

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REKREASYON YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
REKREASYON YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GELECEĞİN REKREASYON YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ**

Ayşe ATEŞ

YÜKSEK LİSANS

**DANIŞMAN:
Doç. Dr. Yalçın TÜKEL**

KONYA-2023

Teşekkür

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi birikim ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle tezimin bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın danışmanım Doç. Dr. Yalçın Tükel'e ana bilim dalı hocalarıma ve tez savunma jürimde görüş ve önerileriyle katkıda bulunan kıymetli hocalarıma sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmaya katılarak tezimin ortaya çıkmasına destek olan tüm rekreasyon yönetimi öğrencisi arkadaşlarıma, varlıklarıyla bana güç ve gönül desteği veren tüm dostlarıma, eğitim yaşıntım boyunca üzerimde büyük emeği olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca maddi manevi yanımda olan, tüm kararlarımda arkamda duran, beni her koşulda sonuna kadar destekleyen çalışma sürecimde moral ve motivasyon kaynağım canım aileme, son olarak da asla pes etmemem gerektiğini her defasında hatırlatan, daima yanımda olan desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşım Feyza Gül APAN'a teşekkür ederim.

Ayşe ATEŞ

Konya-2023

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	5
Araştırmanın Varsayımları.....	6
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
1.1 Zaman ve Serbest Zaman	7
1.2. Boş Zaman.....	9
1.3.Rekreasyon	11
1.3.1.Rekreasyonun Faydaları	14
1.3.2. Rekreasyon İhtiyacı.....	17
1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı	21
1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihi	23
1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	25
1.6.1. Motivasyon ve Direnme	25
1.6.2. Meraklılık ve Öğrenmeyi Öğrenmek	27
1.6.3. Sebat.....	28
1.7. Yaşam Boyu Öğrenme ve Rekreasyon.....	29
1.8. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Çalışmalar	29
İKİNCİ BÖLÜM	34
2. YÖNTEM.....	34
2.1. Araştırmanın Amacı ve Modeli.....	34
2.2. Evren ve Örneklem.....	35
2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri	37
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	37
2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	38
2.4. Verilerin Analizi.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41

3. BULGULAR	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	52
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	52
4.1.Tartışma, Sonuç.....	52
4.2.Öneriler.....	63
KAYNAKLAR.....	65
EKLER.....	74
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	74
EK-2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	75
EK-3 ÖLÇEK KULLANIM İZNİ	76



BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe ATEŞ		
	Numarası	19811701004		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	REKREASYON YÖNETİMİ		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	EVET	
		Doktora		
	Tezin Adı	Geleceğin Rekreatyon Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi		

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ayşe ATEŞ

ÖZET

Bu tez, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlayan kapsamlı bir araştırmayı özetlemektedir. Öğrenme, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişiminde temel bir rol oynar ve bu çalışma, rekreasyon alanında eğitim alan öğrencilerin öğrenme eğilimlerini belirleyen çok çeşitli faktörleri anlamamızı sağlamaktadır. Tezin amacı, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve demografik değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine etkisini tespit etmektir. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan bu tez çalışmasında, betimsel tarama deseniyle birlikte örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rekreasyon Yönetimi bölümleri oluşturmaktadır. Verilerin analizi açık kaynak kod yazılımlı “Jamovi” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık testi kullanılmış ve normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle iki seçeneğe sahip bağımsız değişkenler için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla seçeneğe sahip değişkenler için ise Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgular, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkileri çeşitli faktörler aracılığıyla ortaya koymaktadır. Cinsiyet, rekreatif faaliyetlere katılım biçimi, mezun olunan lise türü ve günlük ayrılan zaman gibi değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, kitap okuma alışkanlığı, üniversite tercihi, sınıf düzeyi, akademik başarı, aile gelir durumu, kişisel ve mesleki kurslara katılım, rekreatif faaliyet seçimi ve bu faaliyetler için ayrılan zaman gibi faktörler, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini önemli ölçüde etkileyen unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, rekreasyon yönetimi eğitime yönelik daha özelleştirilmiş yaklaşımların gerekliliğini vurgulayarak, gelecekteki eğitim politikalarının ve programlarının bu faktörleri dikkate almasının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rekreasyon, yaşam boyu öğrenme, Serbest zaman eğitimi

ABSTRACT

This thesis summarizes a comprehensive research study that aims to examine the factors that influence recreation management students' lifelong learning dispositions. Learning plays a fundamental role in the personal and professional development of individuals, and this study provides an understanding of the wide range of factors that determine the learning dispositions of students studying in the field of recreation. The aim of the thesis is to determine the lifelong learning dispositions of undergraduate students studying in the department of recreation management and to determine the effect of demographic variables on lifelong learning dispositions. In this thesis study, which was designed as quantitative research, descriptive survey design and convenience sampling methods were used as sampling methods. The population of the research consists of Necmettin Erbakan University and Ankara Hacı Bayram Veli University Recreation Management departments. The analysis of the data was carried out using the open source software "Jamovi" package program. The skewness kurtosis test was used to determine whether the data were normally distributed and it was determined that the data did not have a normal distribution. For this reason, the Mann-Whitney U test was performed for independent variables with two options, and the Kruskal Wallis test was performed for variables with more than two options. The findings reveal the effects of various factors on the lifelong learning tendencies of recreation management students. It was observed that the effect of variables such as gender, type of participation in recreational activities, type of high school graduated from, and time allocated per day on lifelong learning tendencies was not statistically significant. In addition, factors such as reading habits, university preference, grade level, academic achievement, family income status, participation in personal and vocational courses, choice of recreational activities, and time allocated for these activities were determined to be factors that significantly affect the lifelong learning tendencies of recreation management students. These findings emphasize the necessity of more specialized approaches to recreation management education and reveal the importance of considering these factors in future educational policies and programs.

Keywords: Leisure education, Lifelong learning, Recreation

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara ait Demografik Bilgiler

Tablo 2. Güvenirlilik Analizi

Tablo 3. Çarpıklık-Basıklık Test Sonuçları

Tablo 4. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerinin, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Düzeyi

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 6. Kitap Okuma Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 7. Üniversite Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 8. Rekreatif Faaliyetlere Katılım Şekli Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 9. Sınıf Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 10. Akademik Başarı Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 11. Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 12. Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 13. Kişisel veya Mesleki Kurslara Katılım Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 14. Rekreatif Faaliyet Seçimi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 15. Rekreatif Faaliyetlere Günlük Ayrılan Zaman Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

Tablo 16. Rekreatif Faaliyetlere Haftalık Ayrılan Zaman Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Puanları Arasındaki Farklılık

GİRİŞ

Bilgi devri olarak nitelendirilen günümüzde bireyler, toplumlar, şirketler, bölgeler ve ülkeler arasındaki her türlü yarışa hazır olmak için bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimi ve gelişimi takip edebilmeli ve bunu gerçekleştirebilmek için yaşantılarını iyi düzenlemelidirler (Kılbaş, 2006). Köktaş ve Köktaş (2007)'a göre kişinin zamanı iyi kullanabilmesi, kendisine, çalışma hayatına, toplumsal yaşamına, biyolojik ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasına ayırdığı zaman arasındaki dengeyi iyi kurabilmesine bağlıdır (Gürbüz ve Aydın, 2012).

Günümüzde hızla gelişen teknoloji sayesinde insan gücüne olan ihtiyaç azalmış, bireyler bilinçlenmeye başlamış ve dolayısıyla zamanı daha bilinçli olarak kullanmaya yönelmişlerdir. Günlük yaşamın var olan stresi, yoğun çalışma hayatı, toplumsal sorunlar kişinin dinlenme, eğlenme ve dilediği gibi harcayabileceği zamanın ihtiyacını doğurmuştur. Rekreasyon ise bu zamanın çeşitli faaliyetlerle değerlendirilmesidir. Bu faaliyetler oldukça önem arz etmektedir, çünkü bireyin yoğunluktan yıpranan, fiziksel ve ruhsal yönünün toparlanmasını sağlamaktadır. Rekreasyonel faaliyetlerin etkileri sadece bununla sınırlı kalmamaktadır. Önem arz eden bir başka konu olan “Yaşam Boyu Öğrenme” anlamında da son derece etkilidir (Faché, 2001). Bilgi toplumun muazzam derecede hızla gelişmesi, günümüz teknolojilerinin hızının yakalanamadığı güçlük giderek değişen iş dünyası yaşam boyu öğrenimi kimi zaman gerekli bazı zamanlarda zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle daha fazla yetişkinin yaşam boyu öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmakta akabinde yaşam boyu öğrenme ve eğitim için istekler oluşmaktadır (Faché, 2001).

Yaşam boyu öğrenme bireylerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri, değer ve anlayışları geliştiren ve bu olguları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir denilebilir (Aktaş, 2019). Örnek vermek gerekirse bireyin iş hayatını garanti altına alabilmesi için sürekli olarak kendini geliştirmesi dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sürecinin içerisinde aktif olarak rol üstlenmesi gerekmektedir. Başarı için gelişimin şart olduğu yaygın bilinen bir fenomendir. Rekreasyonel faaliyetler ise tamda bu noktada devreye girmektedir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri yalnızca iş ile ilgili aktiviteler olmayıp, hoş zaman geçirmek (Tütüncü, 2020) eğlenerek öğrenmek ve bireyin kendisine/toplumuna değer katmasına aracılık edebilecek rekreasyonel faaliyetlerle de mümkün olmaktadır.

Rekreasyon ve yaşam boyu öğrenme ayrılmaz bir bütün olarak düşünülebilir. Rekreasyonel faaliyetlerin bireylerin fiziksel-zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı, teknolojik gelişmelerden etkilendiğini birçok çalışma göstermektedir (Brown, et al., 2014; Cairney, et al., 2019; Caspersen ve Powell, 1985; Nieman ve Wentz, 2019; Tan, et al., 2016; Vancampfort ve Ward, 2019). Bu çalışmaların yanında boş zaman faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme üzerinde de etkili olduğunu gösteren kısıtlı çalışmalar olmasına karşın (Hanna, 2015; Knapper vd., 2000; McCombs, 1991; Warford, 2002; Sibthorp vd., 2011; Ogden, 2010; Rose ve Graesser, 1981) geleceğin rekreasyon yöneticilerinin “yaşam boyu öğrenme” düzeylerine yönelik bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Yaşam boyu öğrenme olgusunun rekreatif faaliyetlerle doğrudan bağlantısı olduğu (Aksu, 2020) bilinmesine rağmen bu faaliyetlere önderlik/liderlik/yöneticilik edecek olan rekreasyon uzmanları/yöneticileri üzerine çalışmaların olmaması bu alandaki boşluğu göstermektedir. Bu bağlamda bu tezde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve demografik değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine etkisini tespit etmek istendiğinden tezde nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın Amacı

Rekreasyon sektörü, sürekli gelişen ve yeniliklere açık bir sektör olup, rekabetçi iş ortamında faaliyet göstermektedir. Bu nedenle, rekreasyon yöneticilerinin sürekli olarak bilgi ve becerilerini güncellemeleri ve geliştirmeleri önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu tez çalışmasının temel amacı, geleceğin rekreasyon yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, akademik başarı, üniversite, mezun olunan lise türü, ailenin gelir durumu, kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılım, öncelikli rekreatif faaliyet seçimi, rekreasyonel faaliyetlere katılım şekli, rekreasyon faaliyetlerine günlük ve haftalık katılım süresi ve düzenli kitap okuma alışkanlığı gibi demografik ve davranışsal faktörler, rekreasyon yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenme stratejilerini anlamak için kapsamlı bir analiz sunmayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, rekreasyon sektöründe çalışanların eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, yaşam boyu öğrenme stratejilerini geliştirmek ve geleceğin rekreasyon yöneticilerini yetiştirmek için kılavuz niteliği taşıyabilir.

