmede eğilimler gözlemlenir ve düşünceler kategorize edilir (Ritchart, 1997). Eğilim tanımı farklılıklar içermekle birlikte *karakteristik, özellik, nitelik ve zihin* kelimelerini de içinde barındırır. Yaratıcı düşünen bireylerde meraklı, kararlı, hayal gücü yüksek, işbirlikçi ve disiplinli olma eğilimleri yüksek düzeyde görülmektedir (Lucas, Claxton ve Spencer, 2012). Bir soruna çözüm arayan veya bir sorun doğabileceğini hisseden yaratıcı bireyler, duygusal ve zihinsel olarak yaratıcı bir düşünme sürecini gerçekleştirirler (Root-Bernstein ve Root-Bernstein, 2003) Yaratıcı düşünme sürecinde bireylerin gösterebilecekleri performanslarını kapsayan başlıca eğilimler; boyutlu düşünme, modelleme, fikirlerle oynama, dönüştürme ve sentezlemedir (Root-Bernstein ve Root-Bernstein, 1999).

Yaratıcı kişilerin en dikkat çeken özellikleri, durumlara uyum sağlamada gösterdikleri başarı ve hedeflerine uygun davranışlar gerçekleştirmek için çabalamalarıdır. Gardner (2004) yaratıcı bireyi “problem çözebilen veya bir ürün ortaya çıkarabilen ve bu ürünlerin uzmanlar tarafından kabul edilebilir nitelikte olmasını sağlayan kişilerdir” olarak açıklamaktadır. Bentley’e (2004) göre ise yaratıcı bireylerin motivasyonu yüksek olur ve belirli bir konu ya da alan üzerinde uzun ve süregelen araştırmalar yapma konusunda deneyimlidir, mizah anlayışı yüksek insanlardır, kurallara uymayı sevmez, eğlenmekten keyif alırlar, görünmeyen detayları fark eder ve engeller karşısında çabalamaya devam ederler, özsaygıları yüksek ve özgüvenleri daima gelişmiştir.

Yaratıcı düşünme eğiliminde olan bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olacağı öngörülebilir. Bu nedenledir ki yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimi ile ilgili olabilecek bir diğer faktör yaşam doyumudur. Kişinin kendine uygun kriterleri seçerek hayatına yönelik bilişsel değerlendirme sürecini yapması yaşam doyumunu olarak tanımlanmaktadır (Heubner, 2004). Diener (1985) yaşam doyumunu, bireylerin kendi hayatları için belirledikleri niteliklerle içinde bulunduğu durumun karşılaştırmasını yapması olarak açıklamaktadır. Neugarten’e (1961) göre kişilerin

hayat beklentileri ve yaşadıkları hayatların birbirleri ile ne kadar tutarlı olduğu veya yaşadığı hayatın beklentilerini karşılayıp karşılamadığı yaşam doyumunu anlatmaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerin Türkiye'nin geleceği olan ve eğitim hayatına atılmak üzere olan erken yaştaki çocukların istenilen nitelikte eğitim alabilmeleri için yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları gerektiği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyebilecek faktörlerden iki tanesi yaratıcı düşünme eğilimi ve yaşam doyumudur. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve yaşam doyumları arttığı zaman yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı öngörülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problemini, “Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam doyumları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemekte midir?” ve “Okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” soruları oluşturmaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam doyumları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Öğrenim durumuna,
 - d) Aylık gelirine,
 - e) Mesleki kıdeme,
 - f) Okulun kategorisine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Tezin Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam doyumlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine etkilerini incelemektir. Ayrıca, Okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yaratıcı düşünme eğilimlerinin ve yaşam doyumlarının çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek hedeflenmiştir.

Eğitim, toplumun yapı taşları olan bireylerin istenilen niteliklere sahip olmaları için kullanılabilecek en etkili araçtır. Eğitimden en yüksek faydaların elde edilebilmesi için bireyin eğitime erken yaşlarda başlanması gerekmektedir. Bireye erken yaşlarda örgün eğitimin sağlandığı kurumlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin yüksek bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler arasında yaşam boyu öğrenme eğiliminin kritik bir önemi vardır, çünkü yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olan öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri öngörülmektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bu eğilimi etkileyen faktörleri incelediği için önemlidir. Bu araştırmanın sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini artırmada ve okul öncesi eğitimden beklenen faydaların en yüksek düzeyde elde edilmesinde yararlı olacağı beklenmektedir.

Alan yazında yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, yaratıcı düşünme eğilimlerini ve yaşam doyumunu inceleyen pek çok bilimsel araştırmaya rastlanmaktadır. Bununla birlikte, bu faktörleri okul öncesi öğretmenleri açısından inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak yapılan taramalarda bu üç faktörü birlikte ele alarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu boşluğu doldurmak adına bir katkı sağlamayı hedefleyen bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıltıları

Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formunun, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin, Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin yeterli veriyi karşıladığı varsayılmaktadır. Ayrıca, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların veri toplama aracında yer alan ifadelere samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 yılı; okul öncesi öğretmenleri, uygulanan ölçekler ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda yer alan sorular ile sınırlandırılmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimi kavramları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda, ayrı bölümler halinde yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimi kavramları tanımlanmış, özellikleri belirtilmiştir, bu kavramları destekleyen ve engelleyen faktörler tartışılmıştır. Bu bölümün sonunda yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimi kavramlarıyla ilgili alanyazında daha önce yapılmış araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

2.1.Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme örgün ve yaygın eğitimin bütün etkinliklerini içine alan bir kavramdır (Yüzlü, 2019). Yaşam boyu öğrenme okul öncesi, okulda geçen süreç ve okul sonrası tüm hayatı kapsayan bir süreçtir (Çatal, 2019). Eğitim tüm ömür boyu devam eden bir süreçtir ve insan hayatını kolaylaştıran ve karşılaştıkları sorunları çözmesine yardım eden beceriler sadece örgün eğitimle kazanılmamaktadır. Yaşam boyu öğrenme bireysel veya sosyal bilgi ve becerilerin kazanıldığı veya bunların geliştirildiği amaçlı veya amaçlı olmayan resmi veya gayri resmi tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

İnsanlığın deneyimlediği şartlar değişkenlik göstermektedir. Bu değişen şartlara daha yeni ve uygun uygulamalarla karşılık verebilmek için insanlığında kendisini, bilgisini ve becerilerini yenilemesi gerekmektedir. İnsanlığın kendisini yenileyebilmesi yaşam boyu eğitimle mümkündür (Miser, 1999). Ayrıca, günümüzde iletişim ve bilgi üretim araçları çok gelişmiştir. Her gün binlerce kitap, dergi ve makale yayımlanmaktadır. Bu bilgi kümesine dijital yollardan kolayca erişim mümkün olmaktadır. Bu muazzam bilgi kümesinden yararlanabilmek için de yaşam boyu eğitim devam etmelidir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin tanımı. Yaşam boyu öğrenme “bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2009). Başka bir tanımda ise yaşam boyu öğrenme; bireyin yaşamı boyunca her türdeki bilgi ve beceriyi elde ettiği ve bunları günlük yaşamana uyguladığı formal veya informal bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Candy, 2003). Bir diğer tanımda ise bireyin kendisini geliştirmesine hizmet eden her türdeki bilgi, beceri ve alışkanlıkları elde etme süreci yaşam boyu öğrenme olarak nitelenmiştir (Sönmez, 2007). Yaşam boyu öğrenme iş yaşamı açısından da; iş yaşamında yaşanan değişimlere bağlı olarak gerekli olan donanımın kazanılması için gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri olarak da tanımlanmıştır (Erdamar, 2014).

Yaşam boyu öğrenme hayat boyu, sürekli ve sınırsız öğrenme olarak tanımlanırken aynı zamanda halk eğitimi, yetişkin eğitimiyle ve tümleşik eğitimle de ilişkilendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme hayatta kalmak ve başarılı olmak için gerekli olan bilgi ve becerilerin gelişmesine katkı sağlayan tüm öğrenme etkinlikleridir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Yaşam boyu öğrenme yapılandırılmış (formal), yarı yapılandırılmış (nanformal) ve yapılandırılmamış (informal) öğrenme ortamlarını kapsamaktadır (Burns, 2001). Yaşam boyu öğrenme bireyin sahip olduğu bilgi ve becerilerin değişen yaşam koşullarına adaptasyonu sağlanarak uyum içerisinde kullanılabilmesidir (Clark, 2005). Yaşam boyu öğrenme bireyin potansiyeline bağlı olarak bilgi ve becerisini sürekli bir biçimde geliştirmesidir (Akkuş, 2008). Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca elde ettiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları belgelendirebilmesidir (Aksoy, 2008). Yaşam boyu öğrenme bireyin mümkün tüm alanlarda gelişimine katkı yapan öğrenme süreçleridir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin özellikleri. Yaşam boyu öğrenmeyi tanımlayan ve yaşam boyu öğrenmenin niteliklerini belirleyen bir kısım özellikleri bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (DPT, 2001; OECD, 2001; Jarvis, 2004; Field, 2001):

- Yaşam boyu öğrenme her bir birey için yaşam boyunca süren bir öğrenme sürecidir.

- Yaşam boyu öğrenme eğitim öğretim kurumları dışına taşan öğrenme etkinlikleridir.
- Yaşam boyu öğrenme kurumsal öğrenmenin bütünlüğünü sağlar.
- Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğrenmeye olan inancın artışı anlamına gelmektedir.
- Yaşam boyu öğrenme eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı yapar.
- Yaşam boyu öğrenme öğrenmede farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirir.
- Yaşam boyu öğrenme geleneksel öğrenmeden farklı olarak öğrenci merkezlidir, sistematiktir ve esnektir.
- Yaşam boyu öğrenmede öğrenci motivasyonu yüksektir.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile geleneksel eğitim yaklaşımı arasında farklar olduğu belirtilmiş ve bu farklar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Longworth, 2003):

- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında eğitimle ilgili kararlar alınırken bireylerin beklentileri, talepleri, gelişim düzeyleri, yaşları ve yetenekleri dikkate alınır. Geleneksel yaklaşımda ise aralarında bir fark gözetmeksizin toplu halde kitlelerin eğitime ve yetiştirilmesine odaklanılır.
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında öğrenilecek olan konunun içeriğinin belirlenmesinde öğrenenin kendisi ön planda iken geleneksel yaklaşımda eğitimin konusu öğretmen tarafından belirlenmektedir.
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında eğitim hedefleri orta ve uzun vadedeki gereksinimleri karşılamaya yönelik iken ve eğitim ve yetiştirme süreci bireyleri işe hazırlama yanında onları hayata da hazırlama amacı taşımakta iken geleneksel yaklaşımda eğitim hedefleri daha kısa vadelidir ve bireyleri işe hazırlamaya yöneliktir.
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında öğretmenler bilginin aktarıcısı olmanın ötesinde bilgiyi yöneten ve içselleştiren bir role sahip iken geleneksel yaklaşımda öğretmenler bilginin doğrudan aktarıcısı rolündedirler.
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı öğrenci odaklıdır ve öğrenme bireyin istediği yerde, zamanda, biçimde ve istediği miktarda gerçekleşmekteyken geleneksel yaklaşımda öğrenme eğitim kurumu çatısı altında ve eğitim kurumunun belirlediği şartlarda gerçekleşmektedir.

- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında öğrenme, değişik yaş grupları arasında yatay ve dikey bağlantılar sağlayan yaşam boyu bir süreçte gerçekleşiyorken geleneksel yaklaşımda öğrenme süreci bireylerin yaşlarına göre basamaklara ayrılmıştır.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin amacı. Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireyin bilgi toplumunun gereksinimlerine uyum sağlayabilmeleri için ekonomik ve sosyal hayata aktif bir katılım göstermelerini sağlamaktır. Bu temel amacı gerçekleştirmek için eğitim kurumlarının kalıcı ve nitelikli bir eğitim sunması, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işe girişlerinin kolaylaştırılması, iş yerinde yaşanan uyumsuzlukların en aza indirgenmesi ve yetişkin bireylerin öğrenme isteklerinin devamlılığının sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme ile bireylere belirli niteliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile bireyin öğrenmeyi etkili kullanabilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip, meraklı, sorgulayan, aktif katılım gösteren, bilinçli ve özgür hissedebilen bir halk olması beklenmektedir (Tamer, 2014). Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunda (2000) yaşam boyu öğrenmenin amaçları maddeler halinde kapsamlı bir biçimde açıklanmıştır:

- Bireye temel becerileri kazandırmak: Bilgiye sürekli erişim imkanlarını artırmak, bireyin bilgi toplumuna katılımını sağlayacak temel becerileri kazandırmak, mevcut becerileri geliştirmek ve öğrenme girişimlerini artırmak.
- İnsan kaynaklarına yatırımı artırmak: Gelişimin en etkin sermaye olarak insanı odağa alarak insana öncelik vermek, bireysel farklılıkları dikkate alarak her bir bireyin en üstün taraflarını ortaya çıkartmak.
- Etkin öğrenme ve öğretme yaşantılarını değerlendirmek: Formel olmayan yollarla da bireyin önemli ve kıymetli bilgi ve beceriler elde ettiğini hesaba katarak bu bilgi ve becerilerin belirlenmesi, takdir edilmesi ve sertifikalandırmasını yaparak bir referans konumuna getirmek.
- Eğitim ve öğrenmede yenileşme: Öğretmen ve eğiticilerin rehberliğinde yeni alanlara, yöntem ve tekniklere odaklanarak eğitimde yenileşmeyi sağlamak.
- Rehberliğin ve danışmanlığın yeniden yapılandırılması: Her bir bireyin hayatını yön vermek ve sorunlarını çözüme kavuşturmak için desteğe ve

yönlendirmeye ihtiyacı olduğu gerçeğinden hareketle bireylerin kolayca erişebileceği güvenilir rehberlik hizmeti sağlamak.

- Öğrenmeyi kolaylaştırmak: Hayatın tüm alanlarında tüm bireylere bilgiyi erişebilir hale getirmek için imkanları artırmak ve dijitalleşmeyi desteklemek.

Yaşam boyu öğrenmenin hedefleri kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme olarak özetlenebilir. Yaşam boyu öğrenme birey odaklıdır ve bireyin öğrenme potansiyelini geliştirmeyi hedeflemektedir. Yaşam boyu öğrenme ile bireyin kişisel gelişiminin en üst düzeyde sağlanması ve böylece onların niteliklerini artırmaları, bilgi ve beceri düzeylerini yükseltmeleri, yaşam standartlarını artırmaları ve kaliteli bir hayat sürmeleri hedeflenmektedir.

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin ilkeleri. Yaşam boyu öğrenmenin bazı ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeleri; eğitim sisteminin öğrenmeyi tüm yaşam boyunca sürdüreceği biçimde düzenlenmesi, yaygın eğitim sisteminin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek biçimde geliştirilmesi ve bireylere özerk öğrenme becerisi kazandırılması şeklinde sıralamak mümkündür (DPT, 2001). Yaşam boyu öğrenmenin gerekleri; bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve olmayı öğrenme biçiminde ifade edilmiştir (Delors, 1996).

Yaşam boyu öğrenme ilkeleri evrensel nitelikte olsa da ülkelerin ihtiyaç ve şartlarına göre kısmı farklılıklar gösterebilmektedir (Ayra, 2015). Yaşam boyu öğrenmenin en temel ilkesinin yaşamın her anında öğrenmeyi devam ettirmek olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme için şu ilkeler sıralanabilir (Yüzlü, 2019):

- Yaşam boyu öğrenme ekonomik kaygılardan uzak bir biçimde insan haklarını temeline alarak uygulanmalı ve bireysel, kültürel ve sosyal hiçbir ayırım yapılmadan toplumun tüm bireyleri için kapsayıcı olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme fırsat eşitliğinin sağlanmasına hizmet etmelidir.
- Örgün ve yaygın eğitim programları yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak ve sürdüreceği biçimde yapılandırılmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme çok çeşitli öğrenme fırsatlarına imkan tanımalı ve bu öğrenme fırsatları bireylerin kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır.

- Yaşam boyu öğrenmenin içeriği bireyleri verecekleri hizmetlere hazırlayıcı nitelikte olmalı ve bireyin istihdam edilebilirliğini artırmalıdır. Bunun da ötesinde yaşam boyu öğrenme bireylere okuryazarlık, aritmetik vb. becerileri de kazandırmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme toplumun bütünleşmesine ve barışına katkıda bulunmalıdır. İnsan kaynağının en etkin biçimde kullanılmasını sağlamalı, cinsiyet eşitsizliğini azaltmalı, ayrımcılığı ortadan kaldırmaya katkı sağlamalı ve toplumsal değerleri koruyucu nitelikte olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme bireysel gelişimi sağlamak ve öğrenme motivasyonu artırmakla birlikte öğrenme sürecine aileyi de katarak eğitime yenilikçi ve esnek yaklaşımlar kazandırmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme yetişkin eğitimi gereksinimlerini dikkate alarak yetişkinlerin eğitim ve gelişimi için yönlendirici ve destekleyici olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için hükümetler, politikacılar, yöneticiler, kurumlar, STK'lar, işverenler ve bireyler sorumluluk almalı, gerekli şartları oluşturmali ve muhtemel engellere karşı kolaylaştırıcı bir tutum geliştirmelidirler.

Yaşam boyu eğitimin uygulanmasıyla ilgili ilkeleri detaylandırmak ve ilke sayılarını daha da çoğaltmak mümkündür (Cresson ve Dean, 2000; Demirel ve Akkoyunlu, 2010):

- Bireyin sosyal, psikolojik ve duygusal açılardan değerlendirilerek bütüncül bir biçimde ele alınması.
- Yaşamın tüm alanlarına ilişkin rolleri öğrenmeyi hedeflemek.
- Bireylerin kendi kendine öğrenebilen ve kendisini yönetebilen bireyler olmalarını sağlamak.
- Bireyin teknoloji toplumuna aktif katılımın sağlayacak öğrenme ve eğitim fırsatlarını sunmak.
- Bireye sağlıklı yaşam ve beslenme konusunda temel bilgileri sağlamak.
- Mesleklerinde kendilerini geliştirmek isteyenlere gerekli bilgi ve becerileri sağlamak.
- Öğrenme imkanlarının ve öğretim süreçlerini açık hale getirmek.

- Bireyin hayatını kolaylaştıracak ve onlara yön verecek rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlamak.
- Bireyi yeni deneyimler ve beceriler kazanması konusunda cesaretlendirmek.
- Bireyin önceki bilgi, tecrübe ve deneyimlerini değerlendirmek.
- Demokratik ve aktif katılımı sağlayarak ayrımcılığı ortadan kaldırmak.
- Öğrenme ve eğitim sürecince bireysel farklılıkları dikkate almak
- Eğitim ve öğretimde sorunları azaltmak için kurumlar arasında işbirliğini ve koordinasyonu temin etmek.
- Yaşam boyu öğrenmenin esnek bir yapıda olmasını sağlamak.
- Yaşam boyu öğrenme ile sosyal gelişmeyi hedeflemek.

2.1.5. Yaşam boyu öğrenmenin işlevleri ve önemi. Eğitimin amacı birey için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır (Evyapan, 2020). Ancak birey için gerekli olan bilgi ve beceriler sabit olmadığından ve zamanın koşullarına göre değişebildiğinden eğitimin de yaşam boyunca sürmesi gerekmektedir. Özellikle günümüzde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişimler tüm toplumları derinden etkilemiş insanların günlük yaşantıları kadar ihtiyaç ve beklentilerini de farklılaştırmıştır (Ayra, 2015). Bu hızlı ve kapsamlı şartlara uyum sağlayabilmek için bireyin öğrenme ile sürekli kendini yeniliyor olması gerekmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme bir zorunluluktur. Ayrıca, formal eğitimdeki başarı odaklılık, yaşamsal sorunlardan habersiz olma, ders kitabına odaklanma, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi gibi nedenler bilgilerin içselleştirilmesinde ve işlevselleştirilmesinde sorunlara yol açtığından öğrenme süreci yaşam boyunca sürdürülmeli ve formal eğitim için tamamlayıcı olmalıdır (Budak, 2009).

Günümüzde bilgi hiç olmadığı kadar değerlidir. Bununla birlikte günümüzde bilginin çeşitliliği ve miktarı da çok fazla bir biçimde artmıştır. Bilginin erişebilirliği de hiç olmadığı kadar yüksektir. Böyle bir ortamda her bir bireyin mevcut bilgiye ulaşması ve bunları elde edebilmesi ve böylece eşit fırsat ve imkanlara sahip olabilmesi için yaşam boyu öğrenme bir zorunluluktur (Ayhan, 2006). Yaşam boyu öğrenme ile her bir bireyin en üst düzeyde eğitim alması, bilgi ve becerisini en üst düzeyde artırması mümkün olabilir. Yaşam boyu öğrenme ile bireylerin sürekli bir yenilenme ve gelişim

içerisinde olması öngörülmektedir. Bu bireyler çevrelerinde meydana gelen değişimlere daha kolay uyum sağlayabileceklerdir (Budak, 2009).

Yaşam boyu öğrenme süreci içerisindeki bireylerin öğrenme merakı ve isteği içinde olması beklenmektedir. Bu bireyler güçlü ve zayıf yanlarının farkında olarak potansiyellerini en üst düzeyde kullanacak ve kapasitelerini artıracaklardır. Bu özellikleri sayesinde bireyin iş hayatında, kişisel ve toplumsal yaşamlarında etkin ve başarılı olmaları beklenmektedir (Akkuş, 2008). Yaşam boyu öğrenme ile bireyin bilgi ve becerileri artacağından, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişeceğinden nitelikli işgücünün artacağı öngörülmektedir. Nitelikli iş gücünün yeni iş alanları ve imkanları oluşturmak, verim ve performansı artırmak açısından katkı sağlayacağı ve böylece ekonomik gelişmenin sağlanacağı öngörülmektedir.

Meslek çalışanları için de yaşam boyu eğitimin son derece kritik bir önemi bulunmaktadır. Çalışanların verim ve performansını artırmak, onlara yükselme imkanları hazırlamak, daha uygun ücret ve çalışma koşulları hazırlamak için çalışanların da yaşam boyu eğitimle kendilerini geliştirmelerine ihtiyaç vardır.

Yaşam boyu öğrenmenin tek amacı bireye ömür boyu sürecek bir kişisel gelişim, bilgi ve beceri geliştirme süreci değildir. Bunların da ötesinde bireyin bilgi toplumuna uyumunu sağlamak, kendi tutum ve davranışlarını daha iyi bir biçimde denetleyebilmelerini sağlamak ve ekonomik ve toplumsal hayatın bütün evrelerine katılımlarını sağlamak da yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme ile birey kendisini gerçekleştirebilir ve daha yaşanabilir bir toplumsal hayat için gerekli özelliklere ve erdemlere sahip olabilir (Nordstrom, 2014). Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesiyle toplumun geneline yaygın bir demokratik yaşamın, daha konforlu bir ekonomik yaşamın ve daha kaliteli bir günlük yaşamın gerçekleşeceği varsayılmaktadır (Abbak, 2018). Yaşam boyu öğrenme ile globalleşmenin doğuracağı sorunların azaltılmasının, iş olanakları ve istihdamın artırılmasının, toplumsal bütünleşmenin artırılarak toplumsal çatışmanın azaltılmasının sağlanabileceği belirtilmektedir (Hake, 2006).

Yaşam boyu öğrenme bilgiye erişim, öğrenme ve buna bağlı imkanlar açısından fırsat eşitliği sağlamaktadır. Böylece toplum yaşamının daha adil ve demokratik olmasına katkı sunmaktadır. Bunun dışında yaşam boyu öğrenme bireyde toplumsal hayat ve normlar açısından bilgi ve bilinç düzeyini de artıracığından toplumda bunalım ve

çatışmaların azalacağı öngörülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin sağladığı tüm bu avantajların toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

2.1.6. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olan bireylerin bir kısım yeterlilikler taşıdıkları kabul edilmektedir. Bu yeterlikler yaşam boyu öğrenmenin hedefleri olan aktif vatandaşlık, kişisel gelişim, sosyal kabul ve etkin istihdam için gerekli yeterliklerdir (Abbak, 2018). Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin çoğunlukla merak, sabır, motivasyon ve öğrenmeyi yönetmekle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu yeterlilikler bilişsel, duyuşsal, psikolojik, politik, felsefi ve sosyal özellikler barındırmaktadır (Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri; iletişimde anadil ve yabancı dillerde yeterlilik sağlanması, matematik/fen/teknolojide alanında temel yeterliklerin sağlanması, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, girişimcilik ve inisiyatif alma yeterliği ve kültürel farklılık ve ifade yeterliği olarak sıralanabilir.

Anadilde iletişim yeterliği, bireyin kişilerle etkileşim kurabilmesi ve duygu, düşünce ve kavramları sözlü veya yazılı olarak yaratıcı bir biçimde kendi anadilini kullanarak ifade edebilmesidir (Ayaz, 2016; Bulaç, 2019). Yabancı dillerde iletişim yeterliği ise bireyin duygu, düşünce ve kavramları sözlü veya yazılı olarak yaratıcı bir biçimde yabancı bir dili kullanarak ifade edebilmesidir (Dündar, 2016). Matematik/fen/teknolojide temel yeterlikler, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları matematiksel düşünceyi kullanarak çözümlemesidir (Özkorkmaz, 2016).

Fen ve teknoloji yeterliği ise doğayı ve karşılaşılan durumları açıklamak için analitik düşünceyi ve bilimsel metotları kullanma ve günlük işlerini mevcut teknolojik araçları etkin bir biçimde kullanarak sonuçlandırabilme yeterliliğidir. Dijital yeterlik, bireyin dijital araçları kullanarak bilgiyi elde etme, bilgiyi tutma, bilgiyi üretme, bilgiyi işleme ve bilgiyi paylaşma süreçlerini başarıyla yöneterek iş, iletişim ve eğlence için dijital teknolojiyi güvenli ve eleştirel bir biçimde kullanabilmesini ifade etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bireyin nasıl öğreneceğini bilmesi, öğrenme konusunda güçlü ve zayıf taraflarının farkında olması, öğrenme sürecini yönetebilmesi, eğitim sürecinin hedeflerinin, gereklerinin ve şartlarının farkında olarak bu süreci organize edebilmesi ve bu süreçte potansiyel desteklerinden yararlanmasını ifade etmektedir (Yıldırım, 2015).

Yurttaşlıkla ilgili yeterlikler, bireyin bir yurttaş olarak kültürel ve toplumsal sorumlulukların farkında olmasını, yurttaşlıkla ve toplumsal hayatla ilgili yetkinliklere sahip olmasını, bu konudaki görevlerini yerine getirmesini, ailesinin, toplumunun ve ülkesinin ihtiyaçlarının farkında olarak bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik tutum ve davranışlar içerisinde olmasını ifade etmektedir (Yıldırım, 2015). Girişimcilik ve inisiyatif alma yeterliği, bireyin hedeflerine ulaşmak ve karşılaştıkları sorunları çözebilmek için yaratıcı ve yenilikçi olmasını ve düşüncelerini eyleme dönüştürebilmesini ifade etmektedir (Sarıgöz, 2015). Kültürel farkındalık ve ifade yeterliği, toplumu oluşturan bireylerin farklı kültürel yapıları oluşturduklarının ve buna uygun olarak farklı değer ve alışkanlıkların farkında olma ve buna saygı duyma ve ayrıca kültürel yansımalar olan müzik, edebiyat, görsel sanatlar vb. kullanarak kendisini ifade edebilme yeterliğidir.

Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri çerçevesinde yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireylerin özelliklerini ise şu şekilde sıralamak mümkündür (Akkoyunlu, 2008; Epçayan, 2013):

- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler öz denetim sahibidirler ve öğrenme sürecini kontrol edebilirler.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler değişime ve yeniliğe açıktırlar ve değişimlere çabuk uyum sağlayabilmektedirler.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler sorumluluk almaktan ve sorumluluklarının gereğini yerine getirmekten kaçınmazlar.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler analitik düşünerek problemleri çözümler ve çözümler üretirler.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler yeni şeyler öğrenebilmek için çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurarlar.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler bilişim teknolojilerinden etkili bir biçimde yararlanırlar.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler kendilerini geliştirmek için fırsat arar ve buldukları fırsatları değerlendirirler.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak kendilerine uygun alanlarda çalışırlar.

- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler meraklıdır ve yeni gelişmeleri takip ederler.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireyler takım halinde çalışmaya yatkın ve koordinasyon yetileri yüksektirler.

Bireye yaşam boyu öğrenme becerisi kazandıracak etkinlikler de bulunmaktadır. Bu etkinlikler soru sormak için cesaretlendirme, düşünme etkinlikleri, hayal kurmayı destekleyen mizah ve oyunlar, gerçek yaşam temelli sorun çözme etkinlikleri, 5N-1K sorularını sorma ve yanıtlama etkinlikleri, grup etkinlikleri, analitik düşünme etkinlikleri, esnek düşünme etkinlikleri ve farklı kaynaklardan bilgi derleyip kullanabilme etkinlikleri olabilir (Şimşek, 2008).

2.1.7. Yaşam boyu öğrenmenin tarihi. Yaşam boyu öğrenme günümüzde popülerlik kazanan ve sıklıkla üzerinde durulan bir kavramdır. Bununla birlikte antik Yunan dahil geçmiş dönemlerde yazılan eserlerde yaşam boyu öğrenmenin önemine dikkat çekildiği söylenebilir. Hatta eğitimin yaşa, zaman ve yere bağlı olmaksızın devam eden bir süreç ve hayatın bir parçası olduğu ifade edilmiştir (Ayhan, 2006). 17. yy'de Comenius tarafından evrensel eğitimin dile getirilmiş olması yaşam boyu öğrenmenin tarihteki izlerindendir (Wain, 2000). Başka bir tarihi iz de 18. yy'de Grundtving tarafından yaşam boyu öğrenme felsefesinin savunulmuş olmasıdır (Wain, 2000). Bununla birlikte yaşam boyu öğrenmenin bütüncül bir biçimde ele alınması 20. yy'de olmuştur. Bu dönemde John Dewey ve Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle gibi düşünürler eğitimin yaşamın tümünü kapsadığını ve sürekli olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Ayhan, 2005).

Kavramsal olarak yaşam boyu öğrenme 1920'lerde dile getirilmiş olsa dahi 1980'lere kadar yeterli ilgiyi görmemiştir. Bu dönemde yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi yaşanan ekonomik krizlerle frenlenmiş olsa dahi bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler yaşam boyu öğrenmenin popülerliğini artırmıştır. Yaşanan gelişmeleri etkin bir biçimde takip edebilmek için yaşam boyu öğrenmeye önem verilmeye ve eğitim politikaları buna göre düzenlenmeye başlamıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009)

Yaşam boyu öğrenme ilk kez Alfred North Whitehead tarafından 1931'de kullanılmıştır. 1960 yılındaki Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansında eğitimi

tanımlarken yaşam boyunca süren ifadeleri kullanılmıştır. 1970’te düzenlenen UNESCO Konferansında Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş isimli bildiri yaşam boyu öğrenme konusunda ilgi uyandırmıştır. 1972’de düzenlenen III. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansında ise yaşam boyu öğrenmenin eğitimde önemli ve göz ardı edilemeyecek bir yeri olduğu vurgulanmıştır (Güneş, 1996). UNESCO ve OECD eğitim sistemlerinin yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak biçimde yapılandırılması önermiş ve bu konuda kurum ve kuruluşları cesaretlendirmiştir (Özen, 2011).

Avrupa Birliği de yaşam boyu öğrenme yaklaşımını desteklemiş ve bu konudaki etkinlikleri yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Yaşam boyu öğrenme 1990’dan itibaren AB istihdam stratejilerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Avrupa Birliği 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı olarak isimlendirmiş ve bu konuda çalışmalar gerçekleştirmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için 1995’ten itibaren Socrates, Leonardo da Vinci II ve Youth, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci ve Grundtvig programları yürütülmüştür (Aksoy, 2008). Avrupa Birliğinde 2000’de yaşam boyu öğrenmeyi yaygınlaştırmak ve bu konuda rehberlik etmek için Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu yayınlanmıştır (Bağcı, 2011). 2001’deki Prag Bakanlar Toplantısında yaşam boyu öğrenme AB ülkeleri için resmi bir eğitim politikası haline getirilmiştir ve yüksek öğrenim kurumlarının bu politikaya uygun düzenlenmesi önerilmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). AB sonraki karar ve uygulamalarında yaşam boyu öğrenme yaklaşımını desteklemiş ve yaygınlaştırılması için çaba göstermiştir (Ünal, 2016).

2.1.8. Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi. Türk kültüründe eğitime her zaman önem verilmiş ve eğitimin önemi hikayeler, masallar, destanlar, şiirler vb. aracılığıyla pekiştirilmeye çalışılmıştır (Abbak, 2018, s.21). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusunda atılan resmi adımlar izlenecek olursa bunun ilk aşamasının 1 Kasım 1928’deki yeni Türk alfabesinin kabulü olduğu söylenebilir. Alfabenin kabulüyle birlikte başlatılan eğitim seferberliği bilginin ve eğitimin herkesin erişimine açılmasını sağlamıştır. Bu çabaların bir parçası olarak Halkevleri açılmış ve 1940’lı yıllarda ise köy enstitülerinde halkın eğitimine başlanmıştır.

Halka okuma yazma öğretmenin yanında halkın tarım, büyükbaş ve küçükbaş hayvancılığı, kümes hayvancılığı, sulak bölgelerde balıkçılık, arıcılık gibi konularda da eğitilmesi sağlanmıştır (Gögebakan ve Yıldız, 2017). Bu sürecin bir parçası olarak 1960'da halk Eğitimi Genel Müdürlüğü faaliyetlerine başlamış ve 1973'de de Türk eğitim sistemi iki temel bölümden oluşarak örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu tarihteki Milli Eğitim Temel Kanununda birkaç madde de yaşam boyu öğrenmeye değinilmiştir (Kaya, 2014).

2000'li yıllardan sonra Avrupa Birliğine üyelik süreci içerisinde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri artmıştır. 2002'de Türkiye Avrupa Birliği'nin Eğitim ve Yetiştirme politikaları ve sistemine dahil olmuş ve buna uygun olarak yaşam boyu öğrenme için yapısal ve uygulama alanlarında değişimler gerçekleştirilmiştir (Kaya, 2014). Yaşam boyu öğrenme kalkınma planlarının içerisinde yer almıştır. Sekizinci beş yıllık kalkınma planında toplumun geneli için yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesinin ve yaygın eğitimin genişletilmesinin hedeflendiği ve bu konuda resmi ve sivil kurumların özendirileceği belirtilmiştir. Bu planda eğitimle ilgili amaç şu şekilde ifade edilmiştir: Problem çözme yeteneği yüksek, bilimsel ve eleştirel düşünce süreçlerini yönetebilen, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve manevi değerleri önemseyen ve koruyabilen, yaratıcılık düzeyi yüksek, ilişkisel düşünebilme ve akıl yürütme becerilerini edinmiş, bilgi edinebilen, insan haklarına saygılı, sosyal problemlere duyarlı ve içinde yaşanan toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamaktır (DPT, 2001). Sonraki beş yıllık kalkınma planları olan dokuzuncu ve onuncu beş yıllık kalkınma planlarında da yaşam boyu öğrenmeye vurgu yapılmış ve bununla ilgili hedef ve uygulamalardan söz edilmiştir (DPT, 2013).

17. Milli Eğitim Şurası'nda da yaşam boyu öğrenme için ayrıca bir başlık açılmıştır (MEB, 2006). Ayrıca, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde düzenlediği çok farklı ve çok sayıda öğretim programıyla binlerce etkinlik gerçekleştirmiştir (MEB, 2019). 2018 tarihli 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yaşam boyu öğrenme programlarının niteliğinin artırılacağı ve bu programlara erişimin kolaylaştırılacağı belirtilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yaşam boyu öğrenmeyle ilgili önceliklerini şu şekilde sıralamıştır (MEB, 2014):

- Toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının artırılması,

- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması,
- Yaşam boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi,
- Önceki öğrenmelerin tanınması ve sisteminin geliştirilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme, izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi.

YÖK de kendi bünyesinde 2005 yılından itibaren yaşam boyu öğrenme etkinliklerine destek olmaktadır. Kadınlara ve belirli bir yaşı aşmış olanlara yüksek öğrenimde okuma imkanları oluşturulmaktadır. Sınavsız ikinci üniversite ve sınavsız geçiş imkanları da yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için uygulanmaktadır (Topakkaya, 2013). AB çalışmaları kapsamında başlatılan yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik isimli programlar 2007 yılından sonra Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik programları ismiyle sürdürülmüştür. 2014 yılından sonra ise bu programlar Erasmus Programı aracılığıyla yürütülmüştür (Gögebakan-Yıldız, 2017).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için yasal mevzuatın düzenlendiği ve özellikle kamu kurumlarının yaşam boyu öğrenme için ciddi ve somut adımlar attıkları görülmektedir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenmenin tüm topluma yayılıp bu becerinin tüm bireylere yayıldığını söylemek mümkün değildir. Bu konuda daha fazla çabaya ve etkinliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Topakkaya, 2013).

2.2.Yaratıcı Düşünme Eğilimi

Yaratıcılık, Latince creare kelimesinden gelmektedir ve doğurmak ve meydana gelmek anlamlarında kullanılmaktadır. Yaratıcılık üretkenlik, doğurganlık, farklı bakış açısı, tasarım ve dinamizmle ilişkili bir kavramdır (Güven, 1999; Diğler, 2012). Yaratıcılığı ifade etmenin sonsuz sayıda yolu bulunmaktadır (Treffinger vd., 2002) ve yaratıcılık kavramının izlerini insanlık tarihinin her aşamasında pek çok farklı üründe ve olayda görmek mümkündür. Ateşin keşfedilmesi, tekerleğin icadı, coğrafi keşiflerin yapılması, yazının bulunması, aya ayak basma, hastalıklara çare üretme, internetin icadı vb. yaratıcılık sayesinde mümkün olmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Kuru-Turaşlı, 2012). Yaratıcılık kavramı aniden ortaya çıkan değil belli bir süreç neticesinde ortaya çıkan bir ürün olarak tanımlanmıştır. Yaratıcılığın karmaşık ve

içerisinde pek çok unsuru barındıran bir kavram olduğuna dikkat çekilmiştir (Can-Yaşar, 2009).

Yaratıcılık kavramının bilimsel olarak ilk ele alınışı 1926 yılında Wallas tarafından yapılmıştır. Yaratıcılık kavramı 20. yy başlarında ilgi görmeye başlasa dahi bu konudaki dönüm noktası Amerikan Psikoloji Derneği başkanı J. P. Guilford'un 1950 yaptığı bir konuşmada yaratıcılığın insanlık için büyük bir öneme sahip olmasına rağmen yeterince incelenemediğini ve bu konuda temel bir alan olması gerektiğini belirtmesidir. Yaratıcılık kavramının öneminden dolayı pek çok bilimin ve bilim insanının odak noktası olmuş ve açıklanmaya çalışılmıştır. Son yüzyılda nöroloji ve psikoloji gibi bilimler beyni ve çalışma sistemini inceleyerek yaratıcılık olgusuna bir açıklama getirmeye çalışmışlardır (Cevher-Kalburan, 2011).

Yaratıcı düşünme yaratıcılıktan biraz daha farklı ve daha dar anlamda bir kavramdır. Yaratıcı düşünmede zihinsel etkinlik söz konusu iken yaratıcılıkta hem zihinsel etkinlik hem de eylem söz konusudur (Doğan, 2005). Yaratıcı düşünme sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutlarında ele alınmaktadır.