Aşağıda verilen tezin amacına uygun olarak hazırlanmış araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, okuduğu üniversite ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin rekreasyonel faaliyetlere katılım şekli ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, sınıf düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, akademik başarı durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

- h. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, mezun olunan lise ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- i. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, aile gelir durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- j. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılım durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- k. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin öncelikli rekreasyonel faaliyet türü seçimi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- l. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin rekreasyonel faaliyetler için günlük olarak ayırdıkları zaman ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- m. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, rekreasyonel faaliyetler için haftalık ayırdıkları zaman ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Bu araştırma soruları, geleceğin rekreasyon yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve demografik değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkilerini anlamak için rehberlik etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız çağ tercih edilen rekreatif etkinliklere karşı bakış açısını değiştirmektedir. Ayrıca rekreasyon yönetimi toplumların ihtiyaçlarını karşılayan önemli bir meslek haline gelmiştir. Bu yüzden bu tez birkaç nedenden dolayı büyük önem taşımaktadır. İlk olarak, geleceğin rekreasyon yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamak, eğitim programlarını ve mesleki gelişim girişimlerini onların özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak için çok önemlidir. Bu çalışma, demografik değişkenler ve rekreasyonel faaliyetlere katılım gibi öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörleri araştırarak, etkili öğrenme fırsatlarının tasarlanması ve sunulması konusunda bilgi verebilecek içgörüler sağlamayı amaçlamaktadır.

İkinci olarak, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim geçmişi ve rekreasyonel tercihler gibi faktörlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini inceleyerek, kişisel özellikler ve öğrenme davranışları arasındaki karmaşık etkileşimin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu tür içgörüler, geleceğin rekreasyon yöneticilerinin farklı ihtiyaç ve isteklerine hitap eden kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim uygulamalarının geliştirilmesini kolaylaştırabilir. Son olarak, bu çalışmanın bulguları politika yapıcılar, eğitim kurumları ve rekreasyon sektöründeki işverenler için pratik sonuçlar doğurabilir. Bununla

beraber bu alanı tercih eden bireylerin özel öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini vurgulayarak, geleceğin rekreasyon yöneticileri arasında sürekli öğrenme kültürünü teşvik eden hedefli müdahalelerin, müfredat iyileştirmelerinin ve mesleki gelişim girişimlerinin geliştirilmesine rehberlik edebilir.

Genel olarak, bu araştırma geleceğin rekreasyon yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, çeşitli faktörlerle ilişkileri ve kariyer gelişimi üzerindeki etkileri hakkında değerli bilgiler sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, üniversiteler ve eğitim kurumları için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edici stratejilerin belirlenmesine ve bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik faydalı bilgiler sunabilir. Bu tez, sosyal bilimler ve eğitim alanında ilgili araştırmalara katkıda bulunma potansiyeline sahip önemli bir çalışmadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi ve demografik değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ancak, araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur, bu sınırlılıklar dikkate alındığında elde edilen sonuçların genelleştirilmesi ve yorumlanmasında özen gösterilmelidir.

- **Örneklem Büyüklüğü:** Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi Bölümü lisans öğrencileriyle sınırlıdır. Bu örneklem, tüm rekreasyon yönetimi öğrencilerini temsil etmeyebilir ve diğer üniversitelerdeki benzer bölümlerdeki öğrencilerin öğrenme eğilimleri hakkında genelleme yapmak sınırlı olabilir.
- **Ölçme Araçları:** Araştırmada kullanılan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", başka bir çalışma tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye çevrilmiştir. Ancak bu ölçeğin Türkçe adaptasyonunun tam anlamıyla kültürel ve dilsel uygunluğu sağlayıp sağlamadığı sınırlılık oluşturabilir.
- **Veri Toplama Yöntemi:** Araştırmanın örneklem seçimi kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu seçim yöntemi, rastgele örnekleme yöntemlerine göre daha az temsil gücüne sahip olabilir ve örneklemdaki katılımcıların temsil edilme oranlarını etkileyebilir.
- **Veri Toplama Süreci:** Veriler, Temmuz-Aralık 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu süreçteki mevsimsel ve dönemsel değişkenler, öğrencilerin veri toplama sürecine katılımını

etkileyebilir. Ayrıca, araştırmanın belirli bir dönemde yapılmış olması, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yıl boyunca değişebilecekleri şekilde temsil etmeme riskini taşıyabilir.

- **Katılımcı Yanıt Durumu:** Araştırmada katılımcıların bazı sorulara yanıt verirken objektif ve dürüst olması önemlidir. Ancak, bazı katılımcılar yanıtlarını bilinçli veya bilinçsiz şekilde etkileyebilir, bu da verilerin güvenilirliğini etkileyebilir.
- **Diğer Sınırlılıklar:** Araştırma, başka değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki potansiyel etkilerini dikkate almamıştır. Örneğin, psikolojik faktörler, öğrencilerin kişisel motivasyonları, öğrenme tarzları gibi diğer değişkenlerin etkisi araştırmada göz ardı edilmiş olabilir.

Bu sınırlılıklar, araştırmanın kapsamını belirlemekte ve sonuçların yorumlanması sırasında göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, gelecekteki benzer çalışmalarda bu sınırlılıkları aşmak için daha kapsamlı ve geniş örneklem grupları kullanılması önerilebilir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik olarak bazı varsayımlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu varsayımlar, araştırmanın temelini oluşturur ve elde edilen sonuçların yorumlanması ve genelleştirilmesi açısından önem taşır. Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

- **Katılımcıların Onayı:** Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılar, gönüllü olarak araştırmaya katılmış ve bilgilendirilmiş onam vermiştir. Bu varsayım, katılımcıların araştırma sürecine istekli ve bilinçli olarak katıldığını gösterir.
- **Ölçme Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği:** Araştırmada kullanılan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"nin Türkçe adaptasyonu için gerekli dil geçerliliği ve iç tutarlık testleri Diker Coşkun (2009) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Bu nedenle, ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılır.
- **Doğru ve Tam Yanıtlar:** Katılımcılar, anketlerdeki sorulara doğru ve tam yanıtlar vermiştir. Bu varsayım, katılımcıların veri toplama sürecinde dürüst davrandığını ve yanıtlarını gerçekçi bir şekilde sunduğunu varsayar.
- **Örneklemin Temsil Gücü:** Araştırmada kullanılan örneklem, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi Bölümü lisans öğrencilerini içermektedir. Bu nedenle, örneklem grubunun, bu üniversitelerin rekreasyon yönetimi bölümü öğrencilerini temsil edebileceği varsayılır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Zaman ve Serbest Zaman

Kızanlıkl (2014)'de yaptığı tanıma göre zaman, bireylerin yaşamlarında kısa veya uzun süreli, tekrarlanamayan, başlangıcı ve sonu belli olan, saat ile ölçülebilen bir bölümdür.

Türk Dil Kurumu zaman kavramını çeşitli şekillerde tanımlamaktadır. 1. Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit; 2. Bu sürenin belirli bir parçası; 3. Belirlenmiş olan an; 4. Çağ, mevsim; 5. Bir işe ayrılmış veya bir iş için alışılmış saatler; 6. Dönem, devir (<https://sozluk.gov.tr/>).

Zaman kavramının boyutlarını gerçek zaman, biyolojik zaman ve psikolojik zaman olmak üzere üç türde açıklanmaktadır (Akyüz ve ark., 2015). Gerçek zaman; herkes tarafından kabul gören ve kişiden kişiye göre farklılık göstermeyen zamanı ifade etmektedir (Tutar, 2011).

Biyolojik zaman; organların devamlılığını sağlayan ve bu sayede de biyolojik süreçlerin yerine getirilmesinde etkili olan zaman türüdür (Durmaz ve ark., 2016). Psikolojik zaman ise; bireylerin içinde bulundukları psikolojik koşullara bağlı olarak onların etkileyen olayları idrak etme biçimleri ile ortaya çıkmaktadır (Ardıç, 2010).

Heidegger (1996)'e göre zaman tektir ve geri döndürülemezdir. Bu bakışa göre zaman gelecekteki şimdiki zamana doğru akmaktadır. Zaman önceden geri çevrilmiştir (Erenci, 2006). İnsanların zamanı algılayışları farklılık göstermektedir. Geçmişteki anıların etkisi, geleceğe yönelik beklentilerimiz ve olayların sıralaması zamanı farklı algılamamıza neden olan etmenler olarak görülmektedir. Zamanı eşit olan bir gruba sorduğunuzda herkesin farklı cevaplar verdiği görülebilmektedir. Bu göstermektedir ki sorun zamandan çok kişinin kendisindedir. Önemli olan ne kadar zamana sahip olduğumuz değil zamanın nasıl verimli değerlendirileceğidir. Nitekim zamanını daha iyi değerlendirebilen toplumlar diğer toplumlara göre iş hayatında, sosyal ilişkilerinde ve eğlence anlayışlarında daha fazla gelişmiştir. Descartes'de toplumsal ilerlemenin ancak zamanı iyi yöneterek, programlı ve planlı çalışma sonucunda gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir.

Zamanı verimli kullanabilmek ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu eğitim ailede ve okullarda verilmelidir. Zamanın iyi kullanılabilmesi çalışma hayatının, sosyal hayatın, eğlenme ve dinlenme hayatının dengeli şekilde yönetilmesine bağlıdır. Zamanı kullanma hakimiyeti insandadır ve tıpkı rejimdeki gibi insan önceleri gerilimli bir dönem yaşamaktadır ancak disiplinli yaşamaya alışıldığında daha mutlu bir hayat onu beklemektedir. Modern ve çağdaş yaşam için insanda bulunması gereken en önemli özellik zamanı iyi kullanabilmektir. Bu özellik ancak bilinçli şekilde uygulama yaparak alışkanlık haline gelebilmektedir (Karaküçük, 2014).

Serbest zaman kavramı insanın her döneminde bulunan, toplumsal ve bireysel gelişmeyi içerisinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zamanın bir kısmı çalışma hayatında, bir kısmı sorumlulukların yerine getirilmesinde ve bir kısmı da biyolojik ihtiyaçlarımız için kullanılmaktadır. Bütün bunlardan geriye kalan zaman serbest zaman olarak adlandırılmaktadır. Serbest zaman etkinlikleri zorunluluklar dışında kalıp kişinin kullanma şeklinde özgür olduğu, maddi kazanç sağlama amacı gütmeyeceği, herkese göre değişen ve kişisel olan etkinliklerdir. Avrupa'da yapılan araştırmalara göre 80 yıl yaşamış olan bir insan ömrünün %32'sini serbest zaman olarak harcamaktadır. Türkiye'de ise kent yaşamında ortalama olarak insan ömrünün %40'ı serbest zaman olarak harcanmaktadır. Buna göre serbest zaman dilimi iş yaşamından dört kat daha büyüktür (Arslan,2011).

İçerisinde bulunduğumuz modern çağ, serbest zaman çağı olarak adlandırılmaktadır çünkü eski çağlara göre içerisinde bulunduğumuz çağda insanların daha fazla serbest zamana sahip olduğu görülmektedir. Serbest zamanın fazla olmasından dolayı insanların çoğu zamanını boşa harcamaktadır. Serbest zamanların artması toplumsal olarak fayda sağlasa da bazı olumsuzluklarda meydana gelmektedir. Serbest zamanın nasıl kullanıldığı kişiye ve topluma faydalı mı zararlı olacağını belirlemektedir. Serbest zamanların sistemsiz olması bireysel ve toplumsal anlamda kayıplara neden olmaktadır. Serbest zamanlarda yapılan etkinliklerin fayda sağlayabilmesi için etkinliklerin denetlenmesi önem taşımaktadır. Son zamanlarda etkinliklerin sağladığı yararlar ve yapılış biçimleri bakımından ayrıma gidildiği görülmektedir. Dünya Serbest Zaman ve Rekreasyon Birliğinin de kullandığı bu ayrımlar kişilere sağladığı deneyimler ve oluşturduğu ruh hallerine göre yapılmakta olup Stebbins tarafından ortaya atılmıştır. Buna göre serbest zaman etkinlikleri; sıradan serbest zaman etkinlikleri ve sistemli serbest zaman etkinlikleri olarak sınıflandırılmaktadır. (Arslan,2011).