2.2.1.Yaratıcı düşünmenin tanımı. Yaratıcı düşünme, bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için alışıldan farklı bir biçimde düşünebilme becerisidir (Torrance, 1968). İnsan hayatı doğası gereği ihtiyaçlarla çevrilidir ve bu ihtiyaçların karşılanması sürecinde pek çok sorunla karşılaşılır. Bu sorunların hızlı ve zahmetsiz bir şekilde aşılması bireyin hayattaki başarısını artırır. Dolayısıyla ihtiyaçlara ulaşmak ve ihtiyaçların karşılanması önündeki engellilerin de en verimli şekilde aşılabilmesi için her zaman daha yeni ve pratik yollara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yeni yolların bulunması yaratıcılık sayesinde olmaktadır. Yaratıcılık merak, sezgi ve zeka sayesinde elde edilen bir beceridir (Stenberg ve Lubart, 1999).

Bireyin bir sorunla karşılaştığı zaman sorunu çözmek için önceden bilenen yöntemleri kullanmak ve önceki yöntemlerin aksine farklı ve bilinmedik bir yöntemi denemek gibi iki alternatifi vardır. Birinci yolu seçmek mantıksal düşünceyi ve ikinci yolu seçmek ise yaratıcı düşünceyi temsil etmektedir (Yıldırım, 1998). Bireyin bu iki yöntemden hangisini seçeceğini belirleyen pek çok etken bulunabilmektedir.

Yaratıcılık üzerine farklı tanımlar yapılmış ancak hiçbirisi genel bir kabul görmemiştir (Memduhoğlu, 2017). Yaratıcılık kavramının tanımlamaları bireysel özellikler, bilişsel süreçler, sosyal yapı ve yaşam-gelişim açılarından bakılarak yapılabilmekte bu nedenle birbirinden farklılık gösterebilmektedir (Aktan, 2015; San, 2004). Yaratıcılık mevcut durumu sorgulayabilme ve bunun dışına çıkabilme, mevcut durumla ilgili dayatılan görüşleri kabul etmeme, mevcut durumla ilgili farklı bakış açıları ve görüşleri sürme eylemleriyle ilişkilidir (Saban, 2002, s.120). Yaratıcılık, ortaya çıkan problemlere çözümler üretme, kullanılmamış yolları deneme ve yeni ürünler ortaya koyma sürecidir (Özalp ve Akpınar, 2017). Yaratıcılık eyleme dönüştürülmüş yeni ve özgün düşünce, yenilik, değişim ve keşiflerdir (Sungur, 1997).

Yaratıcılık için bazı özellikler de sıralanmıştır. Bu özellikler dikkate alınarak bir olgunun yaratıcılık tanımına uyup olmadığına karar verilebilir. Amabile'e (1998) göre yaratıcılığın ortaya çıkardığı ürünlerin faydalı, uyumlu ve uygulanabilir olması gereklidir. Yaratıcılık; zaruri olarak, ihtiyaçlar neticesinde ve mevcut çözümler işe yaramadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık, yeniyle, orijinalle ilişkilidir ve yaratıcılık neticesinde ortaya çıkan ürün ilktir. Yaratıcılık hayal gücüne ve sezgiye dayanır ve ilgi ve merakla oluşur. Özgür ve özgün düşünme koşullarının oluşturulduğu ortamlarda yaratıcılığın ortaya çıkma olasılığı yüksektir. Yaratıcılık öğretilbilir.

2.2.2.Yaratıcı düşünmenin önemi. Gereksinimleri en yüksek düzeyde, en az miktarda kaynak kullanarak ve en az riskle karşılamak ve karşılaşılan sorunları en kısa sürede ve zahmetsiz bir biçimde çözebilmek için yaratıcılık hayati derece önemlidir (Şimşek, 2012). Eğitim, sağlık, ulaşım, iletişim, alışveriş vb. imkanlarının ve fırsatlarının gelişimi yaratıcılıkla mümkündür. Günlük hayatın kolaylaşması, daha zahmetsiz, konforlu ve eğlenceli olması da yaratıcılık sayesinde mümkündür. Bu anlamda tüm yenilikler yaratıcılığın sonucudur (Yahyagil, 2001). Toplamlar, varlıklarını sürdürebilmelerini ve refah içerisinde yaşayabilmelerini yaratıcılığa borçludurlar (Sungur, 1997).

Yaratıcı bireyler kişisel hayatlarında ve iş hayatlarında başarılı olurlar. Yaratıcı bireyler kendi sorunlarını çözdükleri kadar toplumun ve ülkenin sorunlarının çözümüne de katkı sağlarlar (Şimşek, 2012). Örgütlerin yaratıcı olması da örgütün varlığını sürdürebilmesi ve etkin bir biçimde rekabet edebilmesi için gereklidir. Yaratıcılık

özelliği yüksek olan örgütlerin verim ve performanslarının yüksek olması ve başarılarının da yüksek olması beklenir (İraz ve Altınışik, 2016). Benzer olarak, yaratıcılığı destekleyen ve bu konuda vatandaşlarını cesaretlendiren ülkeler de daha avantajlı olacaklardır. Bu ülkelerde yeni ve gelişmiş ürünlerin ortaya çıkması bu ülkeyi daha güçlü bir hale getireceği gibi dışa bağımlılığı da azaltacak ve bu ürünlerin satışıyla birlikte ülke kalkınması da mümkün olabilecektir (Günaydın, 2011).

2.2.3.Yaratıcı düşünmenin evreleri. Yaratıcı düşünme eylemi anlık bir eylem değildir. Karşılaşılan probleme karşı mantıksal düşünme yerine bilinmeyen ve denenmiş bir yöntemi kullanabilme eylemi için bazı evrelerin geçilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 1998). Bu evreler Wallas (1926) tarafından belirtilen hazırlık, kuluçka, aydınlanma, gerçekleştirme-doğrulama evreleridir. Probleme karşı uygulanan yeni yöntemin başarılı olabilmesi bu evrelerin gereklerinin yapılmasına bağlıdır. Bu aşamalar sırasıyla değil birbirinin içine geçmiş şekilde de gözlemlenebilir. Yaratıcı düşünmenin hazırlık evresinde problemin doğru anlaşılabilmesi için problemle ilgili bilgiler toplanır ve analiz edilir. Hazırlık evresi probleme odaklanıldığı ve psikolojik olarak hazırlanıldığı evredir ve bu evrede başarıma arzusu geliştirilir (Üstündağ, 2005). Kuluçka evresinde problem, problemin hissettirdikleri ve problemle ilgili yaşanan deneyimler birlikte işlenir ve probleme farklı açılardan yaklaşılır. Kuluçka süreci çoğunlukla bilinçaltında yaşanan bir süreçtir ve bu süreçte düşünme kadar görselleştirme işlemleri de yapılır (San 1993). Aydınlanma evresinde bilinçaltında kuluçka evresinde bulunan fikirler bir uyarıcı etkisiyle bir anda bilinç üstüne çıkarlar. Bazı durumlarda uyarının ne olduğu bilenemeyebilir (Üstündağ, 2005). Gerçekleşme ve doğrulama evresinde oluşturulan fikir irdelenir, uygulanabilirliği ve muhtemel sonuçları ve taşıdığı riskler değerlendirilir.

2.2.4.Yaratıcı düşünmenin kuramsal açıklaması. Yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi açıklamak ve bu süreci daha iyi tanımlamak için pek çok farklı kuram ve yaklaşım geliştirilmiştir. Bu kısımda bu kuram ve yaklaşımların başlıcaları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

2.2.4.1.Psikanalitik kuram. Psikanalitik yaklaşımın kurucusu olan Freud yaratıcılık kavramını da açıklamaya çalışmış ve yaratıcılığı; içsel çatışmalardan kaynaklanan, doyuma ulaşmamış olan bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak amacıyla gerçek dünyadan kaçarak bir düşleme sığınma olarak tanımlamıştır (Isbell ve Raines, 2012). Psikanalitik kuram yaratıcı düşünme için bilinç altının çok önemli bir rolü olduğunu ileri sürmektedir. Yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olan bireylerin çocuksu bir bilinç yapısına sahip oldukları ve bilinçaltındaki düşünceleri daha kolay bir biçimde bilinç üstüne çıkartabildikleri ileri sürülmektedir (Argun, 2004). Psikanalitik yaklaşım düşünsel ve psikolojik olmak üzere iki farklı yaratıcı süreç bulunduğuna dikkat çekmektedir. Psikolojik süreçte bireyin hayatında kritik öneme sahip duygusal olaylar ve yaşam krizleri ekili olmaktadır. Düşünsel süreçte ise tüm toplumu etkileyen toplumsal bilinçaltı olgusu etkindir.

2.2.4.2.Gestalt kuramı. Gestalt kuramı bireyin olguları parçalara ayırarak değil bir bütünlük içinde algıladığını ileri sürmektedir ve bir olguyu temsil eden bütünün parçalarından daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre yaratıcı düşünme bir bütünü özgünlüğünü yitirmeden parçalara ayırabilme yeteneğidir (Doğan, 2005). Bu yaklaşıma göre yaratıcılık karşılaşılan problemler için problemin yeniden yapılandırılması, özgün çözüm yolları üretme ve bunlar arasından en uygununu seçme olarak tanımlandığından yaratıcılık kavramı yerine sorun çözme veya üretken düşünme kavramlarının kullanılması tercih edilmektedir (Sungur, 1992; Batıbay, 2011). Bu yaklaşım, yaratıcı düşünme için bireyin üstün yeteneklere sahip olması gerektiğini, iç görü kullanması gerektiğini ve ıraksak düşünmenin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Özen, 2012).

2.2.4.3.İnsancıl kuram. İnsancıl kuramın öncüleri Maslow ve Rogers'tır ve bu kuram yaratıcı düşünmeye daha çağdaş bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu yaklaşım tüm bireylerin doğuştan yaratıcılık becerisine sahip olduklarını ve yaratıcılık becerisinin bireyin kendisiyle ve dünyayla barışık bir biçimde diğer insanlara da değer vermesiyle desteklendiğini kabul etmektedir (Yavuzer, 1989).

Bu yaklaşıma göre bireyin başta fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Yaratıcılık kendini gerçekleştirme aşamasında görülmektedir ve bu aşamaya geçilebilmesi için bireyin temel ihtiyaçları olan fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir (Isbell ve Raines, 2012). Bu yaklaşıma göre yaratıcı düşünme için doğruluk, dürüstlük, kendini kabul, cesaret, motivasyon, iç değerlendirme yapabilme ve yeniliğe açık olma özelliklerinin varlığı gereklidir ve bu özelliklerle birlikte özgür ve izin verici bir ortamın varlığı da gereklidir (Erdoğan, 2006).

2.2.4.4. Bilişsel kuram. Bilişsel kuram yaratıcılığı bilişsel temelli olarak açıklamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyler çevreleriyle etkileşimde bulunurlarken aktif olarak bilişsel süreçleri işletmektedirler ve bu süreçte başarılı olabilmek için kendilerine özgü bilişsel şemalar oluşturmaktadırlar. Yaratıcılık bu şema oluşturma aşamasının bir parçasıdır. Yaratıcı düşünme olağan bilişsel şemalardan farklı olarak olağan dışı bir sürecin ilişkilendirilmesi aşamasında ortaya çıkmaktadır (Perkins, 1988). Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması düşünme becerilerine dayanmaktadır. Düşünme becerileri ise bilgileri organize etmede akılcılık, zıt anlamlı-eş anlamlı düşünmek, sorun çözme hususunda esneklik olarak sıralanabilir (Demirci, 2000). Ayrıca, yaratıcı düşünme için başta ıraksak düşünme olmak üzere zihin, düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin olması gerektiği de ileri sürülmektedir (Kırıçoğlu, 1991).

2.2.4.5. Csikszentmihalyi'nin kuramı. Csikszentmihalyi (2006) tarafından geliştirilmiş olan bu yaklaşım yaratıcılığın sosyal ve kültürel boyutuna odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık bireyin, kültürün ve toplumun etkileşimiyle ortaya çıkan bir süreçtir. Bu yaklaşım aynı zamanda bir sistem yaklaşımıdır ve birey, ilgi alanı ve çalışma alanı olgularının oluşturduğu bir sistemde bu olguların etkileşimiyle yaratıcılığın ortaya çıktığı ifade edilmektedir. İlgi alanı bireyin bilgi sahibi olduğu alanlar olabilir, çalışma alanı ise eğitim süreciyle ve kişinin etrafındaki diğer kişiler tarafından yönlendirilmesiyle belirlenmektedir.

Bu bağlamda, bireyin yaratıcı düşünmesinin eğitim ve etrafındakilerin yönlendirmesiyle desteklenebileceği kabul edilmektedir.

2.2.4.6.Yaratıcı yatırım kuramı. Sternberg ve Lubart (1991) tarafından geliştirilmiş olan bu yaklaşımın temellerini ekonomi oluşturmaktadır. Yaratıcı düşünme bir yatırım olarak ele alınır ve bu yatırım için ilk adım bu konuda karar vermedir. Yaratıcı düşünme sürecinde değersiz olarak görünen fikir ve düşünceler yeniden ele alınarak onlara bir değer kazandırılmış olmaktadır. Bu yaklaşıma göre yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler alışlagelmiş kalıpları itiraz eden, onlara alternatif üreten kişilerdir ve bu bireyler belirli bir zeka, bilgi ve motivasyon düzeyine sahiptirler (Sternberg ve Williams, 1996). Yaratıcı düşünme sayesinde toplum yararına ve toplumu memnun edecek ürünler ortaya çıktığından yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler toplum tarafından önem ve değer verilen kişiler olmaktadır.

2.2.4.7.İki aşamalı yaratıcı düşünme kuramı. İki aşamalı yaratıcı düşünme kuramı Runco ve Chand (1995) tarafından geliştirilmiştir ve bu yaklaşımda yaratıcı düşünme sürecinin karmaşık yapısı bilgi ve motivasyon olguları üzerinde temellendirilmiştir. Yaratıcı düşünme sürecinde bilgi ve motivasyonun problem bulma, düşünce oluşturma ve değerlendirmeye kavramlarıyla desteklendiği kabul edilmektedir. Bu modelde bilgi iki türde olabilmektedir: prosedürel bilgi ve deklaratif bilgi. Prosedürel bilgi “ne” sorusunun yanıtıyla ilgili bilgileri, deklaratif bilgi ise “nasıl” sorusunun yanıtıyla ilgili bilgileri karşılamaktadır. Motivasyon da içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bireyin kendisi kaynaklı iken dışsal motivasyon çevresel kaynaklıdır.

2.2.4.8.Rhodes’in 4P modeli. Rhodes (1961) tarafından geliştirilmiş olan bu yaklaşım yaratıcılık sürecinin birey, süreç, çevrenin etkileşimi ve ürün olguları üzerinden açıklamış ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları nedeniyle (person, process, press, product) 4P modeli olarak isimlendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre yaratıcı düşünme için bireyin belirli özelliklerle olması gerekmektedir ve bu özellikleri eğitim ve zeka düzeyi büyük oranda belirlemektedir. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık belirli bir süreç sonunda gerçekleşmektedir ve bu süreç içerisinde motivasyon ve düşünme önemli yer tutmaktadır.

Yaratıcılık süreci için çevre de kritik bir öneme sahiptir ve bireyler yaratıcı düşünme için destekledikleri çevrelerde daha yüksek oranda yaratıcılık göstermektedirler.

Yaratıcı düşünme süreçlerinin sonunda bir ürün ortaya çıkmaktadır. Bu ürün farklı formlarda olabilmektedir (Makel ve Plucker, 2010).

2.2.5.Yaratıcı bireyin özellikleri. İnsanlık gelişiminin temellerini oluşturan yaratıcılık kavramı özellikle çocukluk dönemi olmak üzere tüm bireylerde var olan bir özelliktir. Farklı nedenlerle baskılandığı görülen bu özelliğin eğitimle canlandırılması ve geliştirilmesi mümkündür (Çağlayan-Öztürk, 2013). Yaratıcılık becerisini belirleyen özelliklerin genetik faktörlerden daha çok sonradan kazanılan kişilik özellikleri ve çevresel şartlarla ilgili olduğu anlaşılmıştır (Kaynak, 2006). Yaratıcı düşünme bireylerde bazı özellikler gerektirmektedir. Bu özellikler sabır, merak, maceracı düşünme, eleştirel düşünme, problemler karşısında cesur olma, kararlı olma, özgüven, çalışkanlık, yeniliklere açık olma ve birleşimci yargılara varabilme olarak sıralanabilir (Doğanay, 2000; San, 2002; Temizkan, 2010).

Treffinger vd., (2002) alanyazındaki ilgili araştırmaları değerlendirerek yaratıcı bireylerin akılcılık, esneklik, özgünlük, özen/ayrıntılılandırma ve metaforik düşünme biçiminde beş temel özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu beş temel özelliğin yansıması olarak da yaratıcı bireylerin özellikleri detaylı olarak sıralanmıştır. Buna göre yaratıcı bireylerin özellikleri şunlardır:

- Yaratıcı bireyler sorunlara karşı duyarlıdırlar.
- Yaratıcı bireylerin estetik duyarlılıkları ve ilgileri bulunmaktadır
- Yaratıcı bireyler yüksek düzeyde merak sahibidirler
- Yaratıcı bireylerin mizah anlayışları ve yetenekleri yüksektir.
- Yaratıcı bireylerin engin bir hayal güçleri bulunmaktadır.
- Yaratıcı bireyler maceracıdır, heyecan ararlar ve risk almaktan kaçınmazlar.
- Yaratıcı bireyler belirsizliklerle başa çıkabilirler.
- Yaratıcı bireyler yeni ve farklı fikirlere ve deneyimlere açıktırlar.
- Yaratıcı bireyler farklı duyguları tecrübe etmeye açıktırlar ve duygulara karşı duyarlıdırlar.
- Yaratıcı bireyler hedef odaklıdırlar ve hedefe ulaşmak için adapte olabilmektedirler.
- Yaratıcı bireylerin sezgileri güçlüdür.

- Yaratıcı bireyler büyüme isteklidirler.
- Yaratıcı bireyler otoriteye boyun eğmezler, kritik etmeden otoritenin buyruklarını onaylamazlar.
- Yaratıcı bireyler kendilerine güvenirlere ve yaptıklarının bilincindedirler.
- Yaratıcı bireyler farklı olmaktan korkmazlar ve eleştirileri göğüsleyebilirler.
- Yaratıcı bireyler azimlidirler ve sabırlıdır.
- Yaratıcı bireyler yalnız zaman geçirmekten hoşlanırlar.
- Yaratıcı bireyler işlerine yoğun bir konsantrasyon sağlayabilirler.
- Yaratıcı bireyler zihinsel ve fiziksel olarak enerjiktirler.
- Yaratıcı bireylerin yoğun bir çalışma istekleri bulunmaktadır.

2.2.6.Yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkenler. Yaratıcı düşünmeyi destekleyen bazı etkenler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Üstündağ, 2002; Karataş-Öztürk, 2007):

- Yaratıcı düşünme etkinliğini bir alışkanlık ve yaşam tarzı haline getirmek.
- Kişiliğe ve becerilere ket vurucu tutum ve davranışlardan kaçınmak ve yeniliğe açık olmak.
- Görüşleri ve bakış açılarını farklılaştıracak ortamlarda yer almak bunları destekleyici kitap okumak ve seyahat etmek gibi alışkanlıklar edinmek.
- Sanat türleriyle ilgilenmek ve sanat eserlerini incelemek.
- Ekip halinde çalışma becerisini geliştirmek.
- Yaratıcıyı düşünmeyi besleyen ve tetikleyen koşulları tercih etmek.

2.2.7.Yaratıcı düşünmeyi engelleyen etkenler. Yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkenler bulunduğu gibi yaratıcı düşünmeyi engelleyen etkenler de bulunmaktadır. Bu engeller birey kaynaklı, eğitim sistemi kaynaklı, örgüt kaynaklı ve toplum kaynaklı olabilmektedir. Yaratıcılık birey kadar çevreden de etkilenir. Bu nedenle, yaratıcılığı engelleyen içsel ve dışsal pek çok etken bulunabilmektedir. Bu engeller bireysel, eğitimsel, örgütsel, kültürel ve toplumsal olabilir (Özgenel, 2017).

Bu temel kategorilerin dışında daha somut olarak ise zaman kısıtlaması, kişinin yaratıcı olmadığını düşünmesi, kişinin bulunduğu çevrenin yeterince yaratıcı

olmadığını düşünmesi, mükemmeliyetçilik, doğru ya da yanlış saplantısı, tek doğru cevap olduğu inancı gibi etkenler de yaratıcılığı engellemektedir (Bentley, 2004).

Yaratıcı düşünmeyi engelleyen etkenler şu şekilde sıralanabilir (Rawlinson, 1995; Üstündağ, 2002; Karataş-Öztürk, 2007; Özden, 2014):

- Problemleri olduğu gibi ve doğru şekilde anlayamamak.
- Problemi anlayacak yeterli disipline sahip olmamak.
- Sadece bir çözüm yoluna odaklanmak.
- Çekinme, utanma, motivasyon eksikliği ve güven eksikliği gibi nedenlerle problem hakkında destek almamak.
- Haksız ve aşırı öz eleştiride bulunmak.
- Görüşlerini korku, utanma veya cezalandırılma endişesiyle açıklayamamak.
- Toplum baskısına yenik düşmek.
- Kısa sürede çözüme ulaşmak için aceleci davranmak

Başka bir grupta yaratıcı düşünme engelleri dört başlık altında toplanmıştır (Rickards ve Jones, 1987):

- Stratejik engeller: Esneklikten kaçınarak sadece bir çözüm yoluna odaklanmak ve deneyimlerden elde edilen neticelerin sorgulanmaması.
- Değer engeli: Sahip olunan değerlere katı bir biçimde bağlı olmak.
- Algısal engeller: Olayların dar ve sınırlı bir biçimde algılanması ve değerlendirilmesi.
- Düşünme engeli: Bireyin fikirlerine güvenmemesi ve fikirlerini diğer bireylere açıklamaktan çekinmesi.

2.3. Yaşam Doyumu

Bu bölümde yaşam doyumu kavramı açıklanmıştır. Yaşam doyumunun tanımı yapılmış ve ardından yaşam doyumunu etkileyen faktörler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, yaşam doyumunu açıklayan kuram ve yaklaşımlar hakkında da açıklamalarda bulunulmuştur.

2.3.1. Yaşam doyumuğunun tanımı. Yaşam doyumu kavramı görece yeni bir kavramdır. 1961 yılında ilk kez Neugarten tarafından akademik yazına kazandırılmıştır. Türk Dil Kurumuna (2024) göre *doyum* kelimesi; elindekinden hoşnut olma, yetinme, kanaat etme anlamlarına gelmektedir. Yaşam doyumu ise bireyin yaşamdan beklentileri ile elde ettiklerinin karşılaştırılması sonucunda bireyde oluşan yetinme halidir (Bar-on, 2006). Daha geniş bir tanımda yaşam doyumu; günlük hayatta mutlu olmak, yaşamı anlamlı hale getirmek, hedeflere ulaşmak için çabalamak, iç tutarlılığa sahip olmak, kendini iyi hissetmek, ekonomik güvenceye sahip olmak ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmek olarak tanımlanmıştır (Yetim, 2001). Yaşam doyumu, yaşam standartlarıyla ve beklentilerle ilişkilidir. Bireyler sürekli biçimde yaşamda elde ettikleri ile mevcut hayat standartlarını karşılaştırırlar. Mevcut yaşam standartları yaşamdan istediklerini karşılıyorsa veya üzerindeyse yaşam doyumları daha yüksek düzeyde olmaktadır.

Yaşam doyumu birey hayatı için son derece kritik bir öneme sahiptir. Bireyin yaşam doyumu arttığı zaman onun psikolojik iyilik halinin, yaşam kalitesinin ve mutluluğunun da artması beklenmektedir (Diener, 1984). Mutluluk ise bireyin hayatına yön veren önemli motivasyonlardan bir tanesidir (Özer ve Karabulut, 2003). Mutlu bireyler yaşamda karşılaştıklarına karşı daha olumlu tavır bir sergileyebilmektedirler. Böylece mutlu bireylerin hayattaki zorluklar karşısında daha az zorlanması, daha az stres ve endişe yaşaması beklenmektedir (Diener, 2000). Mutlu bireylerin ayrıca sosyal ilişkilerinde de daha başarılı olması beklenir ki bu da bireyin yaşamdaki başarı açısından önemli bir faktör olmaktadır (Diener ve Seligman, 2002). Mutlu bireylerin işte, ailelerinde ve hayatta daha başarılı olmaları öngörülmektedir. Mutlu bireylerin daha uzun bir ömre sahip olacağı da düşünülmektedir (Lyubomirsky vd., 2005). Her ne kadar yaşam doyumu ile mutluluk birbirinin yerine kullanılan ve yakından ilişkili kavramlar olsa dahi aynı şey değildirler. Mutluluk daha ziyade anlık bir hissiyatın karşılığı iken yaşam doyumu yaşamın bir bütün halinde değerlendirilmesiyle elde edilen bir haldir (Frisch, 2013).

Yaşam doyumunu etkileyen pek çok farklı faktör bulunmaktadır. Maddi olanaklar, kariyer, sağlık, aile ve iş ortamı, bireyin arzu ve ihtiyaçları bu faktörlerdendir (Suh vd., 1998). Bununla birlikte, bireyin yaşam doyumu bütünüyle bu faktörler tarafından belirlenmemektedir. Her ne kadar bu faktörlerden etkilense de yaşam doyumu daha

çok bireyin kendi içinde birey olarak kendisini ve yaşamını nasıl konumlandığıyla alakalı içsel bir değerlendirmeye alakalıdır (Diener, 2000). Birey yukarıda sayılan faktörler açısından dezavantajlı bir durumda olsa dahi içinde bulunduğu durumu daha olumlu değerlendirerek ve geleceğe yönelik umutlar besleyerek daha yüksek bir yaşam doyumuna sahip olabilir (Dikmen, 1995). Dolayısıyla aynı şartlara sahip iki bireyden birisinin yaşam doyumunu yüksek iken diğerinin ki düşük olabilmektedir. Yaşam doyumunun kendine özgü bu yapısı bu kavramın bireyden bireye farklılık göstermesini doğurduğu gibi yaşam doyumunu tanımlamayı ve ölçmeyi de zorlaştırmaktadır. Yaşam doyumuna daha çok yaşam kalitesi, yaşam şart ve tarzları, bireyin toplumdaki yeri ve konumu, toplumsal hadiselerin bireydeki iz ve izlenimleri, bireyin yeti ve yetenekleri ve bireydeki his ve duygular gibi faktörler üzerinde ele alınmakta ve tarif edilmektedir (Veenhoven, 2012).

Yaşam doyumunu bireyden bireye değiştiği gibi toplumdan topluma ve kültürden kültüre de değişmektedir. Farklı ülkelerdeki insanların yaşam doyumlarını etkileyen faktörler birbirinden farklılık göstermektedir. Bir ülkede yaşam doyumunu artırıcı bir etken diğer ülkede aynı etkiyi göstermeyebilir. Hatta aynı ülke içerisinde farklı toplumlarda ve alt kültürlerde de bu farklılıkları görmek mümkündür (Lopes vd.,2003).

2.3.2. Yaşam doyumunu etkileyen faktörler. Her ne kadar yaşam doyumunu belirleyen faktörleri mutlak kalıplar içerisinde koymak mümkün olmasa dahi yaşam doyumunu etkileyen faktörleri listelemek ve bunların etkilerini tartışmak mümkündür. Aşağıda yaşam doyumuna etki eden önde gelen bazı bireysel ve çevresel faktörler tartışılmıştır.

Bireysel faktörlerden ilki cinsiyettir. Kadın ve erkeğin hayata bakış açıları ve hayattan beklentileri farklı olduğundan kadın ve erkeğin yaşam doyumlarının birbirinden farklı olacağı öngörülmüştür. Bu görüşü destekleyen bulgular (Tuzgöl Dost, 2007; Kabasakal ve Girli, 2012) olduğu kadar desteklemeyenler (Chow, 2005) de bulunmaktadır.

Bireysel faktörlerden bir diğeri yaştır. Yaş, bireylerde kişisel değişime neden olan etkenlerdendir. Yaşlanmayla birlikte elde edilen bilgi ve tecrübeye bağlı olarak hayata bakış açısı ve hayattan beklentiler değişmektedir. Buna bağlı olarak yaşam doyumunun değişeceği de düşünülebilir (Baird vd., 2010).

Medeni durum faktörü de yaşam doyumuna etki edebilecek olan diğer bir bireysel faktördür. Evlilik birey hayatında köklü değişimlere neden olmaktadır. Daha düzenli bir hayat ve daha düzenli bir beslenme evliliğin getirdiği değişimlerdenidir. Ayrıca, çocuk sahibi olmak ve yeni sosyal çevreler edinmek de evliliğe bağlı değişimlerdir. Bununla birlikte daha tek düze, daha fazla sorumluluk ve daha kısıtlı bir yaşam da evlilikle gelmektedir. Bu değişimler yaşam doyumuna etki edebilmektedir. Genel olarak, evlilerin yaşam doyumlarının bekarlardan daha yüksek olduğu kabul edilmektedir (Proulx vd., 2007; Dikmen, 1995).

Gelir düzeyi de yaşam doyumunu etkileyebilecek etkenlerdendir. Gelir düzeyi arttıkça maddi olanaklar, yaşam kalitesi, eğitim ve sağlık imkanları artmaktadır. Gelir yüksekliğinin getirdiği bu pozitif getiriler yaşam doyumunu olumlu etkileyebilmektedir. Gelir düzeyi yüksek olanların yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu rapor edilmektedir (Sincar vd., 2020).

Kişilik özellikleri de yaşam doyumuna etki edebilmektedir. Duygusal olarak daha tutarlı olanların, sorumluluk üstlenenlerin, daha sosyal bir kişiliğe sahip olanların yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu kabul edilmektedir (Deneve ve Cooper, 1998).

Bireyin sağlığı da yaşam doyumunu ile yakından ilişkilidir. Bireyin ruhsal sağlığının bozulması onun yaşam doyumunu doğrudan etkileyebilmektedir (Annak, 2005). Bunun dışında bireyin fiziksel rahatsızlıkları hayatı zorlaştırmakta, yaşam kalitesini düşürmekte ve yaşam zorluklarının üzerinden gelmeyi güçleştirmektedir. Bu etkenler yaşam doyumunu düşürebilmektedir (Cohen vd., 2003).

Yaşam doyumuna etki eden çevresel faktörlere eğitim imkanları, iş ve ekonomik koşullar örnek verilebilir. Eğitim bireyde davranış değişikliği sağlayabilmenin en etkili yollarındandır. Eğitimle bireyin bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve hayattaki güçlüklerin üzerinden gelmeyi öğrenmesi mümkündür. Bu nedenle eğitim yaşam doyumunu etkileyen bir faktör olarak kabul edilmektedir (Plagnol ve Easterline, 2008; Talo, 2021). Çalışma durumu ve ekonomik koşullar da yaşam doyumunu etkilemektedir. Çalışma durumu ve ekonomik koşullar maddi imkanlar ve yaşam kalitesiyle ilişkili olduğundan yaşam doyumunu etkileyebilmektedir (Dockery, 2004). Maddi imkanlar dışında, işyerleri bireyin günlük zamanının önemli bir kısmını

geçirdiği ve sosyalleştiği bir alandır. Buradaki ilişkilerinin sağlıklı ve güçlü olması da yaşam doyumuna tesir edebilmektedir.

2.3.3. Yaşam doyumunu açıklayan kuramlar. Yaşam doyumunu açıklayan kuramların önde gelenleri Etkinlik Kuramı, Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya Kuramları, Yargı Kuramı, Bağ Kuramı ve Ereksel Kuramdır. Aşağıda bu kuramlar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.3.3.1. Etkinlik kuramı. Bu kuram Aristo'nun görüşleri etrafında şekillenmiştir. Bu görüşe göre birey mutluluğa odaklanmak yerine günlük uğraşlarına odaklanmalı ve işlerini en iyi ve en yüksek performansla yerine getirmeye çalışmalıdır. Günlük uğraşlardaki bireyin performansı mutluluğu da beraberinde getirecektir (Diener, 2000). Günlük uğraşlar ve bunlardaki performans işler hakkındaki bilgi ve beceri düzeyine bağlı olduğundan mutluluğu ve yaşam doyumunu artırmak için ilgili alanlardaki bilgi ve becerinin artırılması önem arz etmektedir (Yetim, 1991).

2.3.3.2. Aşağıdan yukarıya-yukarıdan aşağıya kuramları. Bu kuram ise Demokritos'un görüşleri etrafında şekillenmiştir. Demokritos'a göre mutluluk bireyin kendiyile ilgili değerlendirmelere bağlı olarak hayatına yüklediği anlamla ilişkilidir. Dolayısıyla mutluluk bireyin kişisel özellikleriyle ilişkilidir. Diğer bir deyişle, bireyin sahip olduğu bilgi ve beceri değil bireyin bu bilgi ve beceriye yüklediği anlam önemlidir (Yetim, 2001). Birey aşağıdan yukarıya bir hareketle yaşadığı küçük mutlulukları yaşamın geneline yayarak bütüncül bir yaşam doyumu elde edebilir. Bunun için mutluluğa neden olan olayın niteliği, yaşanma sıklığı ve bireyin bu olaya bakış açısı belirleyici olmaktadır (Eryılmaz, 2009).

2.3.3.3. Yargı kuramı. Bu kuram bireyin genel yaşam koşullarıyla kendi yaşam standartlarını karşılaştırması sonucu elde ettiği yargıya odaklanmıştır.

Bu yargı sonucunda birey genel yaşam koşullarını yakaladığını düşünürse doyuma ulaşacak, tersi olursa yaşam doyumu düşük olacaktır (Diener, 2000). Birey bilinçli ve

bilinçdışı olarak kendi yaşam standartlarını sürekli bir biçimde etrafındaki daha iyi ve daha kötü şartlarda yaşayanlarla kıyaslamaktadır (Acar ve Arasan, 2010). Yapılan bu kıyaslamada bireyin emellerin yüksekliği veya düşüklüğü yaşam doyumu açısından belirleyici olmaktadır. Yüksek emelleri olan bireylerin yaşam doyumuna ulaşmaları biraz daha zor olabilmektedir.

2.3.3.4. Bağ kuramı. Bu kuram bireyin yaşadığı olayların ve edindiği tecrübelerin bireyin zihninde bir ağ oluşturduğunu ve bireyin bu ağı kullanarak yeni karşılaştığı durumları değerlendirdiğini ileri sürmektedir (Şahin, 2008). Zihinde oluşan bu ağ ilk şekillenirken olumlu bir biçimde şekillenmişse bireyin sonraki olayları değerlendirmesi de daha olumlu olmaktadır. Tersine, bu ağ olumsuz bir biçimde şekillenmişse birey sonraki olayları da olumsuz bir biçimde değerlendirmektedir (Matlin ve Stang, 1978). Zihin ağları olumlu şekillenmiş olanlar hayata ve olaylara karşı daha iyimser yaklaşacaklar ve zihin ağları olumsuz şekillenmiş olanlara göre aynı olayları aynı şartlarda tecrübe ediyor olsalar dahi yaşamdan daha fazla doyum alacaklardır.

2.3.3.5. Ereksel kuramı. Bu kuram bireyin kendisi için belirlediği hedeflere odaklanmıştır ve yaşam doyumunu bu hedeflere ulaşma durumu üzerinden açıklamaktadır. Kurama göre bireyler yaşamları boyunca kendilerine irili ufaklı hedefler belirlemektedirler. Bireylerin varmak istedikleri yerler ve erişmek istedikleri imkanlar olmaktadır. Bireyler elde etmek istedikleri şeyleri elde ettiklerinde, diğer bir ifadeyle, hedeflerine ulaştıklarında mutlu olmakta ve yaşam doyumları da artmaktadır (Gümüş, 2006). Tersine, bireyler hedeflere ulaşamazlarsa, elde etmek istediklerini elde edemezlerse bu sefer de yaşam doyumları azalmaktadır.

2.4.Alanyazında Yapılmış İlgili Araştırmalar

2.4.1.Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılmış olan araştırmalar. Özçiftçi (2014) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına dair kendine yeterlikleri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Bu çalışma için, Amasya ilinin merkezi ve ilçelerinde görev yapan 337 sınıf öğretmeninden anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikleri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yaş, mesleki deneyim ve görev yeri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayra (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Araştırma verileri, Hakkari il merkezinde ve Yüksekova ilçesinde görev yapan 362 öğretmenden anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermekte ve bu iki değişken arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yaş, branş ve kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede eksiklik ve merak eksikliği düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kitap okuyan öğretmenler ise yüksek motivasyon ve sabır düzeylerine sahipken, merak eksikliği düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Ayaz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri birden fazla farklı değişken açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmada veriler Mardin ilinde tüm kademelerde görev yapan 1483 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan branş, okul kademesi, öğrenim düzeyi ve yüksek lisans yapma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin anlamlı

biçimde farklılaştığı bulunmuştur. İngilizce, resim, okul öncesi, sosyal bilgiler, sınıf öğretmeni, matematik, fen bilgisi ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu saptanmıştır. Yüksek lisans mezunu olanların yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi lisans ve ön lisans mezunlarından daha yüksek bulunmuştur. Lise ve ortaokul kademelerinde görev yapanlara göre ilkokulda görev yapanların yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi daha düşük bulunmuştur. Yüksek lisans yapma isteğinde olanların yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Çam ve Üstün (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak Muş'a bağlı Bulanık ilçesinde çalışmakta olan 123 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki tutumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Çalışmada görülen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin katılımcıların yaşına, cinsiyetine, öğretim kademesine, medeni durumuna ve branşına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucudur.

Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin-Gündüz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kişilik özellikleri ve öz yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak Nevşehir, Bartın ve Sakarya Üniversitelerinde pedagojik formasyon eğitimi almış olan 352 öğretmen adayından toplanmıştır. Bulgular öz yetkinlik beklentisinin ve duygusal dengesizlik, deneyime açıklık kişilik özelliklerinin ve cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde yordayıcı etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ankete katılan katılımcıların cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi incelendiğinde erkeklerin yaşam boyu öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğunu saptanmıştır.

Erdamar vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lise kademesinde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitsel internet kullanımı öz yeterlik inancı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın verileri 158 Anadolu Lisesi öğretmeninden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde ve eğitsel internet

kullanımı öz yeterlik inancı düzeylerinin de yeterli düzeyde olduğunu ve bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaşa ve kıdeme göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yasa (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören 410 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat ve motivasyon alt boyutları ile bilgi okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü, merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin katılımcıların cinsiyetine ve bölümüne göre anlamlı bir biçimde değişmediği bulunmuştur. Sınıf düzeyine ve yaşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimi anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. 1 sınıfların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 4. sınıflara göre ve 17-20 yaş grubunun da 21-24 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgi okuryazarlığı becerileri öğretmen adaylarının cinsiyetine, yaşına ve sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmazken bölüme göre farklılaşmaktadır. Matematik bölümü adayların beceri düzeyleri sosyal bilgiler ve Türkçe bölümü adaylarından anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur.

Yılmaz ve Beşkaya (2018) yaptıkları araştırmada eğitimde yönetici olarak görev yapanların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Bartın'da görev yapan 164 yöneticiden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kadın eğitim yöneticilerinin ve yüksek lisans mezunlarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Kıdeme ve yaşa göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akbulut, Erol ve Say (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 254 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının ekonomik ve sosyal merkezli kaygılarının, öğrenci ve iletişim merkezli kaygılarının, meslektaş ve veli merkezli kaygılarının, uyum merkezli kaygılarının ve okul yönetimi merkezli kaygılarının onların yaşam boyu öğrenme eğilimini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde etkilediğini göstermiştir.