Serbest zaman araştırmaları 1950'li yıllarda ABD'de yapılmaya başlanmış olup ekonomik faktörler ile serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 1990'larda ise tüm kavramlar birlikte ele alınarak serbest zamanların değerlendirilmesi yapılmıştır. 1960-2000 yılları arasında ABD'de dış mekânlardaki etkinliklere katılımın %32 oranında arttığı bulunmuştur (Mansuroğlu, 2002).

1.2. Boş Zaman

Boş zaman kavramıyla ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmış ve kuramların farklı yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bir tanıma göre boş zaman, teknik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan ve kişilerin üretim faaliyetleri dışında kalan süreleri olarak ifade edilmiştir. Boş zaman aynı zamanda temel fizyolojik ihtiyaçların karşılandığı zamanların, ailevi işlerin ve meslek hayatının dışında kalan bireyin tercihi doğrultusunda şekillenebilen özgür faaliyetlerin gerçekleştirildiği zaman dilimi olarak görülmektedir (Ağduman,2014).

Boş zaman kavramı MÖ 4500-4000 yılları arasında Mezopotamya'da sosyal sınıfa ait bir kavram olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Daha sonra MÖ 500'lü yıllara gelindiğinde Antik Yunanda zorunlu yaşam dışında kalan ve sosyal gelişimi sağlayan zaman olarak tanımlanmıştır. MS 400'lü yıllardan itibaren kilisenin boş zamanı israf olarak vurgulaması sonucunda boş zaman kavramı değer kaybetmiştir. Rönesans'ın ve sanayi devriminin de etkisiyle boş zaman kavramına farklı anlamlar yüklenmiş ve günümüzde ise insanın vazgeçilmez bir ihtiyacı olarak

görülmektedir. Boş zaman kavramına tarih boyunca farklı anlamlar yüklense de her zaman var olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Boş zamanı tanımlayan kuramlardan olan planlanan davranış kuramına göre Ajzen (1985) boş zamanı normlaştırılmış, kontrol edilebilen ve önceden tahmin edilebilen kavram olarak görmüştür. Crompton ve Snepenger (1985) boş zamanı aşamalılığı içerisinde barındıran bir süreç olarak tanımlarken Vallerand, Losier ve Bourque (1993) ise güdüleyici özelliklere bağlı olan ve fırsatların şekillendirdiği eylemler olarak tanımlamıştır. Boş zaman davranışı pek çok bilim insanı tarafından merak edilerek araştırılmış ve altında yatan etmenler araştırmaların konusu olmuştur (Munusturlar ve ark. 2017).

Modern çağ öncesi kültürlerde güvenlik, gıda gibi ihtiyaçların karşılanması için yapılan çalışmalardan arda kalan zamanlarda kutlama yapmak amacıyla boş zaman kavramı ortaya çıkmış ve soyluluk simgesi olarak görülmüştür. Babillerde, mısırlılarda ve Asurlularda pek çok boş zaman aktivitelerine rastlanmaktadır ancak bu aktiviteler daha çok askerlerde, soylularda, dini liderlerde görülmüştür. Günümüz modern dünyasında ise bireylerin çalışma saatlerinin azalmasıyla boş zamanları değerlendirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Boş zaman, kişinin özgür iradesiyle yaptığı ve dinlenme, eğlenme, kendini geliştirme amacı taşıyan zaman dilimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Boş zamanları değerlendirme çeşitleriyle ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır. Klasik görüşe göre çalışma zamanının tam tersi olan boş zaman vakti dinlenme ve yenilenme amacı taşımaktadır. Boş zaman faaliyetlerinin topluma yayılması gerektiğini savunur. Boş zamanın sosyal sınıfın sembolü olduğunu savunan görüşte ise boş zaman kullanımı yüksek sınıfa aittir. Aktivite şekli olduğunu savunan görüşe göre kişinin kendisini eğlendirmesi, rahatlatması, bilgisini arttırması olduğunu savunmaktadır. Yükümlülük dışında zaman olduğunu savunan görüşe göre yeme-içme, çalışma zamanı, uyuma gibi aktivitelerin dışında kalan zaman olduğunu savunmaktadır. Boş zamanın var olma durumu olduğunu savunan görüşe göre ise kişisel gelişime yardım eden aktiviteler ile boş zamanın özgürleşmeyi geliştirdiğini savunmaktadır (Kurar ve Baltacı,2014).

Boş zamanın olması müzik dinleme, bilimsel çalışmalar yapma, sağlık ve yeteneklerini geliştirme gibi yaratıcılığın gelişmesini sağlayabileceği gibi sıkıntı, başıboşluk ve düzensizliği de ortaya çıkarabilmektedir. Özellikle çalışan insanların boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmesi iş yaşamlarındaki verimliliğini de etkileyeceğinden önem taşımaktadır. Çoğu kişi iş yaşamından boş zamanlarını değerlendirememektedir. Günümüz yaşamında çalışma hayatının yoğun, stresli ve sıkıcı halinden sıyrılarak boş zamanları yenilenme ve stres atma

aracı haline gelmiştir. Boş zamanları değerlendirme ihtiyacı pek çok hizmet seçeneğinin de gelişmesini sağlamıştır. Çalışmalarda boş zaman etkinlikleri olarak yabancı dil kursu, salon sporları, gezi, eğlence, halk oyunları, satranç, bilgisayar kursu ve masa tenisi gibi aktiviteler öne çıkmaktadır. Boş zamanların faydalı aktivitelerle doldurulması toplumdaki dayanışmayı arttırıp gençleri zararlı alışkanlıklardan koruyabilmektedir. Ayrıca gençlerin kimlik gelişiminde de önem taşımaktadır (Sabbağ ve Aksoy, 2011).

1.3.Rekreasyon

Rekreasyon kelimesi yeniden yaratılma, yenilenme ya da yapılanma anlamına gelmekte olup Latincedeki recreatio kelimesinden türetilmiştir. Rekreasyon kelimesi Türkçede ise boş zamanların değerlendirilmesi olarak kullanılmaktadır. Bu durum ise toplumların boş zamanlarında yaptıkları eğlendirici ve dinlendirici faaliyetlerin varlığını ifade etmektedir (Karaküçük, 2014).

Farklı bir tanımlamaya göre rekreasyon; doyum, mutluluk ve eğlence amacı doğrultusunda gönüllü olarak tercih edilen ve genellikle boş zamanlarda yerine getirilen etkinlikler ve tecrübeler olarak tanımlanmaktadır (Horner ve Swarbrooke, 2005).

Klasik anlayışa göre rekreasyon kavramı yeniden yapılanma anlamına gelmiş olup zorunlu işlerden arta kalan zamanda kişiyi dinlendiren faaliyetler olarak ifade edilmektedir. Bu görüşe göre iş dışında ve farklı ortamlarda kişilerin isteyerek katıldıkları etkinliklerle yenilendiği ve farklı davranış kalıpları geliştirdiği söylenebilir. Özellikle günümüz insanlarında yenilenme süreci giderek zorunlu bir durum olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Karaküçük, 2014).

Başka bir tanımlamaya göre rekreasyon, günlük çalışma temposu, alışılmış hayat tarzı ve olumsuz durumlardan dolayı yıpranan ruhsal ya da bedensel varlığın yeniden inşa edilebilmesi için ayrılan zamanda gönüllü olarak yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (Erenci, 2006).

Rekreasyon kavramını da içine alan boş zaman kavramı aslında insanların gönüllü olarak katıldıkları etkinlikler ile zamanlarını doldurma anlamına gelmektedir. Boş zaman kavramı yapılan etkinlikler ile bir eylemi ifade ederken rekreasyon kavramı eylem ile birlikte yapılan etkinliklerin farklılığını ifade etmektedir. Boş zaman daha çok iş yaşamı ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanması dışında kalan, ödül niteliği taşıyan vakti temsil etmektedir. Rekreasyon ise bu boş zamanlarda insanların gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir (Öztürk, 2021).

Rekreasyon kavramı boş zaman kavramına göre daha dar bir anlam ifade etmektedir. Rekreasyon daha çok etkinliklere katılma anlamına gelmekte olup bazı araştırmacılar tarafından öznel bir olgu ya da deneysel bir durum olarak görülebilmektedir (Erenci, 2006).

Günümüz dünyasında rekreasyon kelimesinin yeniden yaratma anlamı taşıması kabul edilmekle beraber eleştirildiği kısımlarda mevcuttur. Eleştirilen konulardan birisi insanların rekreasyon etkinliklerine iş yaşamlarına ayırdıkları zamandan daha fazla vakit ayırması ve daha fazla önem vermesidir. İnsanların son zamanlarda teknolojinin gelişmesi ve iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte sağlıklı olma bilincinin oluşması, psikolojik olarak sağlıklı olmanın öneminin kavranması rekreatif etkinliklere olan önemi arttırmıştır. Rekreasyon kavramı sadece çalıştıktan sonra yorulmuş kişinin dinlenmek amacıyla yaptığı etkinliklerin dışında bir amaç taşımaya başlamıştır. Eleştirilen bir diğer konu ise rekreatif etkinliklerin kişiyi işe hazır hale getirmesi konusudur bu eleştirinin sebebi toplumda artan yaşlı ve çalışmayan nüfusun gün geçtikçe artmasıyla birlikte bu tanımında geçerliliğini kaybetmeye başladığı düşünülmektedir (Karaküçük, 2014).

Rekreasyonun bazı özellikleri bulunmaktadır bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Faaliyet seçimi gönüllüdür.
- Devam zorunluluğu yoktur.
- Rekreasyon boş zaman faaliyetidir.
- Faaliyetlere katılımda cinsiyet ve yaş farkı gözetilmez.
- Faaliyetler fiziksel ya da düşünsel olarak hareketlilik içerir.
- Rekreasyon kişiye mutluluk verir.

- Faaliyetler her ortama ve iklime uydurulmalıdır.
- Rekreasyon bir gereksinim sonucu oluşur.
- Faaliyetler evrensel olarak uygulanır.
- Rekreasyon faaliyetleri bireysel olarak ya da toplumsal olarak yapılabilir.
- Rekreasyon düzenlenmiş faaliyetleri içerir.
- Rekreasyon bir faaliyeti ya da birden fazla faaliyeti içermektedir (Önder, 2003).

Günümüz dünyasında sanayileşme sonucu olarak rekreasyon ihtiyacı giderek artmaktadır. Tarım toplumlarının giderek sanayi toplumlarına dönüşmesi insanları işçi konumuna sürüklemiş ve makineleşmenin de etkisiyle insanları pasif birer makine haline getirmiştir. Monotonlaşan bu hayatta insanları iş yaşantısından ve monotonluktan uzaklaştırmak, bedensel ve ruhsal olarak dengeli hale getirebilmek amacıyla rekreatif aktiviteler önem kazanmıştır. Özellikle ABD’de rekreasyona olan bakış açısı rekreatif faaliyetlerin gelişmesinde oldukça etkili olmuştur. ABD’de 1918 yılında rekreasyon önemli bir eğitim fırsatı olarak görülmüş ve 1930’lu yıllara gelindiğinde ise insanların kişilik gelişiminin sağlanmasında rekreatif etkinlikler önemli bir araç rolü üstlenmiştir. Zaman içerisinde teknolojinin gelişmesiyle boş zamanların artması, gelir ve eğitim seviyelerinin artışı ile insan ömrünün uzaması nedenleriyle rekreatif etkinliklere olan ilgi artış göstermiştir. Örnek olarak ABD’de 1960-2000 yılları arasında dış mekân etkinliklerine katılımın %35 arttığı bulunmuştur. Rekreasyon tarih boyunca bir toplumsallaşma aracı olarak kullanılmış ve bireysel faydalarının da olduğu dikkat çekmiştir (Erenci, 2006).