Kozikoğlu ve Altunova (2018) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 400 öğretmen adayından anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının ve lisansüstü eğitim almak isteyenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Altın (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan 221 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenmenin motivasyon alt boyutu düzeyinin daha yüksek, diğer taraftan sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları düzeylerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, çalışma alanına, mesleki kıdeme, mezun olunan yüksek öğretim kurumuna, görev yapılan okul türüne, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. katılma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan, lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kabal (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri Kocaeli'nin İzmit, Gebze, Derince, Körfez ve Kandıra ilçelerinde görev 318 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri açısından medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin motivasyon ve sebat düzeyleri yüksek iken erkeklerin öğrenmede yoksunluk ve merak yoksunluğu düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Yaşları genç öğretmenlerin sebat düzeyleri yüksek, öğrenmede yoksunluk ve merak yoksunluğu düzeyleri ise düşük bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ve sebat alt boyutları ile mutluluk arasında pozitif yönlü, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları ile mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Satiroğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören 240 öğrenciden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Kadın adayların YBÖ düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. 4. Sınıf öğretmen adaylarının YBE düzeylerinin 1. sınıf adaylara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sık kitap okuyan öğretmen adaylarının YBE düzeylerinin okumayan adaylara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ekonomik durum açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Yenice ve Alpak Tunç (2019) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 813 öğretmen adayından anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüş fakat bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu ve bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin motivasyon alt boyutu ile bireysel yenilikçiliğin bütün alt boyutları arasında pozitif yönlü, yaşam boyu öğrenmenin sebat, öğrenmeyi düzenleme ve öğrenme merakı alt boyutları ile yenilikçiliğin bütün alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Tanatar ve Alpaydın (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan 225 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu göstermiştir. İş değerlerinden yaratıcılık ve zihinsel teşvikin motivasyon ve sebat alt boyutlarını anlamlı ve pozitif yönlü olarak, ancak ekonomik kaygıların ise motivasyon ve sebatı negatif yönlü ve anlamlı olarak etkilediği saptanmıştır.

Çetinkaya vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri farklı okul kademelerinde görev yapan 328 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları kadınların ve yüksek lisans yapmak isteyenlerin motivasyon ve sebat düzeylerinin daha yüksek, tersine öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir. Yaşa, medeni duruma, gelir düzeyine, okul kademesine, kıdeme ve öğrenim durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimi farklılaşmamaktadır.

Kılıç (2019) ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri farklı branşlardaki 290 ilköğretim öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yenilikçilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimi branşa göre farklılaşmazken kadınların yaşam boyu öğrenme eğiliminin erkeklerinkinden fazla olduğu ve mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yenilikçiliğin ise cinsiyete, branşa ve kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öz (2020) deneysel araştırmada öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini araştırmak amacıyla çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri karma yöntem kullanılarak toplanmıştır ve anket ve görüşme teknikleri uygulanmıştır. Araştırma Kırıkkale ilinde gerçekleştirilmiş ve bir ortaokuldaki dört 6. sınıftan iki tanesi deney ve iki tanesi de kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Sekiz hafta boyunca deney grubundaki sınıflara öz

düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen bir program uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları öz düzenlemeli programı alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını göstermiştir. Bu programın öğrencilere akademik başarı, farkındalık ve motivasyon artışı sağladığı gözlemlenmiştir.

Asiloğulları (2020) tarafından yapılan araştırmada lise kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 850 lise öğrencisinden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını, kadınların eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları ise cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Sevinç ve Çelebi (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri anket tekniği ile Kayseri ilinde görev yapan 250 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasında zayıf pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca kadınların yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğunu ve lisans mezunu olan öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha düşük olduğunu göstermiştir. Kıdeme, bransa, göre yaşam boyu eğiliminin anlamlı bir değişim göstermediği tespit edilmiştir.

Yalçın-İncik (2020) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak 280 lise öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kadınların yaşam boyu öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdeme göre yaşam boyu öğrenme becerileri farklılaşmamaktadır.

İzci ve Özde (2020) yaptıkları araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 403 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca kadınların yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu göstermiştir. Kıdeme ve branşa göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Gögebakan-Yıldız, Şahin ve Şahin (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle dünya vatandaşlığı yeterlik algıları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri iki farklı devlet üniversitesinde eğitim gören 508 öğretmen adayından anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları hem yaşam boyu öğrenme eğiliminin hem de dünya vatandaşlığı algısının eleştirel düşünme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Recepoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinin farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören 196 Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencisinden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyönetimli öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Mlambo, Silén ve McGrath (2021) hemşirelerin sürekli mesleki gelişim deneyimleri üzerine yapılmış 25 nitel araştırmayı inceleyerek bir metasentez çalışması yapmışlardır. Çalışma hemşirelerin karşılaştığı sürekli mesleki gelişimin algılanan faydalarına ve zorluklarına dikkat çekmektedir. Bulgular hemşirelerin sürekli mesleki gelişime değer verdiğini ve bunun profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme için temel olduğuna inandığını göstermektedir. Ayrıca, hemşirelerin bu tutumunun hasta bakım standartlarını iyileştirmede önemli katkı sağladığını göstermektedir.

Matsumoto-Royo, Ramírez-Montoya ve Conget (2021) tarafından yapılan araştırmada uygulamaya dayalı müfredatların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini teşvik etme fırsatları sunup sunmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın verileri hizmet öncesi öğretmenlerden nicel ve nitel araçlar kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, uygulama tabanlı müfredatların hizmet öncesi öğretmenleri hem öğretim uzmanlarına hem de yaşam boyu öğrenenlere dönüştürdüğünü göstermiştir.

Haren Conely ve Cordie (2023) tarafından yapılan araştırmada günlük aktiviteler (gazete okuma veya konular hakkında bilgi edinmek için İnternet'i kullanma gibi) yoluyla gözlemlenen gayri resmi öğrenmenin sıradan vatandaşlar üzerindeki etkisini test etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri ABD'de 2017 yılı Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirme Programı Arka Plan anketinden elde edilmiştir. Bulgular, gayri resmi öğrenme ile vatandaş katılımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve BT ile ilgili aktivitelerin en güçlü etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu etkiye yaşam boyu öğrenme zihniyetinin aracılık ettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu yaşam boyu öğrenme zihniyetinin tutum ve davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Delgado Bolton, San-Martín ve Vivanco (2022) tarafından yapılan araştırmada empati ve yaşam boyu öğrenmenin mesleki stresi azaltmada oynadığı rolü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Paraguay'daki bir kamu sağlık kurumunda ayakta tedavi konsültasyonlarında klinik çalışmaya yüksek özveri gösteren 40 hekim ve 40 hemşire ile gerçekleştirilmiştir. Mesleki stresin göstergeleri olarak tanımlanan somatizasyon, bitkinlik ve iş yabancılaşması bağımlı değişkenler olarak kullanılırken, empati, yaşam boyu öğrenme, cinsiyet, disiplin, mesleki deneyim, medeni durum ve aile yükü potansiyel öngörücüler olarak kullanılmıştır. Üç çoklu regresyon modeli, empati, yaşam boyu öğrenme ve medeni durumla doğrusal ilişkiye dayalı somatizasyon değişkenliğinin %32'sini; empati, somatizasyon, iş yabancılaşması ve disiplinle doğrusal ilişkiye dayalı tükenme değişkenliğinin %73'ünü; ve yaşam boyu öğrenme, tükenmişlik ve disiplinle doğrusal ilişkiye dayalı iş yabancılaşması değişkenliğinin %62'sini açıklamıştır. Bu bulgular, empati ve yaşam boyu öğrenmenin hekimler ve hemşirelerde iş sıkıntısının önlenmesinde önemli roller oynadığını göstermektedir.

Mlambo, Silén ve McGrath (2021) hemşirelerin sürekli mesleki gelişim deneyimleri üzerine yapılmış 25 nitel araştırmayı inceleyerek bir metasentez çalışması

yapmışlardır. Çalışma hemşirelerin karşılaştığı sürekli mesleki gelişimin algılanan faydalarına ve zorluklarına dikkat çekmektedir. Bulgular hemşirelerin sürekli mesleki gelişime değer verdiğini ve bunun profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme için temel olduğuna inandığını göstermektedir. Ayrıca, hemşirelerin bu tutumunun hasta bakım standartlarını iyileştirmede önemli katkı sağladığını göstermektedir.

2.4.2. Yaratıcı düşünme eğilimi ile ilgili yapılmış olan araştırmalar. Emir, Erdoğan ve Kuyumcu (2007) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri sosyo-kültürel özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 62 öğretmen adayından anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne eğitimi ve baba eğitimi ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tok, E. (2008) yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan düşünme becerileri eğitimi programının eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 101 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın bulguları okul öncesi öğretmen adaylarına düşünme becerileri eğitimi programı uygulandığı zaman onların eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin arttığını göstermiştir.

Işık ve Saygılı (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin bireylerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deneysel yöntemlerle Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Çocuklarda Yaratıcılığı Geliştirme seçmeli dersini alan 9 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri olan akılcılık, esneklik ve orijinallik son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bir diğer deyişle, yaratıcı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çağ-Adıgüzel (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 421 sınıf öğretmeninden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bulgular sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri göstermesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaratıcılık düzeyinin ortanın altında olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık düzeyinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı biçimde değişmediğine işaret etmiştir.

Zembat, İlçi-Küsmüş ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Araştırmanın verileri İstanbul ilinde Üsküdar ve Kartal ilçelerinde görev yapmakta olan 199 okul öncesi öğretmeninden anket tekniği ile toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin yaşları, eğitim düzeyleri ve mesleki tecrübeleri arttıkça yaratıcı düşünme eğilimlerinin arttığını göstermiştir. Devlette ve özelde çalışan öğretmenler arasında yaratıcı düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgular okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Üstündağ-Gökmen (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri, problem çözme algıları, yaratıcı düşünceleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ve Sakarya Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 213 öğretmen adayından anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bulgular yaratıcı düşünme eğiliminin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bulgular ayrıca yaratıcı düşünmenin bazı alt boyutlarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin bazı alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Gözübüyük (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının girişimcilik becerileriyle yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Bartın Üniversitesinde farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören 417 öğretmen adayından anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının

yaratıcılıklarının girişimcilik becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Ballı (2019) tarafından yapılan araştırmada okullardaki örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ilinde Eyüp, Gaziosmanpaşa, Üsküdar, Ümraniye ve Fatih ilçelerinde görev yapan 384 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları okul kültürü alt boyutlarından destek kültürünün, bürokrasi kültürünün ve görev kültürünün yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkilerinin olduğunu göstermiştir. Yaratıcı düşünme eğiliminin cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çalikoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ilinde Zeytinburnu, Topkapı ve Beşiktaş ilçelerinde görev yapan 400 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca yaratıcı düşünme eğiliminin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik boyutlarında kadın öğretmenlerin düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin yenilik aramaya, cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinin 40 yaş altındaki öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinin bekârlarinkinden daha yüksek olduğu çalışmada görülmüştür. Mezuniyeti önlisans öğretmenlerin yenilik arama, şüphe etme ve esneklik alt boyutları düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerinkinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu saptanmıştır. Branşları sayısal alanda olan öğretmenlerin diğer branştaki öğretmenlere göre yaratıcı düşünme eğilimlerinin tüm alt boyutlarında anlamlı biçimde daha düşük düzeyde oldukları bulunmuştur. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yenilik aramaya, cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik

yaratıcı düşünme eğilimlerinin kıdemi düşük olan öğretmenlerinkinden anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erol vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ilinde Esenyurt ilçesinde farklı okul kademesinde ve farklı branşlarda görev yapan 179 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını göstermiştir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin diğer branşlardakinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Eskidemir-Meral ve Tezel-Şahin (2019) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak 160 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Bulgular okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve yaşa, mezun olunan bölüme, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mesleki kıdeme, sınıfında bulunan çocuk sayısına ve hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir.

Ulusoy-Yılmaz ve Yıldız (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 100 öğretmen adayından toplanmıştır. Bulgular müzik öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, müzik öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerinin cinsiyete, mezun olunan liseye, çalışan enstrüman sayısına, kültürel etkinliklere katılma sıklığına, ailenin müzikle ilgilenme durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir.

Durnacı ve Ültay (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 121 sınıf öğretmen adayından anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının

yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortanın üzerinde ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bulgular öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, aile gelir düzeyine ve ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yazıcı (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak Afyon Kocatepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesinde eğitimine devam etmekte olan 572 Sosyal Bilgiler öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın bulguları Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu ve öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan anne öğrenim durumuna ve kitap okuma sıklığına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çetin ve Gürkan (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak İstanbul ilinde farklı okul kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan 284 öğretmenden toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortanın üzerinde olduğunu göstermiştir. İlkokul öğretmenlerinin esneklik ve cesaret puanlarının ortaokul öğretmenlerinkinden yüksek olduğu bulunmuştur. 11 yıl ve üzeri kıdemi olanların öz disiplin, yenilik arama, cesaret ve esneklik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular ayrıca okul yöneticilerinin liderlik özelliği ile öz disiplin, yenilik arama, şüphe etme ve esneklik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Mojtahedi vd. (2021) tarafından 112 öğrenciyle yapılan araştırmada zihinsel olarak güçlü öğrencilerin genel olarak daha fazla veya daha az eleştirel düşünme sorunları yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek için EFL öğrencilerinin zihinsel gücü ile eleştirel düşünme yeteneği arasındaki ilişki

incelenmiştir. Bulgular, EFL öğrencilerinin zihinsel gücü ile eleştirel düşünme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Beniche, Larouz ve Anasse (2021) tarafından Fas'ta 60 öğrenciyle yapılan araştırmada eleştirel düşünme becerileri ve argümantatif yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular eleştirel düşünme becerileri ile argümantasyon yazımı arasında pozitif yönlü anlamlı ve çok güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ma, Zhang ve Luo (2021) tarafından Çin'de 128 okuldan 547 öğretmen ve 46.820 öğrenciyle yapılan araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşüncesi arasındaki ilişki ve eleştirel düşünce ile fen başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşüncesi arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin eleştirel düşüncesi ile öğrencilerin fizik başarısı arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki varken öğretmenlerin eleştirel düşünmesi ile öğrencilerin fizik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Türkdoğan ve Özgenel (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri anket tekniği kullanılarak İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan 720 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Kadınların yaratıcı düşünme eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulunmuştur. 5 yıl ve altında mesleki tecrübesi olanların yaratıcı düşünme eğilimleri yüksek olarak bulunmuştur. öğrenim durumuna ve okul kademesine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür, samimi öğretmen ve işbirlikçi öğretmen düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı etkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile yirmi birinci yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın verileri anket tekniği kullanılarak Türkiye'de farklı üniversitelerde öğrenim gören 636 okul öncesi öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının orta düzeyde yaratıcı düşünme eğilimlerinin bulunduğunu göstermiştir. Yaratıcı düşünme eğilimi ile yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve yaratıcı düşünme

eğiliminin tüm alt boyutlarının yirmi birinci yüzyıl becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken çocukluğunda okul öncesi eğitim almış olanların, büyük şehirde büyümüş olanların, boş zamanlarında kitap okuyanların, boş zamanlarında müzik dinleyenlerin, akademik başarısı yüksek olan adayların ve aylık geliri yüksek olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Berkant ve Varki (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği aracılığıyla Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 503 öğretmen adayından toplanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu, ancak çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümüyle karşılaştırıldığında Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğrencilerin ve 3 ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerle karşılaştırıldığında 1. sınıfta okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme eğiliminin ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin bazı alt boyutları açısından pozitif yönlü ve diğer bazıları açısından ise negatif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Kesici (2023) tarafından yapılan araştırmada ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri Siirt ilinde görev yapmakta olan 209 öğretmenden anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise çok yüksek düzeyde olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin katılımcıların cinsiyetine göre değişmediği, diğer taraftan erkeklerin yaratıcı düşünme eğiliminin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lise öğretmenlerinin hem yaratıcı düşünme eğilimlerinin hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaokul öğretmenlerinkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme

eğilimlerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki tecrübeye göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bakhshayesh, Jafarpour ve Hashemian (2023) yapılan araştırmada çoklu zekâ, eleştirel düşünme ve İran İngilizcesi yabancı dil olarak (EFL) öğrenenlerin konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, katılımcıların çoklu zekâları ile konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak eleştirel düşünceleri ile konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yükseldikçe İngilizceyi daha iyi ve akıcı konuştukları tespit edilmiştir.

Álvarez-Huerta, Muela ve Larrea (2023) tarafından yapılan araştırmada yüksek öğrenim öğrencilerinde eleştirel düşünmeye yönelik eğilim ile katılım arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar İspanya'daki iki üniversiteden 836 öğrencidir. Bulgular, öğrenci eleştirel düşünme eğilimi ile yansıtıcı öğrenme ve yüksek etkili uygulamalara katılım gibi öğrenci katılımının çeşitli yönleri arasında doğrudan ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuçların, gelecekteki mezunlar arasında eleştirel düşünme eğilimini teşvik etmek için yüksek öğrenim müfredatındaki genel pedagojik uygulamaları düzenlemek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kusuma ve Busyairi (2023) tarafından yapılan araştırmada ilkökul fen eğitimi derslerinde rehberli sorgulama stratejisi kullanılarak meta bilişsel beceriler ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, rehberli sorgulama stratejisi kullanılarak öğrenmede İlkokul Fen Eğitimi derslerinde meta bilişsel beceriler ile öğrencilerin eleştirel düşünmesi arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme değerlerinin değişkenliğinin meta bilişsel becerilerin %73,3'ü tarafından belirlendiği saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

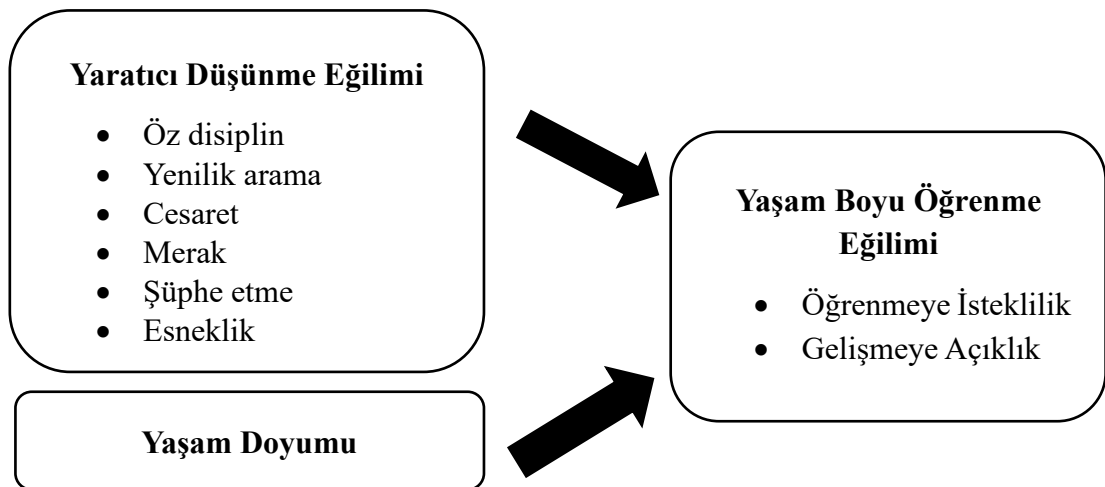
Araştırmanın deseni, modeli ve araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analiz yöntemleri bu bölümde açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam doyumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve doğabilecek sonuçları tespit edebilmeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2020). Bu araştırmada bağımsız değişkenler; okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve yaşam doyumdur. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleridir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın uygunluğuna göre tasarlanan araştırma modeli aşağıda Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında, anasınıflarında, özel anaokullarında ve özel anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenler oluşturmaktadır. Değişkenler incelendiğinde maksimum çeşitlilik örneklemesinden daha fazla katılımcıya ulaşmak için yararlanılmıştır. Amaç maksimum çeşitlilik örneklemesinde varyasyonların boyutlarını tanımlamak ve farklı olan durumları bularak daha büyük bir örnekleme ulaşmaya çalışmaktır (Suri,2011). İletişim bilgilerine ulaşılan öğretmenler çevrimiçi olarak araştırmaya davet edilmiş ve gönüllü olup anket formunu dolduran okul öncesi öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmaya 222 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik bulguları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bulgular

Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	30 yaş ve altı	53	23,9
	31-35	56	25,2
	36-40	38	17,1
	41-45	31	14,0
	46 ve üstü	44	19,8
Cinsiyet	Erkek	81	36,5
	Kadın	141	63,5
Medeni Durum	Bekar	52	23,4
	Evli	170	76,6
Öğrenim Durumu	Ön lisans + Lisans tamamlama	29	13,1
	Lisans	132	59,5
	Lisansüstü	61	27,5
Aylık Gelir	Alt gelir grubu	90	40,5
	Orta gelir grubu	48	21,6
	Yüksek gelir grubu	84	37,8
Mesleki Tecrübe	0-5 yıl	42	18,9
	6-10 yıl	52	23,4
	11-15	42	18,9
	16-20	19	8,6
	21-25 yıl	23	10,4
	26 ve üzeri	44	19,8
Çalışılan Okul Türü	Devlet okulu	168	75,7
	Özel okul	51	23

Tablo 1'deki bulgulara göre;

Katılımcıların 63,5'i erkek ve %36,5'i de kadındır. Katılımcıların %23,9'nun 30 yaş ve altında, %25,2'sinin 31-35 yaşlarında, %17,1'inin 36-40 yaşlarında, %14,0'ının 41-

45 yaşlarında ve %19,8'inin de 46 ve üzeri yaşlarında olduğu bulunmuştur. Katılımcıların %23,4'ü bekar ve %76,6'sı da evlidir. Katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%59,5), lisansüstü mezunu olanların oranının 27,5 olduğu ve önlisans veya lisans tamamlama olanların oranının da %13,1 olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %40,5'inin aylık gelirinin alt gelir grubunda olduğu, %21,6'sının aylık gelirinin orta gelir grubunda olduğu ve %37,8'inin aylık gelirinin ise yüksek gelir grubunda olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan %18,9'unun 0-5 yıl mesleki tecrübesi olduğu, %23,4'ünün 6-10 yıl, %18,9'unun 11-15 yıl, %8,6'sının 16-20 yıl, %10,4'ünün 21-25 yıl ve %19,8'unun ise 26 yıl ve üzerinde mesleki tecrübesi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%75,7) devlet okullarında görev yapmaktadır, özel okullarda görev yapanların oranı %23'tür.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 4 bölümden oluşmuştur. Bunlar; Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği.

Kişisel Bilgi Formu: Okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen form, uzmanların görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemelerle son şeklini almıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hane aylık geliri, mesleki kıdem ve okul kategorisi gibi sorular yer almaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ): Ölçek Gür, Erdoğan ve Aarsal (2016) tarafından yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 17 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarıdır. Ölçek 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekteki sorular (1) kesinlikle katılmıyorum (5) kesinlikle katılıyorum arasında yanıtlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır (Gür vd., 2016).

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (YDEÖ): Özgenel ve Çetin (2017) tarafından yaratıcı düşünme eğilimlerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden ve 6 alt boyuttan

oluşmaktadır. Alt boyutlar; yenilik arama, cesaret, öz disiplin, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarıdır. Ölçekteki sorular (1) hiçbir zaman, (5) her zaman arasında yanıtlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır (Özgenel ve Çetin, 2017).

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Diener ve arkadaşları (1985) tarafından yaşam doyumunu incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Dağlı ve Baysal tarafından 2016 yılında uyarlanmıştır. Geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı 0,88 olarak ölçülmüş bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yaşam doyumunu ölçeği tek boyutlu ve 5 maddelik bir ölçeğe araçtır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin toplumumuza ve kültürümüze de uygun olduğunu görülmüştür (Dağlı ve Baysal, 2016).

Araştırmada kullanılmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin toplamalarının ve alt boyutlarının ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin güvenirlikleri Cronbach Alfa değerleri hesaplanmak suretiyle analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Cronbach Alfa değerleri 0,40 arasında olan ölçekler düşük güvenirlikte, 0,60 ila 0,79 arasında olan ölçekler orta güvenirlikte ve 0,80 ve üzerinde olan ölçekler de yüksek güvenirlikte olarak kabul edilmiştir (Nakip ve Yaraş, 2017).

Tablo 2.

YBÖEÖ, YDEÖ ve YDÖ Güvenirlik Analizi

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	11	0,93
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	6	0,92
YBÖEÖ TOPLAM	17	0,96
YDEÖ Öz Disiplin	5	0,87
YDEÖ Yenilik Arama	8	0,86
YDEÖ Cesaret	4	0,82
YDEÖ Merak	3	0,64
YDEÖ Şüphe Etme	2	0,55
YDEÖ Esneklik	3	0,50
YDEÖ TOPLAM	25	0,95
Yaşam Doyumu	5	0,86

Tablo 3'teki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin toplamalarının ve alt boyutlarının ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cronbach Alfa değerleri 0,50 ila 0,96 arasında değişmektedir. Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin

şüphe etme (0,55) ve esneklik (0,50) alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri 0,50 ile 0,59 arasında ölçüldüğünde bu ölçekler düşük güvenirlikte olarak kabul edilmişlerdir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin toplamalarının ve diğer alt boyutlarının ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin yapılan ölçümler ile Cronbach Alfa değerleri 0,80 veya üzerinde hesaplandığından bu ölçeklerin yüksek güvenirlikte ölçekler olarak kabul edilmişlerdir.

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği toplam puan ortalamasının 3,91 olduğu ve bu ölçeğin 6 alt boyutu için ortalama puanların 3,66 ile 4,11 arasında değiştiği görülmektedir. Cesaret (3,66) ve öz disiplin (3,85) alt boyutlarına ait ortalama puanlarının daha düşük olduğu, merak (4,11) ve şüphe etme (3,97) alt boyutlarına ait ortalama puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ölçekteki 3 değerinin “kararsızım” ve 4 değerinin “katılıyorum” ifadesini karşıladığı düşünülürse katılımcıların Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğindeki ifadelerle katılma düzeylerinin, diğer bir ifadeyle yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Yaşam Doyumu Ölçeği puan ortalamasının 3,13 olduğu saptanmıştır. Ölçekteki 3 değerinin “kararsızım” ve 4 değerinin “katılıyorum” ifadesini karşıladığı düşünüldüğünde katılımcıların ifadelerle katılma düzeylerinin, diğer bir ifadeyle yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Etik kurula başvurulmuş ve onay alındıktan sonra araştırma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2023 yılında Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan iki aylık dönemde toplanmıştır. Veri toplama aracını doldurmadan önce katılımcıların araştırmanın amacı ve muhtemel sonuçları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Yalnızca gönüllü olan katılımcılardan araştırmanın verileri toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanları ve ölçekleriyle ilgili tanıtıcı bilgileri sunmak için yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin değerlerinin normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veri dağılımlarının normal olduğu değerlendirildiğinden gruplar arası fark analizleri bağımsız örneklem *t*-testi kullanılarak yapılmıştır. Post Hoc analizleri için Bonferroni tekniği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki analizleri için Pearson momentler çarpımı korelasyon testi kullanılmıştır. Etki analizleri için ise çoklu doğrusal regresyon testi kullanılmıştır. Çalışmada istatistikî anlamlılık %95 güven düzeyinde aranmıştır.

Araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği toplamaları ve alt boyutları için ve Yaşam Doyumu Ölçeği için aritmetik ortalama, minimum, standart sapma ve maksimum değerleri hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir. Ayrıca ölçeklere ait verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için kullanılan çarpıklık ve basıklık değerleri de gösterilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin çarpıklık değerinin ± 2 aralığında bulunması ve kurtosis değerinin de ± 7 aralığında olması olarak değerlendirilmiştir (Byrne, 2010; Hair vd., 2010).

Tablo 3.

YBÖEÖ, YDEÖ ve YDÖ Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizleri

Değişkenler	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	1,00	5,00	4,06	0,70	-2,117	7,151
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	1,00	5,00	4,03	0,75	-1,835	5,458
YBÖEÖ TOPLAM	1,00	5,00	4,05	0,71	-2,080	6,894
YDEÖ Öz Disiplin	2,00	5,00	3,85	0,64	-1,137	1,143
YDEÖ Yenilik Arama	2,25	5,00	3,92	0,54	-0,584	0,483
YDEÖ Cesaret	1,75	5,00	3,66	0,76	-0,483	0,035
YDEÖ Merak	2,33	5,00	4,11	0,61	-0,953	1,018
YDEÖ Şüphe Etme	2,50	5,00	3,97	0,61	-0,456	0,178
YDEÖ Esneklik	2,67	5,00	3,94	0,52	-0,524	0,231
YDEÖ TOPLAM	2,35	5,00	3,91	0,53	-0,916	0,763
Yaşam Doyumu	1,20	4,80	3,13	0,76	-0,564	-0,348

Tablo 4'teki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği toplamı için ortalama puanın 4,05 olduğu, öğrenmeye isteklilik için ortalama puanın 4,06 ve gelişmeye açıklık için ise 4,03

olduğu bulunmuştur. Ölçekteki 4 değerin “katılıyorum” ifadesini karşıladığı dikkate alınırsa katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğindeki ifadelere katılma düzeylerinin, diğ bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bulgular bölümünde yapılan çalışmanın verilerinin analizlerinden elde edilmiş olan bulgular tablolar ile sunulmuş ve açıklanmıştır. Bulgular, bir bütünlük oluşturacak biçimde ayrı başlıklar altında gruplandırılmıştır.

4.1. YDEÖ ve YDÖ'nün YBÖEÖ'yü Yordama Analizleri

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutları ile Yaşam Doyumu ölçeğinin, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutlarını yordayıp yordamadığı analiz edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin iki alt boyutu için yordama analizleri çoklu regresyon testleri kullanılarak ayrı ayrı yapılmış ve sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmiştir. Regresyon testlerinde Durbin Watson değerinin 1,00'den büyük olması şartı aranmış ve bu kriteri sağlayan analizlerin oto-korelasyondan etkilenmediği ve hataların bağımsız olma şartını sağladığı kabul edilmiştir. Ayrıca, regresyon testlerinde VIF değerlerinin 10'dan küçük olması şartı aranmış ve bu kriteri sağlayan analizlerin çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminden etkilenmediği kabul edilmiştir (Nimon, 2010).

Tablo 4.

YDEÖ ve YDÖ'nün YBÖEÖ'nün Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutunu Yordama Analizi

Bağımlı Değişken: YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	1,55	0,36		4,26	0,00		
YDEÖ Öz Disiplin	0,24	0,12	0,22	1,95	0,05	3,46	
YDEÖ Yenilik Arama	0,58	0,16	0,45	3,75	0,00	4,03	
YDEÖ Cesaret	-0,09	0,10	-0,10	-0,98	0,33	3,00	
YDEÖ Merak	-0,06	0,14	-0,06	-0,44	0,66	4,37	
YDEÖ Şüphe Etme	0,04	0,11	0,03	0,36	0,72	2,49	
YDEÖ Esneklik	0,06	0,14	0,04	0,41	0,69	3,14	
Yaşam Doyumu	-0,15	0,07	-0,16	-2,16	0,03	1,56	
R: 0,50		F: 10,19					
Düzeltilmiş R²: 0,23		p:0,00					

Tablo 4’deki bulgulara göre;

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutları ile Yaşam Doyumu ölçeği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği öğrenmeye isteklilik alt boyutu üzerinde %23’lük bir varyans açıklamaktadır ve açıklanan bu varyans miktarı istatistiki olarak anlamlıdır ($F=10,19$ ve $p<0,01$). Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin ve yenilik arama alt boyutları ile Yaşam Doyumunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin öğrenmeye isteklilik alt boyutunu anlamlı olarak yordarken (sırasıyla; $\beta=0,24$ ve $p<0,05$; $\beta=0,58$ ve $p<0,05$; $\beta=-0,15$ ve $p<0,05$) Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin öğrenmeye isteklilik alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\beta=0,04$ ve $p>0,05$; $\beta=0,06$ ve $p>0,05$). Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin ve yenilik arama alt boyutunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin öğrenmeye isteklilik alt boyutu ile ilişkisi pozitif yönlü iken Yaşam Doyumunun ilişkisi negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanılarak, katılımcıların öz disiplin ve yenilik arama düzeyleri arttığı zaman onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeye isteklilik boyutunun da arttığı, tersine yaşam doyumları arttığı zaman onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeye isteklilik boyutunun azaldığı söylenebilir.

Tablo 5.

YDEÖ ve YDÖ’nün YBÖEÖ’nün Gelişmeye Açıklık Alt Boyutunu Yordama Analizi

Bağımlı Değişken: YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	1,60	0,40		4,02	0,00		
YDEÖ Öz Disiplin	0,16	0,13	0,14	1,21	0,23	3,46	
YDEÖ Yenilik Arama	0,62	0,17	0,44	3,62	0,00	4,03	
YDEÖ Cesaret	0,00	0,10	0,00	0,03	0,98	3,00	
YDEÖ Merak	-0,13	0,16	-0,10	-0,82	0,41	4,37	2,20
YDEÖ Şüphe Etme	0,05	0,12	0,04	0,42	0,68	2,49	
YDEÖ Esneklik	0,07	0,16	0,05	0,44	0,66	3,14	
Yaşam Doyumu	-0,18	0,07	-0,19	-2,44	0,02	1,56	
R: 0,47		F: 8,42					
Düzeltilmiş R²: 0,19		p:0,00					

Tablo 5’deki bulgulara göre;

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutları ile Yaşam Doyumu ölçeği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği gelişmeye açıklık alt boyutu üzerinde %19'luk bir varyans açıklamaktadır ve açıklanan bu varyans miktarı istatistiki olarak anlamlıdır ($F=8,42$ ve $p<0,01$). Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin yenilik arama alt boyutu ile Yaşam Doyumunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin gelişmeye açıklık alt boyutu arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı iken (sırasıyla; $\beta=0,62$ ve $p<0,05$; $\beta=-0,18$ ve $p<0,05$), Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin gelişmeye açıklık alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (sırasıyla; $\beta=0,16$ ve $p>0,05$; $\beta=0,00$ ve $p>0,05$; $\beta=-0,13$ ve $p>0,05$; $\beta=0,05$ ve $p>0,05$; $\beta=0,07$ ve $p>0,05$). Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin yenilik arama alt boyutunun Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin gelişmeye açıklık alt boyutu arasındaki pozitif yönlü iken Yaşam Doyumunun ilişkisinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanılarak, katılımcıların yenilik arama düzeyleri arttığı zaman onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişmeye açıklık boyutunun da arttığı, tersine yaşam doyumları arttığı zaman onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişmeye açıklık boyutunun azaldığı söylenebilir.

4.2. YBÖEÖ Demografik Değişkenlere Göre Fark Analizleri

Bu kısımda Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların yaşına, aylık gelirine, cinsiyetine, mesleki tecrübelerine ve çalışılan okulların türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Aşağıda Tablo 6'da Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 6.

YBÖEÖ'nün Cinsiyete Göre Fark Analizleri

	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		t Testi	
					F	p	t	p
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	Erkek	81	3,97	0,68	0,93	0,34	-1,60	0,11
	Kadın	141	4,12	0,70				
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	Erkek	78	3,86	0,79	0,04	0,84	-2,56	0,01
	Kadın	141	4,13	0,71				
YBÖEÖ TOPLAM	Erkek	81	3,91	0,71	0,18	0,67	-2,16	0,03
	Kadın	141	4,13	0,70				

Tablo 6'daki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin öğrenmeye isteklilik alt boyutu düzeyleri katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($t=-1,60$ ve $p>0,05$). Diğer taraftan, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t=-2,55$ ve $p<0,05$; $t=-2,16$ ve $p<0,05$). Kadın katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeylerinin erkek katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aşağıda Tablo 7'de Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 7.

YBÖEÖ'nün Yaşa Göre Fark Analizleri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	30 ve altı	53	4,15	0,52	G.A.	7,32	4	1,83	b>f
	31-35	56	4,22	0,57	G.İ.	99,86	217	0,46	c>f
	36-40	38	4,13	0,57	Top.	107,18	221		
	41-45	31	4,05	0,18				3,98	0,00
	46 ve üstü	44	3,71	1,13					
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	30 ve altı	53	4,23	0,45	G.A.	8,43	4	2,11	b>f
	31-35	56	4,17	0,69	G.İ.	114,87	214	0,54	c>f
	36-40	38	3,98	0,71	Top.	123,29	221		
	41-45	28	3,99	0,24				3,93	0,00
	46 ve üstü	44	3,69	1,16					
YBÖEÖ TOPLAM	30 ve altı	53	4,19	0,46	G.A.	7,55	4	1,89	b>f
	31-35	56	4,20	0,61	G.İ.	102,80	217	0,47	c>f
	36-40	38	4,05	0,61	Top.	110,36	221		
	41-45	31	4,02	0,19				3,99	0,00
	46 ve üstü	44	3,70	1,14					

Tablo 7'deki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri katılımcıların yaşına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (sırasıyla; $F=3,98$ ve $p<0,05$; $F=3,93$ ve $p<0,05$; $F=3,99$ ve $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğuna Bonferroni Post Hoc analiziyle bakıldığında, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri için anlamlı farklılığın 46 yaş ve üzeri yaş grubu ile 30 yaş ve altı grubu ve 36-40 yaş grubu arasında ve 46 yaş ve üzeri yaş grubu aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda Tablo 8'de Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 8.

YBÖEÖ'nün Öğrenim Durumuna Göre Fark Analizleri

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	ÖL+LT	29	3,69	0,97	G.A.	11,06	3	3,69	c>a
	Lisans	132	4,01	0,68	G.İ.	96,11	218	0,44	c>b
	Li.Üstü	61	4,36	0,70	Top.	107,18	221		
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	ÖL+LT	26	3,45	1,04	G.A.	18,10	3	6,03	b>a
	Lisans	132	3,98	0,71	G.İ.	105,20	215	0,49	c>a
	Li.Üstü	61	4,39	0,49	Top.	123,29	218		c>b
YBÖEÖ TOPLAM	ÖL+LT	29	3,59	0,96	G.A.	14,08	3	4,69	b>a
	Lisans	132	4,00	0,68	G.İ.	96,28	218	0,44	c>a
	Li.Üstü	61	4,37	0,44	Top.	110,36	221		c>b

Tablo 8'deki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri katılımcıların eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (sırasıyla; $F=10,99$ ve $p<0,05$; $F=17,18$ ve $p<0,05$; $F=14,63$ ve $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğuna Bonferroni Post Hoc analiziyle bakıldığında, öğrenmeye isteklilik alt boyutu için anlamlı farklılığın lisansüstü mezunu olanlarla önlisans veya lisans tamamlama olanlar ve lisans mezunu olanlar arasında ve lisansüstü mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri için anlamlı farklılığın önlisans veya lisans tamamlama olanlar ile diğer eğitim grupları

arasında ve önlisans veya lisans tamamlama olanlar aleyhine olduğu ve ayrıca lisansüstü mezunu olanlarla lisans mezunu olanlar arasında ve lisansüstü mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda Tablo 9'da Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların aylık gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 9.

YBÖEÖ'nün Aylık Gelire Göre Fark Analizleri

	Aylık Gelir	n	$\bar{X}$	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	Alt gelir	90	4,20	0,52	G.A.	9,45	2	4,73	a>c
	Orta gelir	48	4,27	0,35	G.İ.	97,73	219	0,45	b>c
	Yüksek gelir	84	3,80	0,90	Top.	107,18	221		
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	Alt gelir	90	4,16	0,57	G.A.	10,17	2	5,08	a>c
	Orta gelir	45	4,28	0,44	G.İ.	113,13	216	0,52	b>c
	Yüksek gelir	84	3,77	0,95	Top.	123,29	218		
YBÖEÖ TOPLAM	Alt gelir	90	4,18	0,53	G.A.	9,63	2	4,81	a>c
	Orta gelir	48	4,26	0,37	G.İ.	100,73	219	0,46	b>c
	Yüksek gelir	84	3,78	0,92	Top.	110,36	221		

Tablo 9'daki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri katılımcıların aylık gelirine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (sırasıyla; $F=10,47$ ve $p<0,05$; $F=10,59$ ve $p<0,05$; $F=9,71$ ve $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğuna Bonferroni Post Hoc analiziyle bakıldığında, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutları için anlamlı farklılığın yüksek gelir grubu ile diğer gelir grupları arasında ve yüksek gelir grubu aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda Tablo 10'da Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların mesleki tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 10.