Rekreasyon faaliyetleri eylem çeşidine göre pasif ya da aktif olarak sınıflandırılmaktadır. Türkiye gibi rekreasyon faaliyetlerinin nasıl etkin şekilde kullanılabileceğinin öğrenilemediği toplumlarda bu faaliyetlerin daha çok pasif olarak uygulandığı görülmektedir. Özellikle üniversite ve ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme şekillerinin pasif bir görünüm sergilediği araştırmalarda bulunmuştur. Bu bakımdan rekreasyon eğitimi önem taşıyan bir olgudur. Rekreasyon okullarda verilen eğitimin

vazgeçilmez bir parçası haline getirilip eğitimin önemli bir anahtarı olduğu kabul edilmelidir (Önder, 2003).

Sanayi devrimiyle birlikte rekreasyon gelişerek alt sınıflara ayrılmıştır. Bunlar genel anlamıyla şöyle sıralanmıştır: turizm alanında yapılan rekreasyon, açık alanlarda yapılan rekreasyon, sağlık rekreasyonu, spor yönetimi rekreasyonu, kampus rekreasyonu, işyerinde yapılan rekreasyon, hastane rekreasyonudur. Bu alanlardan olan açık alan rekreasyonu farklı tarihsel süreçlerden geçerek, insan ve çevrenin etkileşmesi sonucu oluşan bir olgudur. Günümüzde açık alanlarda yapılan faaliyetlerin sayısı gün geçtikçe artmakta ve faaliyetler çeşitlenmektedir (Kalkan, 2012).

1.3.1.Rekreasyonun faydaları

Bireyler istekleri doğrultusunda katıldıkları rekreatif etkinlikler sonucunda bazı faydalara sahip olmaktadır. Boş zamandan elde edilen fayda kavramı rekreasyon etkinlikleri sonucunda kişinin koşullarının gelişmesi ve iyileşmesi ya da toplumsal olarak ilişkilerin gelişmesi olarak açıklanmaktadır. Daha sonraki yıllarda tanımlama geliştirilerek rekreasyonun üç faydasından söz edilmiştir. Bu üç fayda; toplumun ve bireyin şartlarının iyileşmesi, istenmedik durumun istenir hale gelmesi ve düzenlenerek önlenmesi, istendik psikolojik unsurların sağlanması şeklindedir (Üstün ve Aktaş Üstün, 2020).

Rekreasyon fayda teorisi, boş zamanın değerlendirilmesinin mutlaka bireylere fayda sağlaması gerektiğini savunmaktadır. Kişiler fayda sağlamayacakları faaliyetlere katılım göstermek istemeyeceklerinden fayda sağlamayan etkinliklerin rekreasyon sayılmayacağı göz önünde bulundurulmaktadır (Yayla ve Güven,2020).

Rekreasyon bireylerin ruhsal ve bedensel anlamda yenilenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle gençlerin sağlıklı kişiler olabilmeleri için rekreasyonel faaliyetlere katılımları önem taşımaktadır. Rekreasyonel faaliyetlerin kalitesi ve kişilerin hangi faaliyetleri tercih ettiği belirlenerek gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Rekreasyon öğretilebilir bir kavram olup kişisel ve toplumsal pek çok faydayı içerisinde barındırmaktadır (Kalkan, 2012).

Rekreasyon faaliyetlerine katılımın okullarda sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Rekreasyon faaliyetlerine katılan öğrenciler akademik olarak daha ilgili olmaktadır.
- Öğrenciler başarıya yönelerek sorumluluk kazanmaktadır.

- Öğrenciler fiziksel anlamda güç kazanmaktadır.
- Öğrenciler sosyalleşme sağlayarak toplum içinde saygınlık kazanarak öğretmenlerinin takdirini kazanmaktadır.
- Rekreasyon faaliyetlerine katılan öğrenciler katılmayanlara örnek olmakta ve katılımı teşvik etmektedir.
- Okullarda etkinliklere katılım sonucunda birlik ve beraberlik duygusu oluşmaktadır.
- Toplumun ve ebeveynlerin okula karşı ilgilerini, desteklerini arttırmaktadır (Önder, 2003).

1.3.1.1. Kişisel faydaları

Rekreasyonun bireyler üzerinde bedensel, sosyal, ruhsal anlamda faydaları olmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Kişiye hayatında aktif olma imkânı vermektedir.
- Kendini geliştirme fırsatı sunmaktadır.
- Etkinlikler bireylerin kendilerini ifade etme becerileri kazanmasını sağlamaktadır.
- Bireylerin yeni bilgiler edinmelerini sağlar.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- Bireylerin sosyalleşmelerini sağlar.
- Çalışma verimini artırır.
- Ruhsal ve bedensel dinlenmenin sağlanmasını sağlar
- Kişilere mutluluk verir (Önder, 2003).

Rekreasyon aynı zamanda bireylerin yaşam doyumlarını arttıran bir etken olmaktadır. İletişim engeli bulunan kişiler için faaliyetlerde bulunma yaşam kalitesinin arttırmakta ve sosyalleşmeye katkı sunmaktadır. Açık alanlarda yapılan rekreasyon faaliyetleri de doğayı tanımaya yardımcı olurken bireylerin özgürleşmesini sağlamakta ve sağlıklı yaşam için katkı sunmaktadır. Kişilerin öznel iyi oluşlarında boş zaman faaliyetleri önem taşımaktadır. Öznel iyi oluş ve yaşamsal doyum genel anlamıyla kişinin hayatı adına yaptığı değerlendirme olarak

tanımlanmaktadır. Yaşam doyumu yaşam şartlarından, günlük olarak yapılan aktivitelerden de etkilenebilmektedir. Bireylerin rekreasyon faaliyetlerinden neler beklediği ve katılması sonucunda elde ettiği kazançların farkına varıyor olması faaliyetlere katılımı arttırmakta ve faydayı maksimum seviyeye çıkartmaktadır. Faaliyetlere aktif katılımın bireylerin yaşam doyumuna katkı sağlamakta olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Öztürk, 2022).

Yeon ve Young (2021), rekreasyon faaliyetlerinden elde edilen faydaların boş zaman etkinliklerinden yola çıkarak hedeflere ulaşmada bir araç olarak kullanıldığını ve etkinliklere katılımdan sonra oluşan değişimler sonucu oluştuğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen faydalar faaliyetlerden önce değil sonra da gözden geçirilmesi gereken bir faktördür.

Rekreasyon faaliyetleri kişilerin yaşam doyumlarını ve kalitelerini arttırdığı gibi toplumsal olarak da ekonomik faydalar sağlamaktadır. Bazı araştırmalarda egzersiz yapmak, seyahat etmek, fiziksel aktivitelerde bulunmak gibi aktif olarak yapılan boş zaman faaliyetlerinin yaşam doyumunu olumlu etkilediği, bilgisayar oyunu oynamak, bilgisayarda vakit geçirmek ve televizyon izlemek gibi pasif olarak yapılan etkinliklerin yaşam doyumunu negatif ya da nötr olarak etkilediği bulunmuştur. Heo ve Lee (2021) yaptıkları araştırmada kültür ve sanat etkinliklerine katılmanın yaşlıların ve fiziksel engeli bulunan kişilerin yaşam kalitelerini arttırmada önemli bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır (Öztürk, 2022).

Rekreatif etkinliklerden elde edilen kişilere sağlanan kazanımların farkındalığıyla ilgili olmaktadır. Kazanımların farkında olmak etkinliklere katılımı arttırmakta ve etkinlilerin seçiminde rol oynamaktadır. Bireylerin kazanacakları faydaların farkında olması gerekmektedir (Öztürk, 2022).

1.3.1.2. Toplumsal faydaları

Rekreasyonun bireyler üzerinde olduğu kadar toplum üzerinde de faydaları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyler üzerinde fayda sağlayan etkinlikler toplumun genelinde gelişme ve ilerlemeyi sağlamaktadır.
- Rekreasyon faaliyetleri toplumsal dayanışmayı geliştirir.
- Toplumsal bütünlüğü sağlar.
- Toplumun demokratikleşmesine fayda sağlamaktadır.

- Ticari anlamda yapılan rekreasyon faaliyetleri ekipman desteği, malzeme tedariki gibi toplumda ekonomik faydalar oluşturmaktadır (Önder, 2003).

Topluma katkıda bulunan bir diğer kavram ise rekreasyon terapisi kavramıdır. Toplumda engelli ya da sağlık sorunları olan kişilerin çevrelerini değiştiren ve sağlıklarını, yaşam kalitelerini geliştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Rekreasyon terapisi toplumsal anlamda yakalanabilecek fiziksel veya psikolojik hastalıklardan özellikle gençlerde koruyucu işlev göstermektedir. Ayrıca ruhen veya bedenen hastalıklara yakalanmış kişilerin tedavisinde ve rehabilitasyonunda boş zaman etkinlikleri fayda sağlayarak toplumu iyileştirmektedir.

Herkes için yapılan spor programları ise tüm rekreasyon faaliyetlerini kapsar. Toplumda obezitenin önlenmesi, sağlıklı ve hareketli yaşamın sağlanması, toplumun kaliteli yaşlanması gibi önemli konulara katkıda bulunur. Toplu olarak yürüyüşlerin, yarışların, egzersiz programlarının ve oyun etkinliklerinin yapılması için toplumun eğitilmesi örnek olarak verilebilir. Rekreasyon programları topluma hizmet etmek ve geliştirmek için geliştirilen programlardır ve yöneticilere düşen bu faaliyetlerin toplum geneline yayılmasını sağlamaktır (Çelebi, 2016).

1.3.2. Rekreasyon ihtiyacı

Rekreasyon ihtiyacı, faaliyetlerin bireylere ve topluma sağladığı faydalardan meydana gelmektedir. Toplumsal olarak bütünleşme, kaynaşma için rekreasyon faaliyetleri önemli bir ihtiyaçken bireysel olarak da insanların kendilerini yenileyebilmeleri açısından zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmektedir. İnsanlar ihtiyaçlarını her zaman tam anlamıyla karşılayamamakta eksiklik duyulan durumlar ara sıra ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı insanlar eksiklik duydukları şeylerin tatminini sağlamak için çeşitli eylemlerde bulunmaktadırlar (Karaküçük, 2014).

Kent yaşamıyla birlikte insanlar kalabalık ve yoğun yaşam şartlarına maruz kalmaktadırlar. Yaşanan olumsuz şartlardan dolayı insanların rekreasyon ihtiyacı gün geçtikçe artmakta ve insanları doğada yapılan rekreasyon faaliyetlerine yönlendirmektedir. Rekreasyon

faaliyetlerine katılım gösteren ve göstermeyen kişiler arasında davranış şekilleri ve sağlık değerleri açısından farklılıklar gözükmemektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de rekreasyon faaliyetlerine duyulan ihtiyaç ve önem artma eğilimi göstermektedir. İhtiyaçlar aynı zamanda kişileri motive etmekte ve ihtiyaç giderilene kadar bu motivasyon devam etmektedir. İnsanlar ihtiyaçlarından dolayı harekete geçebildiği gibi sosyal güdülerıyla, bağlanma arzularıyla, inançlarıyla da motive olarak harekete geçebilmektedirler.