YBÖEÖ'nün Mesleki Tecrübeye Göre Fark Analizleri

	Mesleki Tecrübe	n	$\bar{X}$	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	0-5 yıl	42	4,19	0,36	G.A.	10,49	5	2,10	a>f
	6-10 yıl	52	4,25	0,52	G.İ.	96,69	216	0,45	b>f
	11-15 yıl	42	4,07	0,70	Top.	107,18	221		e>f
	16-20 yıl	19	3,98	0,30				4,69	0,00
	21-25 yıl	23	4,26	0,51					
	26 yıl +	44	3,66	1,08					
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	0-5 yıl	39	4,38	0,43	G.A.	11,82	5	2,36	a>f
	6-10 yıl	52	4,09	0,56	G.İ.	111,47	213	0,52	
	11-15 yıl	42	3,99	0,77	Top.	123,29	218		
	16-20 yıl	19	3,93	0,47				4,52	0,00
	21-25 yıl	23	4,20	0,60					
	26 yıl +	44	3,66	1,10					
YBÖEÖ TOPLAM	0-5 yıl	42	4,26	0,37	G.A.	10,26	5	2,05	a>f
	6-10 yıl	52	4,17	0,50	G.İ.	100,10	216	0,46	b>f
	11-15 yıl	42	4,03	0,72	Top.	110,36	221		e>f
	16-20 yıl	19	3,95	0,38				4,43	0,00
	21-25 yıl	23	4,23	0,54					
	26 yıl +	44	3,66	1,09					

Tablo 10'daki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri katılımcıların mesleki tecrübesine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (sırasıyla; $F=4,43$ ve $p<0,05$; $F=4,69$ ve $p<0,05$; $F=4,52$ ve $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğuna Bonferroni Post Hoc analiziyle bakıldığında, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik alt boyutları için anlamlı farklılığın 26 yıl ve üzeri grubu ile 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 21-25 yıl grupları arasında ve 26 yıl ve üzeri grubu aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Gelişmeye açıklık alt boyutu için anlamlı farklılığın 26 yıl ve üzeri grubu ile 0-5 yıl grubu arasında ve 26 yıl ve üzeri grubu aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda Tablo 11'de Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği düzeylerinin katılımcıların çalıştıkları okulların türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 11.

YBÖEÖ'nün Çalışılan Okul Türüne Göre Fark Analizleri

	Okul Türü	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		t Testi	
					F	p	t	p
YBÖEÖ Öğrenmeye İsteklilik	Devlet	168	4,19	0,58	0,96	0,33	3,81	0,00
	Özel	51	3,83	0,60				
YBÖEÖ Gelişmeye Açıklık	Devlet	165	4,18	0,63	2,23	0,14	4,14	0,00
	Özel	51	3,75	0,68				
YBÖEÖ TOPLAM	Devlet	168	4,18	0,59	1,19	0,28	4,10	0,00
	Özel	51	3,79	0,61				

Tablo 11'deki bulgulara göre;

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeyleri katılımcıların görev yaptıkları okulların türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (sırasıyla; $t=3,81$ ve $p<0,05$; $t=4,14$ ve $p<0,05$; $t=4,10$ ve $p<0,05$). Devlet okulunda görev yapanların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin toplamı ve öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık alt boyutu düzeylerinin özel okulda çalışanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim, bireye istenilen niteliklerin ve becerilerin kazandırılması, bireye bir meslek kazandırılması, bireyin topluma hazırlanması ve toplumla bütünleşmesini sağlamak için kullanılabilecek en etkili araçlardan birisi olduğundan ve örgün eğitimin ilk basamağı okul öncesi eğitim olduğundan bu ilk aşamada çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerin yüksek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Günümüzde hızla ve yüksek miktarlarda üretilen bilgileri takip edebilmek, çabuk değişen toplum dinamiklerine hazır olmak ve çocukları da bu şartlara uygun yetiştirebilmek için okul öncesi öğretmenlerin sürekli kendilerini yenileme ve geliştirme içerisinde olmaları, dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortaya çıkarılması ve bu eğilimleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam doyumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik değişkenlerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir.

Araştırmada Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarından sadece yenilik aramanın okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Yenilik arama düzeyi yüksek olan bir bireyin hayatı boyunca bu istekle motive olabileceği bu nedenle öğrenme halinin sürekli devam edebileceği öngörülmektedir. Bu bulgu yenilik arayan bir öğretmenin kendini geliştirmek için yaşam boyu öğrenme eğiliminde olacağı düşüncemizi doğrulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumlarının da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini yordadığı ancak bunun negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin yaşam doyumları arttığında öğrenmeye devamlılıklarının azaldığı, kendilerini geliştirmeye gerek duymadıkları, yaşam boyu öğrenme isteğinin de motive olamadığı düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğiliminin gelişmeye açıklık alt boyutuna etki

eden faktörler açısından da sadece yenilik arayışı alt boyutunun pozitif yönlü ilişkisi olduğu ve yaşam doyumunun da negatif yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğiliminin öğrenmeye isteklilik alt boyutuna etki eden faktörler açısından ise yenilik arama alt boyutu ile yaratıcı düşünme eğiliminin öz disiplin alt boyutunun da okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak yaşam doyumunu ile yine yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular toplu halde değerlendirildiğinde; Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ölçeğinin cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı, diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik düzeyleri artsa dahi onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir değişimin olmadığı çıkarımı yapılmıştır. Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerin öz disiplinleri ve yenilik arayışları arttığı zaman onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öz disipline sahip olmalarının ve bu kapsamda iradelerine hakim olup hayatlarına istedikleri gibi yön verebilmelerinin ve ayrıca hayatlarında sürekli yenilik arayışında olmalarının ve bu kapsamda yeni şeyleri öğrenip yeni şeyleri tecrübe etme arayışlarının onları yaşam boyu öğrenme konusunda motive ettiği anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumlarının ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile negatif yönlü ilişkisinin olduğu, diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumları arttığı zaman onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin azaldığı çıkarımı yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yaşamlarından memnun oldukça daha az yenilik arayışı içinde oldukları, yeni bir şeyler öğrenme ve yeni şeyleri tecrübe etme isteklerinin azaldığı ve böylece yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de azaldığı anlaşılmaktadır.

Alanyazında daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde yaratıcı düşünme eğiliminin ve yaşam doyumunun birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu iki faktörün etkilerinin ayrı ayrı incelendiği araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bazı bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Kesici (2023) öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğiliminin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur. Ayra ve Şahin (2024) lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleriyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu

bulmuştur. Yılmaz ve Beşkaya (2018) eğitimde yönetim görevi yapanların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. İzci ve Özde (2020) ortaokul öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Tsai (2012) yaratıcı düşünmenin yaşam boyu öğrenmeyi ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmıştır. Sirisyos, Castleberry, Ward ve Stein (2019) yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaratıcı akademik yazma becerisini geliştireceğine vurgu yapmışlardır. Siriphong ve Songwut (2024) yaptıkları deneysel araştırmada yaşam boyu öğrenme programı sayesinde yaratıcı düşünce becerisinin artırılabilirliğini saptamışlardır. Yaratıcı düşünce eğiliminin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerine etkisini araştıran önceki araştırmalar ile bu araştırmanın bulguları ile daha çok benzerlik gösterirken, yaşam doyumunun yaşam boyu öğrenme üzerine etkisini araştıran çalışmaların bulguları ile daha az benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Demirbilek ve Bozanoğlu (2023) yaşam boyu öğrenme eğilimi arttıkça zaman yaşam doyumunun da arttığını tespit etmiştir. Kabal (2019) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ve sebat alt boyutları ile mutluluk arasında pozitif yönlü, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları ile mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Oliver, Tomás ve Montoro-Rodriguez (2017) yaşam boyu öğrenme programına katılan yaşlılarla yapılan çalışmada yaşlıların yaşam doyumlarının arttığı tespit edilmiştir. Lacerda Matos vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Morris-Foster, J. M. (2024) yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşam doyumu arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi doğrulamıştır. Önceki araştırmaların yaşam doyumuyla ilgili bulguların bu araştırmanın bulgularından farklılık göstermesinin nedeninin yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin yaratıcı düşünme eğiliminin araştırma modelinde bulunmadan ölçülmesinden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özellikler ile farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrenmeye isteklilik alt boyutu açısından değerlendirildiğinde kadın

öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa dahi gelişmeye açıklık alt boyutu açısından ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin toplamı açısından bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki önceki araştırmaların yaşam boyu öğrenme eğiliminin demografik değişkenlerle ilişkisi açısından bulguları incelendiğinde, bu bulguların çoğunlukla bu araştırmanın bulgularıyla paralel oldukları görülmektedir. Bu araştırmada bulunduğu gibi çoğunlukla kadınların yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu (Özçiftçi, 2014; Erdamar vd., 2017; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Satiroğlu, 2019; Kılıç, 2019; Sevinç ve Çelebi, 2020; Yalçın-İncik, 2020; İzci ve Özde, 2020) rapor edilmektedir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete (Ayaz, 2016; Çam ve Üstün, 2016; Yasa, 2018; Altın, 2018) göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeni için hem anlamlı farklılaşan hem de farklılaşmayan sonuçlar bulunması yapılan çalışmaların gruplarının yoğunlukları, meslek grupları ve yapılan çalışmanın yılındaki toplumsal yapıya göre değişiklik göstermiş olabilir. Okul öncesi branşında kadın öğretmenlerin yoğunlukta olması erkek öğretmenlerin meslek kariyerinde sıklıkla idareci olarak görev yapması ve kendilerini branştan uzaklaştırmalarının da bu sonucun bir sebebi olduğunu düşündürmektedir.

Yaş değişkeni açısından bakıldığında, özellikle 46 yaş ve üzerindeki okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu, özellikle 35 yaş altı grubundaki okul öncesi öğretmenlerin ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu yaş grubu öğretmenler, meslekte görece tecrübe kazanan ve kariyer basamaklarında ilerleme hedefinde olan öğretmenlerden oluştuğu öngörüldüğünden yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olması tahmin edilebilir. 46 yaş ve üzerindeki okul öncesi öğretmenlerin ise mesleki doygunluğa eriştiklerinden ve varmayı hedefledikleri kariyer basamaklarına ulaşmış oldukları, ulaşamamışlarsa bile ulaşma adına ümitlerini kaybettikleri öngörüldüğünden yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu çıkarımı yapılabilir. Ancak çalışmada daha mesleğinin başında olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin daha yüksek çıkması beklentisini oluşturmuşken sonuçların farklılaşmış olması yeni neslin hali hazırda yaşam kalitelerinden memnun olmadıkları, değişen ekonomi ve zorlaşan toplum şartlarında öğrenmeye ve gelişmeye hem maddi hem manevi olarak zaman

ayıramadıkları düşünülebilir. Bununla uyumlu olarak ve bu ön görüşü destekler biçimde mesleki tecrübesi 26 yıl ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Yasa (2018) yaşı daha genç olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa (Özçiftçi, 2014; Ayra, 2015; Çam ve Üstün, 2016; Erdamar vd., 2017; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Çetinkaya vd., 2019) göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır.

Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında, lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve bu nedenle öğrenim düzeyi arttıkça okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu özellikteki öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması zaten yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksekliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bir bireyin üniversiteden sonra da öğrenmeye devam etmek istemesi özellikle de meslek hayatında ve yaşam koşturmacasında bireyin gelişmeye açıklık ve öğrenmeye isteklilik boyutunda hem kararlı hem de motive olduğu düşüncesini oluşturabilir. Bu araştırmada da tespit edildiği gibi öğrenim düzeyi yüksek olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olduğu (Ayaz, 2016; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Altın, 2018; Sevinç ve Çelebi, 2020) bulgusu saptanmış olan çalışmalar söz konusudur.

Aylık gelir değişkeni açısından bakıldığında; araştırmanın yapıldığı dönemde yüksek geliri olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma öncesindeki beklenti öğretmenin aylık geliri arttıkça öğrenmeye motivasyonunun artacağı, hayat kalitesi arttıkça da yaşam boyu öğrenme için kendine zaman ayırabileceği yönünde olmasına karşın çalışmanın sonunda karşılaşılan tablo beklentinin tersi yönde olmuştur. Bunun sebepleri arasında, yüksek gelire sahip öğretmen grubunun mesleki hedeflerine görece ulaştıkları düşünülürse yaşam boyu öğrenme için motivasyonlarını yitirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını (Çetinkaya vd., 2019) rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır. Meslek kariyerinde bireyi tatmin edecek bir maaş ile çalışıyor olmak

öğretmenin kendini geliştirme ihtiyacı duymamasına ve öğrenmeye istekli olmamasına neden olabilir.

Çalışılan okul değişkeni açısından bakıldığında; devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında çalışanların sayısının daha fazla olması, buna karşılık kariyer imkanlarının daha sınırlı olması nedeniyle öğretmenler yaşam boyu öğrenme için motive olmuş olabilirler. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin gerek mesai saatlerinin daha yoğun olması gerekse de tatil günlerinin daha az olması onların kendilerini geliştirmeye bir zamanlarının olmadığı da göstergesi olabilir. Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde de özel okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı maaşların bir başka eğitime ya da öğrenim sürecine yeterli gelmeyeceği hissiyatı ile öğretmenlerin motivasyonunu düşürmesinde bir sebep doğurmuş olabilir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görev yapılan okulun türüne (Altın, 2018) göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır.

Mesleki tecrübe değişkeni açısından bakıldığında; hem gelişmeye açıklık hem de öğrenmeye isteklilik alt boyutlarında mesleki tecrübesi 26 yıl ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeninde olduğu gibi belirli bir kıdeme gelmiş hayatını oturtmuş ve beklentilerini tamamlamış öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olabileceği öngörülmektedir. Kılıç (2019) mesleki tecrübesi daha az olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular ile araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki tecrübeye (Özçiftçi, 2014; Ayra, 2015; Ayaz, 2016; Çam ve Üstün, 2016; Erdamar vd., 2017; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Altın, 2018; Çetinkaya vd., 2019; Sevinç ve Çelebi, 2020; Yalçın-İncik, 2020; İzci ve Özde, 2020; Kesici, 2023) göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır.

Araştırmanın yukarıda sunulan ve tartışılan bulgularına dayanılarak uygulayıcılar ve gelecekteki araştırmalar için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Yaşam boyu öğrenme eğilimi okul öncesi öğretmenler için önemli ve gerekli bir nitelik olduğundan okul öncesi öğretmenlere bu niteliğin kazandırılması

için daha çok çaba sarf edilmeli ve bunun için standart ve sistematik uygulamalar geliştirilebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini artırmak için onların yaratıcı düşünme eğilimlerinin artırılması hedeflenmeli. Özellikle yaratıcı düşüncenin öz disiplin ve yenilik arayışı boyutlarına önem verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumlarının da artırılmasına özen gösterilmelidir. Ancak, yaşam doyumunun yeni şeyler öğrenme ve yeni şeyleri tecrübe etme aktiviteleriyle artırılması hedeflenebilir.
- Gelecekteki araştırmalar yaratıcı düşünce eğilimi ve yaşam doyumunun okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisini yapısal eşitlik modeli ile test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Acar-Arasan, B. (2010). *Akademisyenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Akbaş, O. ve Özdemir, M. S. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akbulut, S., Erol, A., Say, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, Z. D. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (3. Basım).Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyol, B., Başaran, R., Yeşilbaş, Y. (2018). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (48), 301-324.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Álvarez-Huerta, P., Muela, A., Larrea, I. Disposition Towards Critical Thinking and Student Engagement in Higher Education. *Innov High Educ* **48**, 239–256 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09614-9>

Amabile, T. M. (1998). How to Kill Creativity: Keep doing what you're doing. Or, if you want to spark innovation, re think how you motivate, reward, and assign work to people. *Harvard Business Review*, (September-October): 77-87.

Annak, B. (2005). *Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi Ve Yaşam Doyumu: Duygu-Durum Ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler Ve Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. (3. Basım).Ankara: Anı Yayıncılık.

Asiloğulları, A. (2020). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayatın Anlam ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı.

Ayhan, S. (2006). *Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme*. (s.2-14). (3. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi.

- Ayra, S., Şahin, F. (2024). Fen lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 49-59. <https://doi.org/10.62195/ijdes.1488698>.
- Bağcı, E. (2011); Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- Baird, B. M., Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2010). Life satisfaction across the lifespan: findings from two nationally representative panel studies. *Social Indicators Research*, 99(2), 183–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9584-9>.
- Bakhshayesh, M., Jafarpour, A., Hashemian, M. (2023). Relationship among critical thinking, multiple intelligence, and Iranian EFL learners' speaking skill. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221144718>
- Ballı, A. (2019). *Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Batıbay, D. (2011). Piyano Eğitiminde Yaratıcı ve Analitik Yaklaşımlar. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Beniche, M., Larouz, M., Anasse, K. (2021). Examining the Relationship between Critical Thinking Skills and Argumentative Writing Skills in Moroccan Preparatory Classes of Higher Engineering Schools (CPGE). *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(9), 194-201. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.9.19>
- Bentley, T. (2004). *Yaratıcılık* (O. Yıldırım, Cev.). (3. Basım). İstanbul: Hayat.
- Berkant, H. G., Varki, E. (2022). Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661-1680.

- Bozarslan, B., Batu, E. S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma ile İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Budak, Y. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3).
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Bulut, İ. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerinin Bir Yordayıcısı Olarak Yaratıcı Düşünme Eğilimleri. *Eurasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 9(29), 50-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7497242>.
- Burns, G. E. (2001). Toward A Redefinition of Formal and Informal Learning: Education and the Aboriginal People. *NALL Working Papers*, 28.
- Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Candy, P. C. (2003). Lifelong Learning and Information Literacy: Report for U.S national commission on libraries and information. *Science and National Forum on Information Literacy*. Doi=10.1.1.119.5676.
- Castleberry, A., Ward, W., & Stein, S. (2019). Lifelong learning inspires the creative art of academic writing. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(8), 757-759.
- Cevher Kalburan, N. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat*. (1. Basım). Ankara: Eğiten Kitap.

- Chow Hph (2005) Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Soc Indic Res*, 70: 139-150.
- Clark, T. (2005). Lifelong, Life-Wide or Life Sentence? *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47-62.
- Cohen, S., Doyle, W.J., Turner, R.B., Alper, C.M., & Skoner, D.P. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medicine*, 65, 652-657.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and The Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing.
- Cresson, J.C., J. Gary, D. (2000). Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalikoğlu, U. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Programı.
- Çam, E., Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 0-0.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Çetin, M., Gürkan, H. (2021). Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7693-7720. DOI: 10.26466/opus.886390.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z., Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Mesleki Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Journal of Education*, (Additional Issue), 809-823. DOI: 10.24315/tred.529759.
- Dağlı, A., Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Delgado Bolton, R. C., San-Martín, M., Vivanco, L. (2022). Role of Empathy and Lifelong Learning Abilities in Physicians and Nurses Who Work in Direct Contact with Patients in Adverse Working Conditions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3012. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053012>.
- Delors, J. (1996). *Learning, the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: Highlights*. Unesco Pub.
- Demirbilek, N., Bozanoğlu, B. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, İletişim Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 312-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1132020>.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı Düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 4-9.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Demirel, M., Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları. 10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul. *Proceedings Book*, 2, 1126-1133.

- Deneve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Buletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43
- Diğler, M. (2012). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*. (2. Basım).Ankara: Pegem Akademi.
- Dikmen, A. (1995). *İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi*. (Basılmamış Yük Lisans Tezi). Ankara.
- Dockery, A.; (2004), *Happiness, Life Satisfaction and The Role of Work: Evidence from Two Australian Surveys*, Unpublished Mimeo.
- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık: Eğitimde Yeni Yönelimler*. (1. Basım).Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı Öğrenme. A. Şimşek içinde, *Sınıfta Demokrasi* (s. 171-210). Ankara: Ankara Eğitim Sen Yayınları.
- DPT (2001).*Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim ÖİK Raporu*. Ankara: DPT Yayınları.

- Durnacı, Ü. Ültay, N. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri. *Turkish Journal of Primar Education*, 5(2), 75-97.
- Dündar, A. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- EC (Avrupa Komisyonu) (2007). *Directorate-General for Education and Culture. Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework, Brussels, Belgium, EC Lifelong Learning Programme*. <http://bookshop.europa.eu/en/key-competences-for-lifelong-learning-pbNC7807312/?CatalogCategoryID=u9oKABstIEwAAAEjboUY4e5K>, Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Emir, S., Erdoğan, T., Kuyumcu, A. (2007). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 0-12.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379.
- Erdamar, G. (2015). Yaşam Boyu Öğrenme. (Ed. Ö. Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (6. Baskı) Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., Alpan, G. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590.
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S., Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 20-29.
- Ersoy, A., Bülent, Y. (2009); Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eskidemir Meral, S., Tezel Şahin, F. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 311-331. DOI: 10.26466/opus.580091.
- Evyapan, G. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Frisch MB (2013). Evidence-based well-being/positive psychology assessment and intervention with quality of life therapy and coaching and the quality of life inventory (QOLI). *Soc Indic Res*, 114, 193-227.
- Gardner, H. (2004). *Zihnin Çerçevesi: Çoklu zeka kuramı* (E. Kılıc, Cev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Göğebakan-Yıldız, D. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması*, 198-224. (Bölüm 10) Ankara: Pegem Akademi.
- Göğebakan-Yıldız, D., Şahin, S., Şahin, M. (2021). Öğretmen Adayları Perspektifinden Yaşam Boyu Öğrenme, Dünya Vatandaşlığı ve Eleştirel

Düşünme Arasındaki İlişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 707-723. DOI: 10.53444/deubefd.1000646.

Gözübüyük, D. (2019). *Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmenin Girişimcilik Becerisi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı.

Güldür, B., Yaşartürk, F. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımındaki Fayda ve Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 495-506.

Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012) Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal Of Education*, 2 (3), 34-48.

Gümüş, H. (2006). *Farklı Mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Günaydın, H. (2011). *Yaratıcı Yönetim*. (1. Basım). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. (1. Basım). İstanbul: Ocak yayınları.

Güven, Y. (1999). Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneği Tanıma ve Geliştirme. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. (1. Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River: New Jersey: Pearson Educational International.

Hake, S. B. (2006). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. *Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Haz.). Yaşam Boyu Öğrenme içinde*.(ss. 15-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Haren Conely, L. M., Cordie, L. A. (2023). The Learning Democracy: The Relationship Between Adult Informal Learning, Lifelong Learning Mindset,

- and Civic Engagement. *Adult Learning*, 34(3), 142-156. <https://doi.org/10.1177/10451595231161345>
- Isbell, R., Raines, S. C. (2012). *Creativity and the Arts with Young Children*. Cengage Learning.
- Isık, A. D., Saygılı, G. (2015). Yaratıcılığı Geliştirme Tekniklerinin Öğrenilmesinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, Special Issue, 133-139.
- Israel, G.D. (1992). *Determining Sample Size*. University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agriculture Sciences, EDIS, Florida.
- İraz, R. A. (2016). Örgüt İçi Faktörlerin Yenilik ve Yaratıcılık Performansına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmaları Dergisi*, (11), 114-132.
- İzci, E., Özden, S. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 50, 465-492.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma (Kocaeli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı.
- Kabasakal, Z., & Girli, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kadına yönelik şiddet hakkındaki görüşlerinin, deneyimlerinin bazı değişkenler ve yaşam doyumu ile ilişkisi (DEÜ Buca Eğitim Fakültesi örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 105–123.
- Karaaslan, İ., Uslu, T., Esen, S. (2020). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Sağlık ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 7-18.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. [Scientific Research Methods.] (15 Basım). Ankara: Nobel Yayın.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Karataş-Öztürk, S. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kaya, H. N. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kaynak, M. (2006). *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencileri ile Mimarlık Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Yetenek Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-28.
- Kılıç, H. (2019). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Kırıçoğlu, O. (1991). *Sanatta Eğitim (Görmek, Anlamak, Yaratmak)*. (1 Basım). Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Kozikoğlu, İ., Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531 .
- Kuru-Turaşlı, N. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kusuma, A. S., Busyairi, A. (2023). Relationship between metacognitive skills and critical thinking in elementary science lectures through guided inquiry

model. *Jurnal Pijar Mipa*, 18(5), 727–735.
<https://doi.org/10.29303/jpm.v18i5.5225>

- Lacerda Matos, J. F., Silva, V. H., Silvestre, P., & Pinto, A. M. G. (2024). Life satisfaction and lifelong learning: the role of intrinsic motivation and adaptation of the MSSP lifelong learning scale. *International Journal of Lifelong Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2435355>
- Lambeir, B. (2005). Education as Liberation: The politics and techniques of life long learning. *Educational Philosophand Theory*, 37(3), 349-355.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action - Transforming Education in the 21st Century*. London: Kogan Page.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. (2012). *Progression in Creativity: Developing new forms of assessment*. Newcatle: CCE
- Ma, X., Zhang, Y., Luo, X. (2021). Students' and teachers' critical thinking in science education: are they related to each other and with physics achievement? *Research in Science & Technological Education*, 41(2), 734–758. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1944078>
- Makel, M., Plucker, J. (2010). Assessment of Creativity. J. C. Kaufman, ve R. J. Sternberg içinde, *The Cambridge Handbook of Creativity*(s. 48-73). New York: Cambridge University Press.
- Marangoz, M. C., Elçiçek, M., Pesen, A., Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *EKEV Akademi Dergisi*(89), 101-120.
- Matlin, M. W. & Stang, D. (1978). *The pollyanna principle*. Cambridge, MA: Schenkman.
- Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M. S., Conget, P. (2021). Opportunities to Develop Lifelong Learning Tendencies in Practice-Based Teacher Education:

- Getting Ready for Education 4.0. *Future Internet*, 13(11), 292.
<https://doi.org/10.3390/fi13110292>.
- May, R. (2008). *Yaratma Cesareti* (A. Oysal, Cev.) İstanbul: Metis. (Eserin orijinali 1975 yılında yayımlandı.)
- MEB (2006). *MEGEP, Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi*.
- MEB (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi*.
<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>, Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- MEB (2023a). *Geçmişten Günümüze Eğitim Şuruları*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>, Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- MEB (2023b). *2023 Eğitim Vizyonu*.
https://suluova.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/20135929_EYitim_Vizyonu_Yzeti_Suluova.pdf, Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- MEB, (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R., Uçar, İ. H. (2017). *Örnek Uygulamalarla Eğitimde Yaratıcılık, Yaratıcı Okul, Yaratıcı Öğretmen*. (1. Basım).Ankara: Pegem Akademi.
- Mlambo, M., Silén, C., McGrath, C. Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC Nurs* **20**, 62 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00579-2>
- Mojtahedi, D., Dagnall, N., Denovan, A., Clough, P., Hull, S., Canning, D., ... Papageorgiou, K. A. (2021). The relationship between mental toughness, job loss, and mental health issues during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 11, 607246.

- Morris-Foster, J. M. (2024). The Influence of Lifelong Learning on Life Satisfaction and Successful Aging in Older Adults: A Narrative Literature Review. *Journal of Gerontological Nursing*, 50(8), 11–17. <https://doi.org/10.3928/00989134-20240702-02> (Original work published August 1, 2024)
- Nakip, M., Yaraş, E. (2017). *Pazarlamada Araştırma Teknikleri*. (1. Basım) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Nimon, K. (2010). Regression commonalit yanalysis: Demonstration of an SPSS solution. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1): 10-7.
- Nordstrom, N. M. (2014). *Top 10 Benefits of Lifelong Learning*. <https://www.ishn.com/articles/97999-benefits-of-lifelong-learning>, Erişim Tarihi:14.08.2023.
- Odabaşı, G. S., Ferhan, H., Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- OECD (2001). *Educational Research and Development Policy in New Zealand*. <http://www.oecd.org/newzealand/2674327.pdf>, Erişim Tarihi:14.08.2023.
- Oliver, A., Tomás, J. M., & Montoro-Rodriguez, J. (2017). Dispositional hope and life satisfaction among older adults attending lifelong learning programs. *Archives of gerontology and geriatrics*, 72, 80-85.
- Öter, Ö. M., Dağlı, A. (2022). Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 13(26), 219-244.
- Öz, E. (2020). *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özalp, M. T., Akpınar, M. (2017). *Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Dersi Yazılı Sınav Sorularının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmelerine Etkisi*. I. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumunda sunuldu.Nevşehir.

- Özçiftçi, Ö. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (5 basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özen, Y. (2011); Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özen, Y. (2012). Yaratıcı Öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6, 231-256.
- Özer, M. & Karabulut, Ö.Ö., (2003), Yaşlılarda Yaşam Doyumu, *Turkish Journal of Geriatrics, Geriatri*, 6(2), ss. 72-74.
- Özgenel, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkorkmaz, M.A. (2016). *Türkiye’de Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Perkins, D. N. (1988). Creativity and the Guest for Mechanism. R. J. Sternberg, ve E. E. Smith içinde, *The Psychology of Human Thought*(s. 309-316). New York: Cambridge University Press.
- Plagnol, A. C. ve Easterlin, R. A. (2008). Aspirations, attainments, and satisfaction: Life cycle differences between American women and men. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(4), 601–619.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 576–593.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (O. Değirmen, Çev.) İstanbul: Rota Yayın Yapım. (Eserin orijinali 1981 yılında yayımlandı.)

- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Rickards, T., Jones, L. (1987). Creativity Audit: A Diagnostic Approach to Overcoming Blocks. *Managerial Auditing Journal*, 2(1), 17-21.
- Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of Genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people*. New York: Houghton Mifflin.
- Root-Bernstein, R., Root-Bernstein, M. (2003). Intuitive Tools for Innovative Thinking. *The International Handbook on Innovation*, 377-387.
- Runco, M. A., Chand, I. (1995). Cognition and Creativity. *Educational Psychology Review*, 7(3), 243-267.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (1993). *Sanatta Yaratıcılık Oyun, Drama*. (1. Basım). Ankara: TED Yayıncılık.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. (1. Basım). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
- Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sevinç, Ş., Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Özel Sayısı), 3533-3564 . DOI: 10.26466/opus.696882.

- Sincar, S., Sohbet, R., Birimoğlu Okuyan, C., & Karasu, F. (2020). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ve depresyon: Kesitsel bir çalışma. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 93–100.
- Sirisyos, K., Siriphong, S. & Songwut, E. (2024). Creative Thinking: The Development of Lifelong Learning With the Principle of Andragogy for The Elderly Group in Northern Thailand. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 2403–2413. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.1162>
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Anı Yayınları.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Williams, W. M. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria: ASCD.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 482-493.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- 79(1), 186–200.
- Suri H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Journal*, 11(2), 63-75.
- Şahin, S. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

- Şimşek, B. K. (2012). *Yaratıcılık Özgürlüktür*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Talo, A. F. (2021). *Kadınlarda kıskançlık, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(5).
- Tanatar, E., Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin İş Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1775-1790. Doi: 10.29228/Turkishstudies.22598.
- TDK (2023). <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Tishman, S., Andrade, A. (1996). *Thinking Dispositions: A Review of Current Theories, Practices, and Issues*. Cambridge, MA. Project Zero, Harvard University.
- Tok, E. (2008). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Düşünme Becerileri Eğitimi Programı.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1081–1092.
- Toprak, M., Armağan, E. (2012); Yaşam boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Journal of Higher Education & Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 33(1), 23-34.
- Torrance, E. P. (1968). Examples and Rationales of Test Tasks for Assessing Creative Abilities. *Journal of Creative Behavior. Sum*, 2(3), 165-178.
- Treffinger, D.J., Young, G.C., Selby, E.C., Shepardson C. (2002). *Assessing Creativity :A Guide for Educators*. National Research Center on The Gifted and Talented.

- Tsai, K. C. (2012). The necessity of creativity development in adult learners for lifelong learning. *thinking*, 2(4).
- Tunca, N., Alın-Şahin, S., Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, N. (2015). *Çalışma Yaşamında Yetenek, Beceri, Yetkinlik, Yeterlilik*. (1. Basım). Ankara: Nobel.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Doyum kelimesinin anlamı*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.03.2024).
- Türkdoğan, M., Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213. DOI: 10.19160/ijer.815200
- Ulusoy Yılmaz, D., Yıldız, Y. (2019). Müzik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 516-530.
- Ünal, M. (2016). Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin AB Erasmus+ Programını Algılama Durumlarının İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3).
- Üstündağ, T. (2002). İlköğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Drama. *İlköğretimde Drama ve Tiyatro. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye*, 4, 29-40.
- Üstündağ-Gökmen, S. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri, Problem Çözme Algıları, Yaratıcı Düşünceleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

- Veenhoven, R. (2012). *Happiness: Also Known As „Life Satisfaction” and , Subjective Well-Being*. Handbook Of Social Indicators & Quality Of Life Research, Publisher: Springer Science & Business Media B.V.
- Verkooijen, M.H., van Tuijl, A.A., Calsbeek, H. *et al.* How to evaluate lifelong learning skills of healthcare professionals: a systematic review on content and quality of instruments for measuring lifelong learning. *BMC Med Educ* **24**, 1423 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06335-9>
- Wain, Kenneth (2000); The learning society: postmoder npolitics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thoguht*. New York: Harcourt, Braceand Company.
- Yahyagil, M. Y. (2001). Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçilik. *IÜ İşletme İktisadi Enstitüsü, Yönetim Dergisi*, 12(38): 7-16.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. DOI: 10.17240/aibuefd.2020..-638602.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. (1. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yazıcı, F. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Girişimcilik Becerileri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Yenice, N., Alpak-Tunç, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765. DOI: 10.24106/kefdergi.2716.

- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yılmaz, R., Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 159-181. DOI: 10.30964/auebfd.406246.
- Yüzlü, U. (2019). *Önlisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Zembat, R. İlçi Küsmüş, G., Yılmaz, H. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Sınıf Yönetimleri, *Değişen Dünyada Eğitim* (Ed. Dinçer, S.) İçinde. (1 Basım). Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

EK-1

VERİ TOPLAMA ARACI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ ANKETİ

Sayın Katılımcılar,

Sizi, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi” çalışmasına katılmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam doyumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine etkilerini incelenmektir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin artırılmasında katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anket 4 bölümden ve 4 sayfadan oluşmaktadır. Anketi doldurmanın 15 dakika sürmesi tahmin edilmektedir.

Bu anket çalışması Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi izni ve bilgisi dâhilinde yapılmaktadır. Bu ankete katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanır. Anketi doldurarak bu çalışmaya katılmayı kabul etmiş olmaktadır. Size rahatsızlık veren soruları cevaplamak zorunda değilsiniz. İstedığınız zaman da anketi doldurmayı bırakabilirsiniz.

Anket kâğıtlarına lütfen isminizi ve kimlik tespiti sağlayabilecek herhangi bir bilgiyi **yazmayınız.** Bu çalışmaya katılanların bilgileri kesinlikle gizli tutulacak ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Saygılarımızla,

Ekin SAYILAN ATEŞ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen aşağıdaki soruların karşılığını sizi en iyi yansıtacak şekilde veriniz.

Yaşınız: **Cinsiyetiniz:** ☐ Erkek ☐ Kadın

Öğrenim durumunuz: ☐ Ön Lisans+Lisans tamamlama ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Meslekteki çalışma yılınız: ☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26 yıl ve üzeri

Çalıştığınız okul: ☐ Devlet okulu ☐ Özel okul ☐ Vakıf/Üniversite okulu ☐ Diğer.....

Çalıştığınız sınıf: ☐ Anasınıfı ☐ Anaokulu

Çalıştığınız yaş grubu: **Sınıfınızdaki çocuk sayısı:**

Sınıfınızda tanı almış çocuk/çocuklar var mı? ☐ Evet ☐ Hayır

Varsa tanısı/tanıları:

Medeni durumunuz: ☐ Bekar ☐ Evli

Çocuk sayısı: ☐ Çocuğum yok ☐ 1 çocuk ☐ 2 çocuk ☐ 3 çocuk
☐ 4 ve fazlası

Aylık geliriniz: ☐ 10.000 TL ve altı ☐ 10.001 – 15000 TL
☐ 15.001 – 20.000 TL ☐ 25.001 – 30.000 TL
☐ 30.001 – 35000 TL ☐ 35.0001 TL ve üzeri

BÖLÜM 2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen, aşağıdaki ifadelerin karşılığı olarak sizin görüşünüzü en iyi yansıtan ve en uygun olan seçeneği daire içine alınız		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim.	1	2	3	4	5
2	Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım.	1	2	3	4	5
3	Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın.	1	2	3	4	5
4	Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma	1	2	3	4	5
5	Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda	1	2	3	4	5
6	Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan	1	2	3	4	5
8	Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
9	Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten	1	2	3	4	5
10	Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna	1	2	3	4	5
11	Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını	1	2	3	4	5
12	İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
13	Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almaya isterim.	1	2	3	4	5
14	Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç.	1	2	3	4	5
15	Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba	1	2	3	4	5
16	Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları	1	2	3	4	5
17	Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3: YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen, aşağıdaki ifadelerin karşılığı olarak sizin görüşünüzü en iyi yansıtan ve en uygun olan seçeneği daire içine alınız		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Zorluklar karşısında motivasyonumu korurum.	1	2	3	4	5
2	Hayal gücümü kullanarak yeni bir fikir, eser veya çözüm yolu	1	2	3	4	5
3	Ortaya çıkan sorun veya olayla ilgilenme sorumluluğu	1	2	3	4	5
4	Karşılaştığım bir olay, durum veya soruna yönelik “acaba”	1	2	3	4	5
5	Bir durumu, olayı veya sorunu ayrıntılı ve derinlemesine ele	1	2	3	4	5
6	Bir alanda ihtiyaç duyduğum yetenek ve becerilerimi	1	2	3	4	5
7	Bir fikir veya ürün oluşturmak için disiplinli çalışırım.	1	2	3	4	5
8	Sorun veya durumlarla ilgili yararlı ve özgün cevaplar veya	1	2	3	4	5
9	Başkalarına göre farklı olan duygu ve düşüncelerimi	1	2	3	4	5
10	Merak ettiğim veya ilgimi çeken olay, durum veya işlerle	1	2	3	4	5
11	Alışılmışın yerine, yeni ve farklı olanı tercih ederim.	1	2	3	4	5
12	İlginç olay, sorun, nesne veya durumları merak ederim.	1	2	3	4	5
13	Kendimle ilgili zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.	1	2	3	4	5
14	Otorite, korku ve baskılardan bağımsız düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	Olayları veya durumları anlamak veya çözmek için sabrederim.	1	2	3	4	5
16	Bir olayın veya sorunun birden fazla nedeni olabileceğini kabul	1	2	3	4	5
17	Farklı sorun, durum veya olayla ilgili ipuçları arasında bağlantı	1	2	3	4	5
18	Yaptığım hataları kabullenirim.	1	2	3	4	5
19	Birbiriyle ilgisi olmayan kavram veya fikirleri yeni bir amaç	1	2	3	4	5
20	Olaylara farklı açılardan bakmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21	Çevremde olup bitenleri merak ederim.	1	2	3	4	5
22	Fikir geliştirmek için gözlem, deneyim, bilgi ve düşüncelerimi	1	2	3	4	5
23	Sorun veya durumlarla ilgili karar verirken aceleci davranmam.	1	2	3	4	5
24	Sorunların çözümünü, durumları veya olayları zihnimde	1	2	3	4	5
25	Hata yapmaktan korkmam.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 4: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen, aşağıdaki ifadelerin karşılığı olarak sizin görüşünüzü en iyi yansıtan ve en uygun olan seçeneği daire içine alınız		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.	1	2	3	4	5
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.	1	2	3	4	5
3	Hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
4	Şimdiye kadar hayatta istediğim önemli şeylere sahip oldum.	1	2	3	4	5
5	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi	1	2	3	4	5

ANKET BİTTİ. TEŞEKKÜR EDERİZ