Rekreasyon farklı alanlarda ihtiyaç seviyeleri göstermektedir. Bunlar: kişisel yönden duyulan ihtiyaç ve toplumsal yönden duyulan ihtiyaç olarak ikiye ayrılmaktadır.

a) Kişisel olarak rekreasyon ihtiyacının nedenleri

- Ruh sağlığını iyileştirici etkisinin bulunması
- Fiziksel etkinlikler ile sağlıklı olmaya katkıda bulunması
- İnsanların sosyalleşmesini sağlaması
- Kişisel olarak yeteneklerin ve becerilerin gelişmesini sağlaması
- Yaratıcı düşünce şeklini geliştirmesi
- Çalışma hayatında verimi arttırması
- Ekonomik katkı sağlaması
- İnsanın iyi oluşuna katkı sunması

b) Toplumsal olarak rekreasyon ihtiyacının nedenleri

- Toplumsal dayanışmayı sağlaması
- Demokrasinin gelişmesine katkıda bulunur
- Toplumda kurallara uyma gibi toplumsal medeniyetin oluşmasını sağlar
- Toplumdan şiddetin azalmasını sağlar
- Toplumdaki ekonomik farklılıkları ortadan kaldırır (Erenci, 2006).

Rekreasyon faaliyetlerine katılımda ve planlanmasında toplumsal özellikler ve bireyin hangi etkinliklere yöneldiği dikkate alınmaktadır. Bireysel farklılıklar da etkinliklerin seçiminde önemli rol oynamakta olup bireylerin çeşitli gereksinimleri bulunmaktadır (Avan ve ark, 2021).

Kişilerin rekreasyon faaliyetlerine katılmalarını etkileyen çeşitli ihtiyaçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yenilenme ihtiyacı
- Eğitim alma ihtiyacı
- Gözlem yapma ihtiyacı
- İletişim kurma ihtiyacı
- Grup kurma ihtiyacı
- Bütünleştiğini hissetme ihtiyacı
- Kültürel etkileşime girme ihtiyacı
- Ödünleme yapma ihtiyacı

Faaliyete katılma, katılım sağlama, deneyim kazanma ve fayda elde etme ihtiyacı kişileri rekreasyon faaliyetlerine katılmaya teşvik etmektedir. Bireyler özel olarak eğlence tecrübesi yaşamak istemekte ve katıldıkları faaliyetleri fırsata çevirebilmektedirler (İnce, 2019).

Toplumun rekreasyon ihtiyacı faaliyetlerin doğru anlaşılabilmesine, ilkelerin bilimsel olarak oluşturulmasına ve sınıflandırmaların doğru yapılmasına bağlıdır. Rekreasyon faaliyetleri çok yönlü olduğundan sınıflandırmada pek çok etken söz konusu olmaktadır. Sınıflandırma yaparken bireylerin faaliyetlere katılım amaçları, demografik özellikleri, etkinlik mekânı ve fonksiyonları dikkate alınır.

Rekreasyon eylemi farklı ihtiyaçlar için yapılmakta olup genel olarak hayatta kalmak, eğlenmek, gelişmek, yaşam sorunlarından uzaklaşmak amaçlarını taşımaktadır. Genel olarak bakıldığında insanlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre alt ihtiyaçlarını giderdikten sonra

üst ihtiyaçların giderilmesine dair istek hissetmektedirler. Rekreasyonun bir ihtiyaç haline gelebilmesi için ise önce alt ihtiyaçların giderilmesi ve rekreasyon ihtiyacının oluşması gerekmektedir. Toplumun gelişmesiyle beraber ihtiyaçlar alt seviyelerden üst seviyelere doğru çıkmaya devam etmektedir (İnce, 2019).

Hiyerarşideki ihtiyaçların sıralaması aynı zamanda rekreasyonun yapılma ve yapılamama nedenlerini ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçlar alttan üste doğru şu şekilde sıralanabilir:

- Fizyolojik ihtiyaçlar(yemek, uyku, cinsellik)
- Güvende olma ihtiyacı
- Sosyal kabul ve ait olma ihtiyacı
- Saygınlık görme ihtiyacı
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Yılgın, 2022)

Rekreasyona faaliyetleri ile kendini gerçekleştirme aşaması kişilerin boş zamanlarında kendi istekleriyle bir etkinliğe katılmaları sonucunda gerçekleşebilmektedir. Boş zamanlara ait bir hobi edinmek ya da gerçekleştirilmek istenen mesleğin uğraşı içerisine girmek kendini gerçekleştirme durumuna hizmet eder (İnce, 2019).

Rekreasyon faaliyetleri bazen temel ihtiyaçların karşılanabilmesi için alt amaç şeklinde bazen de temel ihtiyaçların karşılanması şeklinde yapılmaktadır. Etkinliklere katılım ihtiyacı yapılan araştırmalarda beş seviye olarak belirlenmiştir:

- Fizyolojik ihtiyaçlar ve stresten kurtulma ihtiyacı
- Güvenlik ihtiyacı
- İnsanlarla ilişki kurma ve sürdürme ihtiyacı
- Kişisel olarak gelişme ihtiyacı
- Kendini gerçekleştirme, katılım ihtiyacı (Yılgın, 2022).

1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Yaşam boyu öğrenme kavramı, kişilerin bilgi ve becerilerini yaşam boyunca ilerletmek amacıyla yapılan öğrenme aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda öğrenme imkânlarının hayatın tümüne yayılarak ömür boyunca potansiyelin geliştirilmesidir. Bu kişiye sosyalleşme, etkili vatandaşlık bilgisi, kişisel gelişme sağlamak ve toplumun istihdamını arttırmaktadır. Yaşam boyu yapılan bu öğrenmeler kasıtlı ve amaçlı şekilde yürütülmekte ve yaşam kalitesini arttırmayı hedeflemektedir. Yaşam boyu öğrenme beşikten başlayarak mezara kadar devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bireyler doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar ve her seferinde kazandıkları bilgi, becerilerini geliştirerek mezara kadar öğrenmeye devam ederler. Kazanılan bilgi ve becerilerin yaşamda uygulanması için kişiler desteklenmeli ve yaşam boyu öğrenme kavramının önemi gerek okul hayatında gerekse iş yaşamında vurgulanmalıdır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Yaşam boyu öğrenen bireylerde olması gereken özellikler şu şekildedir;

- Bireyler duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmeli, bireysel öğrenmelerinin kontrolünü sağlayabilmelidir.
- Sorumluluklarının farkında olup değişim ve yeni düzene uyum sağlayabilmelidir.
- Problem çözme yeteneğine sahip olarak çözüm yolları üretebilmelidir.
- Çevresindekilerle iletişim içine girerek yeni bilgileri almaya arzulu olmalıdır.
- Bilgi teknolojisini kullanabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır. Kendini gerçekleştirip becerilerinin farkında olarak iş yaşamında kendine uygun seçimler yapabilir. (Epçaçan, 2013).

Küreselleşmenin ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak toplumsal ihtiyaçlarda da birtakım farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlara paralel bir şekilde bireylerden istenilen bilgi ve beceri düzeyleri artış göstermiş ve daha bütünsel bir kimliğe bürünmüştür. Bireylerin ise söz konusu ihtiyaçlara ve isteklere karşılık verebilmesi için yaşam boyu öğrenme anlayışı ile hareket etmesi gerekmektedir. Gelişimini önemli düzeyde tamamlamış olan toplumların üyesi olan kişiler kitaplarla yakından ilgili olma, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların farkında olma, var olan eksikliklere yönelik değerlendirmelerde bulunabilme, öğrenim süreçlerine dair özdenetim yaklaşımları geliştirebilme ve eleştirel bakış açıları geliştirebilme vasıflarına sahiptir. Bu bireyler öğrenmeyi bir zevk olarak değerlendirebilecek düzeye ulaşmış haldedir. Gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmek adına

daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duyulan bugünlerde yaşam boyu öğrenme tüm toplumlar arasında bir ihtiyaca dönüşmüştür (Ayra ve ark, 2016).

MEB'in hazırladığı hayat boyu öğrenme stratejileri belgesine göre yaşam boyu öğrenme kavramı, toplumsal istihdamla alakalı olarak bireyin kendini yetenek, bilgi ve beceri açısından geliştirmek amacıyla yaptığı her türden öğrenme etkinlikleridir. Yaşam boyu öğrenmenin amacı kişilerin topluma ve değişen koşullarda oluşan bilgi toplumuna adapte olmasının sağlanması, sosyal hayatına katılabilmeleri olduğu belirtilmiştir (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme fırsatları kişilere ikinci bir fırsat vererek daha ileri imkanlar sunmaktadır. Aynı zamanda yaşam boyunca devam eden eğitimler kişilerin her zaman öğrenci olduğunu ve eğitimin bitmeyeceğini de vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramıyla birlikte öğretmen ve öğrenci olma kavramları yeniden tanımlanarak herkesin öğrenci ve öğretmen olabileceği üzerinde durulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme mekân ve zaman ayırt etmeksizin öğrenme isteği olan her bireyin her zaman sahip olabileceği bir durumdur. Erken çocukluk dönemiyle birlikte aile bireylerinden öğrenme gerçekleştirmeye başlar, okul öncesi döneminde eğitim süreçlerinin yanında örgün olarak devam eder ve ileri yaşlarda da öğrenmeler yoluyla ölene dek sürüp gider. Bunu sürekliliği sağlayan yaygın öğrenmeler, örgün öğrenmeler, teknik öğrenmeler, iş becerileri sağlayan kurslarda öğrenilen beceriler ve hayat boyunca edinilen bilgilerdir. Yaşam boyu öğrenmenin bir diğer amacı kültürel olarak bir öğrenme kültürü meydana getirmek, sosyal ve ekonomik olarak yenilenmeyi sağlamaktır. Özel ihtisas Komisyonunun Raporuna göre ise yaşam boyu öğrenmenin üç amacı bulunmaktadır; Kişilerin gelişimini sağlamak, toplumun bütünleşmesini sağlamak ve ekonominin büyümesini sağlamaktır (Diker Coşkun ve Demirel,2012).

Toplumsal ya da bireysel olarak daha kaliteli bir yaşam sürebilmek için yaşam boyu öğrenme kavramı bir ihtiyaç olarak görülebilmektedir. Toplumdaki her kişi yaşam boyu öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmeyebilir çünkü yaşamında karşılaştığı bazı güçlükler ve engeller bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Kişilerin örgün eğitim alırken içerisinde bulunduğu toplum ya da aile ortamı, okuldaki öğrenme ortamı, bireyin öğrenme şekli, öğretmeni, öğrenmeye karşı olan motivasyon düzeyi yaşam boyu öğrenmeyi etkilemektedir. Aynı zamanda örgün eğitim sonrasında da kişilerin iş hayatındaki konumu, kariyer seçenekleri, maddi olanakları da yaşam boyu öğrenmeyi önemli düzeyde etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tunca ve ark, 2015).

1.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihi

Yaşam boyu öğrenme kavramı, çok eski sayılamayacak niteliktedir. Erdamar (2011), yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1950’li yıllardan sonra daha sık kullanılmaya başlandığını, 1960 yılında Montreal’de yapılan Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı’nda eğitimin yaşam boyu devam etme gerekliliğinin belirtildiğini ve 1965 yılında Uluslararası Yetişkin Eğitimi Komitesi’nin toplantıları ardından UNESCO tarafından yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir dizi doküman yayınlandığını ifade eder.

UNESCO yaşam boyu öğrenme kavramını 1960 yılında ilk kez düzenlediği bir konferansta açıklamıştır. Bir süre sonra Hamburg’da bulunan UNESCO Eğitim Enstitüsü yaşam boyu öğrenme kavramını geliştirmek amacıyla tekrardan ele almıştır. 1980’li yıllara gelene kadar pek çok araştırmacı yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar yapmıştır. 1970’li yıllarda Avrupa Konseyi yaşam boyu öğrenme kavramını ‘education permanente’ olarak tanımlamış ve toplumdaki sosyal ve kültürel yönden değişimi ifade etmiştir. OECD ise yaşam boyu öğrenme kavramını ‘recurrent education’ olarak ifade etmiş ve toplumdaki teknolojik ve ekonomik değişimleri belirtmiştir (Günüç ve ark, 2012).

1970’li yıllarda öğrenen toplum düşüncesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme kavramı uluslararası örgütlerin raporlarında gündeme taşınmıştır. Zorunlu eğitimden sonraki süreçte de eğitimin kişilerin bütün yaşamını kapsaması gerektiği düşüncesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme ile ekonomik başarı ve işgücü nitelikleri arasında bir ilişki olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaşmıştır. 1972’de UNESCO’nun bünyesinde bulunan komisyon raporunda eğitimin hayat boyu süren bir faaliyet olduğuna vurgu yaparak şu tavsiyelerde bulunmuştur (Aktaran: Kaya, 2014):

- Eğitim okul binaları ve okul yaşı ile sınırlandırılmamalıdır.
- Eğitim, okul eğitimi ile birlikte okul dışı eğitimin de dahil olduğu bütün eğitsel etkinliklerin temel bileşeni şeklinde düşünülmelidir.
- Eğitsel erkinliğin daha esnek olması gerekmektedir.
- Eğitim, hayat gibi uzun bir süreklilik şeklinde tasarlanmalıdır.

1973’te OECD’nin yayınladığı Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji Raporunda küresel rekabet ve ekonomi ortamında, kişisel öğrenme ve mesleki hareketlilik için yaşam boyu

öğrenme bir gereklilik olarak görülmüştür. Aynı şekilde 1973 ve 1991 yıllarında yayınlanan raporlarda yaşam boyu öğrenme gittikçe Avrupa Birliği politikalarının temel bir ilkesine dönüşmüştür. Bu raporlarda üniversitelerin yüksek nitelikte insan gücü yetiştirme konusundaki sorumluluklarına vurgu yapılmış ve bu noktada sürekli eğitimin rolü belirlenmiştir (Aktaran: Turan, 2005).

Amerika’da 2000 yılında okullardaki eğitimin hedefleriyle ilgili yayınlanan raporda başarılı iş yaşamı için gerekli olan durumlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Mekân, zaman, para, personel ve materyal kaynaklarının bulunması
2. Kişiler arasında takım çalışması, liderlik, farklı kültürlerle çalışma becerisi
3. Bilgilerin elde edilmesi ve iletilmesi
4. Sosyal ve teknolojik sistemlerin birbiriyle etkileşmesi sonucu performansın izlenmesi
5. Teknolojik araçların kullanılması ve teknolojiden yararlanılması (Polat ve Odabaşı, 2008).

Aynı raporda geliştirilmesi gereken üç beceriden de bahsedilmiştir. Bu üç beceri: temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel nitelikler olarak belirtilmiştir. Düşünme becerileri olarak belirtilen bu becerinin içerisinde akıl yürütme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu raporda yaşam boyu öğrenmede aktif ve devam eden bir eğitim sürecine vurgu yapılmıştır (Polat ve Odabaşı, 2008).

Avrupa Birliği komisyonu 2000 yılında yaşam boyu öğrenmeyi formal ve informal eğitimi kapsar şekilde ifade edilmiştir. Daha sonra bu tanım bireysel, sosyal ve vatandaşlık işlerinde becerileri geliştirmek için eğitim etkinlikleridir şeklinde genişletilmiştir. Avrupa birliği komisyonu ilk yayınladığı rapordan günümüze kadar yaşam boyu öğrenmeyi temel ilke olarak benimsemiştir. İlk raporda üniversitelerin sorumlulukları vurgulanarak nitelikli insan gücü yetiştirmedeki görevi belli edilmiştir. Diğer raporlarda uzaktan- açık eğitim kavramının yaşam boyu eğitimde önemi üzerinde durulmuştur.

Daha sonra ise ekonomik kalkınma, büyüme ile ilgili sorunların çözümünde hayat boyu öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Avrupa birliği komisyonu Avrupa toplumunun oluşabilmesi için yaşam boyu öğrenmenin yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. 2001 yılında

ise Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa Alanı Yaratma raporuyla yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikası haline gelmesi için somut bir adım atılmıştır (Turan, 2005).

Türkiye’de 2000’li yıllarda yaşam boyu kavramı konuşulmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kendisine bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme genel müdürlüğü kurarak bütün çalışmaları tek elden yürütülmesini sağlamıştır. 2001 yılında devlet planlama teşkilatının yayınladığı raporda yaşam boyu öğrenmenin kişisel gelişimi sağlama, toplumu bütünleştirme ve ekonomik kalkınmayı sağlama olarak amaçları üç başlık altında toplamıştır. Devlet planlama teşkilatının beş yıllık kalkınma planında da herkes için yaşam boyu öğrenme kavramına değinilmiştir (Çatal, 2019).

Türkiye’de oluşturulan yaşam boyu öğrenme çalışmalarının tarihi halk eğitim merkezlerinin açılması ve okuryazarlık seferberliğinin oluşturulmasıyla başlamış milli eğitim bakanlığınca hazırlanan temel kanunlar, kütüphanelerin kurulması, hayat boyu eğitimle ilgili yönetmelik ve mevzuatların düzenlenmesi ile devam eden bir süreç olmuştur. Okuma yazma seferberliği ilk kez 1921 maarif kongresinin düzenlenmesi sırasında dile getirilmiş olup halk mekteplerinin açılmasıyla okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. 1922 yılında 8 bin kişi ile gerçekleştirilen okuma yazma kursları açılmış ve halkın okuma yazma öğrenmesi sağlanmıştır. 1923 yılında okuma yazma ile ilgili genelgeler çıkartılarak okullarda okuma yazmanın önemine vurgu yapılmış öğretmenlerle halkın ilişkiler kurmasının önü açılmıştır. Milli Eğitim bakanlığının yayınlamış olduğu Teşkilat Kanunu ile okuma yazma temel bilgi ve beceriler kapsamına alınmıştır. 1928 yılında gerçekleşen harf inkılabıyla birlikte de toplumun geneline yayılması planlanan seferberlik çalışmaları yapılmıştır. Okuma yazma ile başlayan yaşam boyu öğrenme çalışmaları farklı alanlarda açılan kurslar ile devam etmiş ve günümüzde de çalışmalar yaygınlaşarak devam etmektedir (Önal, 2010).

1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde öğrenmeye devam edilmesini sağlayan bazı duyuşsal ve bilişsel süreçler bulunduğu görülmüştür. Bunlardan en önemlileri motivasyon, sebat, öğrenmeye merak, güdülenme ve öğrenmenin düzenlenebilmesi olarak görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

1.6.1. Motivasyon ve direnme

Motivasyon öğrenme için bir ön koşul olarak görülmektedir. Yeterince motive olamamış bir öğrencinin öğrenmeye hazır olmadığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin sevdikleri, ilgi duydukları dersleri daha kolay öğrenebildikleri görülmektedir. sevilen derse

karşı daha fazla dikkat edilip çalışıldığı için de motivasyon düzeyinin arttığı söylenebilir. Yani motivasyon ile başarı arasında olumlu anlamda bir ilişki söz konusudur (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Motivasyon kelimesi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bahsettiği psikolojik ve fizyolojik güdüler ile açıklanabilir. Bilgi edinmeye ihtiyaç duyan kişiler için motivasyon büyük önem taşımaktadır. Bireyler bilgiye ulaşmada sorun yaşarlarsa ihtiyaçları karşılanmadığından öğrenmeye karşı motivasyon düzeyi düşmektedir. Yetişkin bireyler geçmiş yaşantılarından dolayı kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bundan dolayı bilgiye ulaşamadığında motivasyon düzeyi düşmektedir. Yaşam boyu öğrenme için motivasyon düzeyi yüksek olmalı ve yaşam boyu etkinliklerine katılımda istekli olunması öğrenme düzeyini arttırmaktadır (Çatal, 2019).

Yönetim açısından bakıldığında çalışmaya ve öğrenmeye karşı motivasyon günümüz toplumlarında önem kazanmaya başlayan bir unsurdur. Çalışanların işlerindeki motivasyonlarını uzun süre devam ettirebilmeleri yönetimdeki kişilerin bakış açısını benimsemelerine ve liderlerinin yönetim şekline uyum sağlamalarına bağlanmaktadır. Çalışanları ile uyum sağlayamayan bir liderin yönettiği çalışma ortamında motivasyon kaybı olabileceği gibi başarılı olmak da zorlaşacaktır. Çalışanların motive edilebilmesi için yöneticinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak davranması gerekmektedir. Kişilerin ihtiyaçlarının karşılanarak çalışmaya motive olmaları hem kendi iş yaşamları için hem de şirketlerin başarıya ulaşabilmeleri için önem taşımaktadır. Yöneticilerin yaşam boyu öğrenme için çalışanlarını motive edebilmesi onların kişisel gelişimini önemsemesi ile oluşabilmektedir. Bu kapsamda düzenlenen eğitimlere, etkinliklere katılım sağlanması için çalışanların teşvik edilmesi yaşam boyu öğrenme sürecinin yaygınlaşmasını sağlayacaktır (Ergül, 2005).

Yaşam boyu öğrenmede diğer önemli bir özellik olan direnme kavramı, kararından dönmeme, sebat, öğrenmek için kararlılığın devam edebilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sebat yani direnme, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve öğrenme başarılarının yakalanabilmesi için öğrenme davranışlarının sürdürülmesindeki kararlılıktır. Bandura'ya göre bireyin öğrenmedeki kararlılığı öz yeterlilik kavramıyla açıklanmaktadır. Öz yeterlilik, kişinin bir performansı gerçekleştirmek için kendisinde gördüğü başarılı olma yeterliliği olarak tanımlanabilir. Öz yeterlilik düzeyi, bireyin etkinlik seçimlerini, engeller karşısındaki davranış şekillerini, öğrenmek için göstereceği çabayı ve öğrenme performansını etkilemektedir. Yaşam boyu öğrenme belli bir zamanı değil bir süreci ifade ettiğinden öğrenmede sebat yani direnç göstermek öğrenme faaliyetleri açısından son derece önemli bir özelliktir (Mülhim, 2018).

Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini devam ettirebilmelerinin motivasyonun yüksek olması ile sağlanabileceği düşünülebilir. Yaşam boyu öğrenen kişinin bir diğer özelliği “öğrenmede kararlılık halinin devamı” yani sabırlı olmasıdır (Diker Coşkun, 2009). Öğrenmede bireylerin motivasyonu kadar bu motivasyonu farklı durumlarda devam ettirebilmeleri de önemlidir. Sebati, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek her türlü engel ve olumsuzluk karşısında hedefe odaklanabilme ve bunu sürdürme mukavemetini gösterebilme olarak tanımlanır (Derrick, 2003).

1.6.2. Meraklılık ve öğrenmeyi öğrenmek

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için diğer bir etken merak duygusudur. Kişilerin bilgi edinmeye karşı olan istekleri ve ihtiyaçları merak duygusunu oluşturmaktadır. Merak duygusu olan bireyler genel olarak çevresinde olup bitenlere karşı daha ilgilidir, yeni oluşan durumları daha kolay fark eder ve daha fazla bilgi edinme ihtiyacı duyar. Yeni deneyimlere daha açık olur ve bir konuyu irdelerken öğrenmede daha ısrarcı olur (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenmede merak duygusu, var olan durumları anlamak için çalışmak olarak tanımlanabilir. Merak duygusu yaşam boyu öğrenme için itici güç olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olan varlık hayatında olan değişimlere ve yeni olaylara meraklı ve ilgili olmaktadır. Yenilikçi olmak merak duygusu ile ilgili bir kavramdır (Çatal, 2019).

Yaşam boyu öğrenmede bilişsel ve duyuşsal özellikler bulunmaktadır. Duyuşsal özelliklerden olan öğrenmeyi isteme ve meraklılık duygusu bilgi edinmeye karşı olan ihtiyacı ifade etmektedir. Merak duygusu öğrenmeye karşı güdülenmenin merkezinde yer alır. İnsan doğasından dolayı merak duygusuna sahip, düşünen, sorgulayan ve tartışan bir varlıktır. İnsanın doğuştan merak güdüsü ile doğduğu kabul edilmektedir. Meraklılık ile ilgili yapılan kuramlarda iki çeşit meraklılık tanımlanmıştır. Bilgisel merak, bilginin edinilmesiyle elde edilen rahatlama hissi ile ortaya çıkan motivasyonel durumdur. Algısal merak ise dürtüsel olarak bilgi edinmek için bilgilerin düzenlenebilmesidir. Bu anlamda merak duygusu öğrenme sürecine etki eden bir ateşleyici olmaktadır. Yapılan çalışmalarda da meraklı olan çocukların daha kısa sürede öğrenip, öğrendiklerini de daha uzun süre hatırd tutabildikleri görülmüştür (Coşkun ve Demirel, 2009).

Öğrenmeyi öğrenme becerisi bireylerin zamanlarını yöneterek, öğrenmelerini kontrol altında tutarak öğrenmelerin takip edilebilmesi olarak tanımlanabilir. Bu eğilime sahip olan bireyler öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmekte ve olanaklar doğrultusunda öğrenme

gereksinimlerini gerçekleştirebilmektedir. Bu beceri ile bilginin kazanılması, işlenmesi ve yeni bilgilerin özümzenmesi mümkün olmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme ortam fark etmeksizin gerçekleştirilmekte ve ön öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin gelişebilmesi için kişilerde öğrenmeye yönelik motivasyon ve kişinin kendisine karşı güveni bireylerde olması gereken iki önemli unsurdur (Ayra, 2015).

Öğrenmeyi öğrenme becerisi okuryazarlık, sayısal olarak yeterli olabilmek ve sonraki öğrenmelere temel olabilmesi için kazanılması gereken bir beceridir. Kişinin öğrenmesini ve çalışma koşullarını yönetebilmesini içerir. Aynı zamanda öğrenme sürecine odaklanmayı ve eleştirel düşünme şekline sahip olmayı gerektirir. Öğrenmeyi öğrenme sürecine karşı olumlu tutum sergilenmesi hayat boyu öğrenmeyi sağlayan motivasyonu arttırmaktadır. Problem çözme tutumuna sahip olunması öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek sorunların çözümüne yardımcı olur. Öğrenmeyi öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olunması kişilerde önceden öğrenilenleri kullanma isteği ve öğrenilenleri farklı durumlarda kullanma isteği uyandırmaktadır (Çatal, 2019).

1.6.3. Sebat

Yaşam boyu öğrenen bireyin bir diğer özelliği “öğrenmede kararlılık halinin devamı” yani sebatkar olmasıdır (Diker Çoşkun, 2009). Öğrenmede bireylerin motivasyonu kadar bu motivasyonu farklı durumlarda sürdürebilmeleri de önemlidir. Sebat, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek her türlü engel ve umutsuzluk karşısında hedefe odaklanabilme ve bunu sürdürme direncini gösterebilme olarak tanımlanır (Derrick, 2003).

1.6.4. Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk

Yaşam boyu öğrenme süreci belli bir zaman kısıtlaması olmayan yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecidir (Kılıç, 2015). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenmeyi düzenleyebilme oldukça önemlidir. Senemoğlu (2009) öz düzenlemeyi, öğrenme sürecinde bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, onları kendi ölçütlerine göre değerlendirmesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler; kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, hedeflerini belirleyen ve hedeflerine ulaşmak için kendine uygun stratejiler geliştirebilen, içinde bulunduğu süreci değerlendirebilen ve bu doğrultuda öz eleştirisini yapabilen, aynı zamanda kendi kendine dönütler verip gerekli değişiklik ve yenilikleri yapabilen bireylerdir (Ozan ve ark, 2014).

1.7. Yaşam Boyu Öğrenme ve Rekreasyon

Günümüz toplumlarında teknolojinin ve yaşam şeklinin çok hızlı bir şekilde değişmesi sosyal yaşamın da değişmesine neden olmuştur. Toplumun bu değişime uyum sağlayabilmesi için hayat boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmış ve yaşam boyunca sahip olunan rekreasyon faaliyetleri önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle kent yaşamının getirdiği ses, stres, hareketsizlik, yalnızlaşma gibi sorunların çözümü rekreasyon faaliyetlerinden geçmektedir. Yaşamın daha kaliteli olabilmesi ve hayat boyunca öğrenmenin devam edebilmesi serbest zamanlarda yapılan rekreasyon faaliyetleri olmaktadır (Bilen, 2022).

Rekreasyon etkinlikleri kişilerin yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmesine katkı sunmaktadır. Hayatta yaşanabilecek olan stres tepkilerinin, fobilerin ve panik durumlarının kişilerde ortaya çıkartabileceği olumsuz etkilerin azaltılmasında rekreasyon faaliyetleri önem taşımaktadır. Bir diğer etkisi zarar verebilecek arzuların sınırlandırılması ve tedavi edilmesi rolünü üstlenmektedir. Ruh sağlığının korunması ve zararlı alışkanlıkların engellenmesi yaşam boyu öğrenmenin devamının sağlanması açısından değerlidir.

Ruhsal sağlığı korunan bireyler kendilerini geliştirmeye istekli, gelişime açık ve benlik algısı daha olumlu olmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede en önemli konunun istekli ve sebatkâr olunması öğrenmeyi kolaylaştırıp geliştirmektedir (Arslan, 2010).

1.8. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Çalışmalar

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür taraması yapıldığında yabancı ve yerli kaynaklardan elde edilen araştırmaların sonuçları incelenmiş ve bu bölümde ele alınmıştır. Bu araştırmalar:

- Arıcan (2022), Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenimini sürdüren sporcu ve sedanter öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin dijital okuryazarlığa etkisinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada ölçülen modelin sonuçları değerlendirildiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği alt boyutlarının dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı seviyede farklılık gösterdiği ortaya çıkarken, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ay (2023). Çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin

incelenmesi üzerine yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre; öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz yönetimli öğrenme becerileri demografik değişkenlere (yaş, medeni durum, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve lisansüstü eğitim yapma isteği) göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Son olarak çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır

- Göloğlu Demir, C. (2022). Öğretmen adaylarına yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının sebat puanın ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

- Altıntaş, S. (2022). Yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genelinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Öte yandan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Sert Orhan, M. (2023). Öğretmen adaylarına yapmış olduğu çalışma bulgularına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Kadınların, erkek öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri daha yüksekken, bilişsel esneklik düzeylerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Manbaki, D. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta puanın üstünde, yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde okul türü, öğrenim düzeyi ve eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kaya, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yapmış olduğu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

- Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlere yapmış olduğu araştırma sonuçlarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ortak etkisi anlamlı bulunurken; branş, kıdem, kademe ile dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ortak bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

- Diker Coşkun (2009)'un yaptığı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerinin araştırıldığı çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin istenen düzeyde olmadığına ulaşılmıştır.

- Koç, Özkan, Taş ve Yılmaz (2009) çalışmalarında Türkiye'de yetişkin eğitimi ve Yaşam koşluğuna yönelik lisans programı önerisinde bulunmuşlardır. Programın kuramsal tanımı, amaçları, daha önceden yapılmış benzer programlar ve verilebilecek derslerin içeriklerine yer verilmiştir. Ülkemizde açılan eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme programlarına yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

- Aksoy (2013) hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliğindeki serüvenini araştırdığı çalışmasında Avrupa'da hayat boyu öğrenmenin nasıl uygulandığını, birliğin kavrama olan ilgisini belirlemek istemiştir. Ayrıca Avrupa birliğinin gelişmesinde bu kavramın rolü ve topluma nasıl entegre edildiğiyle alakalı bilgilere ulaşmış, hayat boyu öğrenmenin gelişmede pozitif etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

- Karakuş (2013)'un yaptığı çalışmasında eğitim fakültesi üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu ve 1. Sınıf öğrencilerinin 2. Sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğu bulunmuştur.

- Gür Erdoğan (2014) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek eğiliminin olduğunu bulmuştur.

- Haseki, Odabaşı ve Kuzu (2015) yaptıkları çalışmada Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Türkiye'de yapılan bilimsel araştırmalara yer verilerek karma desen araştırma yöntemiyle veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmaların genellikle lisans öğrencilerinden oluştuğu ve daha sonra öğretmenler, halk eğitim merkezlerinde öğrenim gören kişiler olduğu bulunmuştur. Toplumdaki farklı gruplar ile çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

- Adabaş (2016) lisansüstü öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kadın öğrencilerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip olduğunu bulmuştur.
- Yılmaz (2016) yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme düzeyinin kıdeme göre değiştiğini bulmuştur. Buna göre 20 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu bulmuştur.
- Vezne (2017) çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikası ile Danimarka, İngiltere ve Türkiye'nin politikaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Danimarka, İngiltere ve Türkiye'nin yaşam boyu eğitimi hedeflerinin Avrupa Birliği ile aynı yönde olduğu görülmüştür. İngiltere'deki kolejlerin mesleki kurslar düzenlediği, Danimarka'da ise derneklerin ve sendikaların kamu kurumlarıyla birlikte hareket ettiği belirtilmiştir. Türkiye'de de kamu kurumlarının yetişkin kurslarını desteklediği vurgulanmıştır.
- Satioğlu (2019) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri diğer branşlara göre daha yüksek bulunmuştur.
- Gökyer (2019) yaptığı çalışmasında görev yeri ortaokul olan öğretmenlerin düşük yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin daha yüksek eğilime sahip olduğunu, 1-10 yıl ve 21 yıl üzerinde kıdemi olanların 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlara göre yüksek eğilime sahip olduğunu bulmuştur.
- Bilen (2022) öğretmenler ile yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu bulunmuştur. 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin eğilimlerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülürken cinsiyete ve kıdeme göre fark bulunamamıştır. En yüksek hayat boyu öğrenme eğilimine sahip olan grup anaokulunda çalışan öğretmenler olmuştur. Daha sonra ise lisede ve ortaokulda çalışan öğretmenler gelmektedir.
- Green, Orton, Bimrose, Barnes, Galloway, Scheibl ve Baldauf (2003)'ün yaptıkları çalışmada erkeklerin yaşam boyu eğilimi kadınların yaşam boyu eğiliminden düşük bulunmuştur.
- Adams (2007) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.
- Brahmi (2007) doktora çalışmasını Indiana Üniversitesinde okuyan tıp fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini incelemiştir. Kartopu tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle gerçekleştirilmiş olan çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı tutumları ve uygulamaları, uygulamaların eğitim sürecinde nasıl değiştiği, bilgi edinme aşamasında teknolojinin nasıl kullanıldığı araştırılmıştır. Araştırmaya sonucuna göre birinci ve ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin algıları üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerden farklılaşmaktadır.

Üçüncü ve dördünü sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramını daha çok tıp uygulamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu yaşam boyu öğrenmenin çocuklukta başlayarak öğretilmesi gereken bir beceri olduğunu ve hayatlarında bir rol model olduğunda bunun daha kolay benimsenebileceğini belirtmişlerdir.

- Kirby, Knapper, Egnatoff ve Lamon (2010) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında orta düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi bulmuşlardır.

- Mitkovska ve Hristovska (2011) eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinin, anaokulu öğretmenlerinin ve aday olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sekiz adet yeterlilik alanı olduğu açıklanmıştır. Bu alanlar; Üst bilişsel yeterlilikler, problem çözme becerileri, özgüven, güncel teknolojilere hâkim olma becerisi, bilgi sahibi olma, dil bilimine hâkim olma, deneysel araştırmalar yapabilme becerisi ve matematiksel becerilere sahip olma olarak açıklanmıştır.

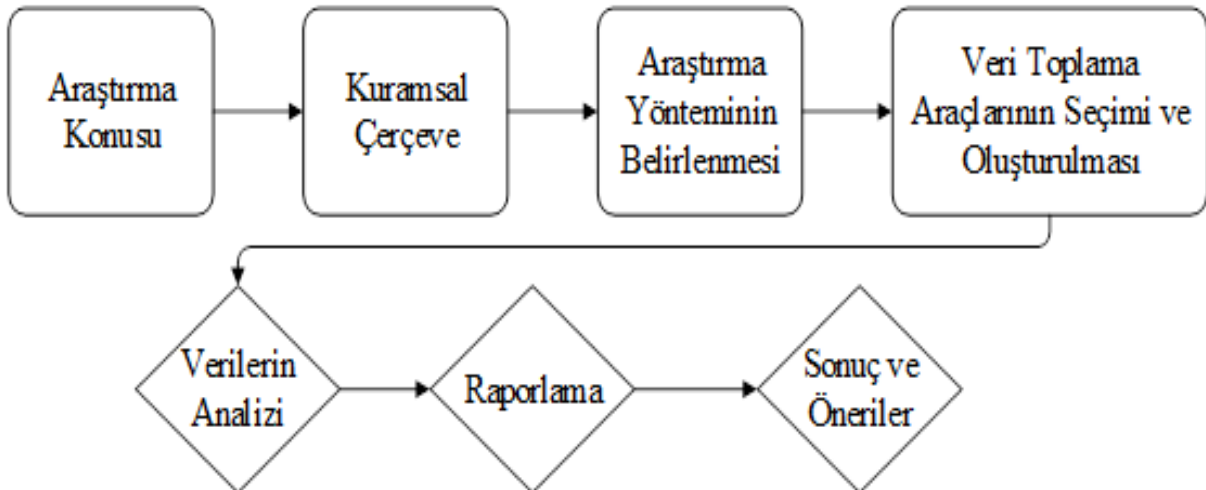
İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Tez çalışmasının bu bölümünde; bu araştırma için oluşturulmuş bir araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları ve süreçleri, son olarak verilerin analizi noktasında bir çerçeve sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Modeli

Bu tezin amacı; Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı, üniversite, mezun olunan lise türü, ailenin gelir durumu, kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılım, öncelikli rekreatif faaliyet seçimi, rekreasyonel faaliyetlere katılım şekli, rekreasyon faaliyetlerine günlük ve haftalık katılım süresi ve düzenli kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istendiğinden dolayı araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştiren araştırma modelidir. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olay ve durumlarla ilişkisini incelenerek “ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Balcı, 2001). Araştırma esnasında kullanılan model şu şekildedir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Modeli

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi Bölümü Lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Üniversite rektörlüğünden 2021 yılında elde edilen bilgi doğrultusunda Necmettin Erbakan Üniversitesindeki ilgili bölüme kayıtlı toplam 431 öğrenci; Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde ise ilgili bölüme kayıtlı 317 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle evreni oluşturan 748 öğrencinin olduğu görülmektedir. Evrenden örneklem seçebilmek adına ise %95 güven aralığı ve %5 hata payı hesaplamasına göre (George, 2011) Necmettin Erbakan Üniversitesinin ilgili bölümünden 204, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinin ilgili bölümünden ise 174 öğrenciye ait olmak üzere toplamda 378 öğrencinin evreni temsil edeceği anlaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında ise toplamda 444 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu tezde örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Haşiloğlu ve ark. 2015).

Bu kapsamda araştırmaya dahil edilen gruba ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Katılımcılara ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	215	48
	Erkek	229	52
	Toplam	444	100
Sınıfınız	1. Sınıf	94	21
	2. Sınıf	150	34
	3. Sınıf	85	19
	4. Sınıf	115	26
	Toplam	444	100
Akademik Başarı	Yüksek	87	20
	Orta	304	68
	Düşük	53	12
	Toplam	444	100
Üniversite	Necmettin Erbakan	234	53
	Ankara Hacı Bayram Veli	210	47
	Toplam	444	100
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	168	37
	Meslek Lisesi	118	27
	Düz/Temel Lise	115	26

	Diğer	43	10
	Toplam	444	100
Ailenin Gelir Durumu	3000 TL ve altı	78	17
	3001- 5000 TL	212	48
	5001 ve üzeri	154	35
	Toplam	444	100
Kişisel ve Mesleki Gelişim Kurslarına Katılım	Hiç Katılmadım	90	20
	Birkaç Defa Katıldım	245	55
	Sık Sık Katılıyorum	109	25
	Toplam	444	100
Rekreatif Faaliyet Seçimi	Sportif	174	40
	Sosyal ve Kültürel	123	28
	Sanatsal	57	12
	Turizm Etkinlikleri	74	16
	Diğer	16	4
	Toplam	444	100
Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Türü	Aktif	280	63
	Pasif	164	37
	Toplam	444	100
Faaliyetler için Günlük Ayrılan Zaman	Hiç Ayırmıyorum	35	8
	1-2 saat	249	56
	3-4 saat	113	25
	5 saat ve üzeri	47	11
	Toplam	444	100
Faaliyetler için Haftalık Ayrılan Zaman	Hiç Ayırmıyorum	40	9
	1-2 gün	152	34
	3-4 gün	138	31
	5-6 gün	72	16
	Her gün	42	10
	Toplam	444	100
Düzenli Kitap Okuma Durumu	Evet	236	53
	Hayır	208	47
	Toplam	444	100

Katılımcıların demografik değişkenleri incelendiğinde; Erkek katılımcıların örneklem grubunun %52'sini (n=229), kadın katılımcıların ise %48'ini (n=215) oluşturduğunu; sınıf değişkenleri baz alındığında 1. Sınıfların %21 (n=94), 2. Sınıfların %34 (n=150), 3. Sınıfların %19 (n=35) ve 4. Sınıfların %26 (n=115) yoğunluğa sahip olduğu; akademik başarı değişkeninde ise düşük başarı düzeyine sahip grubun %12 (n=53), orta düzeyde başarı derecesine sahip grubun %68 (n=304), yüksek düzeyde başarı derecesine sahip grubun ise %20 (n=87); üniversite değişkeni baz alındığında ise %53 (n=234) oranındaki katılımın Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden, %47 (n=210) orandaki katılımın ise Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nden olduğu; mezun olunan lise değişkenine göre ise yoğunluğun Anadolu lisesi %37 (n=168) ve meslek lisesinden %27 (n=118) olduğu; ailenin gelir durumu değişkenine baktığımızda ise yoğunluğun %48 oranında (n=212) 3001- 5000 TL aralığında bir gelire sahip

olduğu; kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılım değişkeni dikkate alındığında çoğunluğun %55 (n=245) oranında birkaç defa katılım gösterdiği; rekreatif faaliyet seçimi değişkenine baktığımızda ise çoğunluğun sportif %40 (n=174) ve sosyal-kültürel faaliyetlere %28 (n=123) katılım gösterdiği; rekreasyonel faaliyetlere katılım türü değişkenine göre %63 (n=280) oranında aktif olarak katılım sağlandığı; faaliyetler için günlük ayrılan zaman değişkenine göre çoğunlukla 1-2 saat zaman aralığına sahip olan grup %56 (n=249) yoğunluktadır. Faaliyetler için haftalık ayrılan zaman değişkeni dikkate alındığında çoğunlukla 1-2 gün zamana sahip grup %34 (n=152) ile 3-4 gün zamana sahip grup %31 (n=138) yoğunluktadır. Son olarak düzenli kitap okuma durumu değişkenine göre düzenli kitap okuyanlarının oranı %53 (n=236), okumayanların oranı ise %47 (n=208) şeklindedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu tez kapsamında ele alınan sorunun çözümüne yönelik olarak veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlki araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” iken, ikincisi Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeğinden oluşmaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacıdan e-posta aracılığı ile izin alındıktan sonra örneklem üzerinde uygulanmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Hacı Bayram Veli Üniversitesinde Rekreasyon Yönetimi Bölümü Öğrencileri üzerinde uygulanan bu çalışmanın anket uygulaması için bölüm başkanları ile iletişime geçilerek WhatsApp gruplarına dahil olarak tezin amacı anlatılmış ve anket paylaşılmıştır. Katılımcılar anket çalışmasına gönüllü katılım gerçekleştirmişlerdir. Tezin verileri 2021 yılı Temmuz-Aralık ayları arasında toplanmıştır.

Araştırma içeriğinin ve kullanılacak ölçme araçlarının uygunluğu için öncelikli olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 09.07.2021 tarih ve 2021/415 karar nolu etik kurul onayı alınmıştır. Tezin verileri 2021 yılı Temmuz-Aralık ayları arasında toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu; öğrencilerin cinsiyet, sınıf, akademik başarı, üniversite, mezun olunan lise türü, ailenin gelir durumu, kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılım, öncelikli rekreatif faaliyet seçimi, rekreasyonel faaliyetlere katılım şekli, rekreasyon faaliyetlerine günlük ve haftalık katılım süresi ve düzenli kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine yönelik sorular içermektedir.

2.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

İkinci ölçme aracı olarak ise Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek 4 alt boyut 27 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar sırası ile “Motivasyon” (Madde: 1,2,3,4,5,6.), “Sebat” (Madde: 7, 8, 9, 10, 11, 12.), “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” (Madde: 13, 14, 15, 16, 17, 18.) ve “Merak yoksunluğu” (Madde: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.) şeklindedir. Araştırmada kullanılan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri 6’lı Likert tipinde olmakla birlikte “Hiç Uymuyor” (1. seçenek) ile “Çok Uyuyor” (6. seçenek) arasında değişmektedir. Katılımcıların her bir sorudan alabileceği en düşük puan 1 (bir) en yüksek puan 6 (altı) şeklindedir. Bu durumda ölçekten alınabilecek en düşük puan $27 \times 1 = 27$ iken en yüksek puan $27 \times 6 = 162$ şeklindedir. İlgili ölçeğin sahip olduğu 4 alt boyuttan ikisine ait (“Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “Merak yoksunluğu”) tüm maddeler olumsuzdur. Bu nedenle ilgili alt boyutta ait tüm veriler ters kodlamaya tabi tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Her iki örneklem grubundan elde edilen 470 veri istatistiki analizlerin gerçekleştirilebilmesi için “Jamovi” paket programına aktırılmıştır. Verilerin programa aktarılması esnasında 3 katılımcının tüm şıkları aynı olacak şekilde işaretlediği, 12 katılımcının demografik değişkenlere cevap vermediği, 11 katılımcının ise birden fazla seçeneği işaretlediği tespit edilmiştir. Bu nedenle toplamda 26 veri kapsam dışında bırakılarak 444 veri ile analizlere devam edilmiştir. Bir sonraki adım olarak ilgili ölçeğin alt boyutlarının toplam puanları hesaplanmıştır. Hesaplama işlemini tamamlamadan önce madde 13, 14, 15, 16, 17, 18 (“Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutu) ve madde 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 (“Merak Yoksunluğu” alt boyutu) ters şekilde kodlanmıştır.

Kodlamalar tamamlandı, alt boyutlara ait toplam puanlar hesaplandıktan sonra ilgili ölçme aracının güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kontrol edilmiştir. Bu tezde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Analiz sonucunda bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür (Tablo 2.2).

Tablo 2.2. Güvenirlik Analizi

Ölçek	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	27	.87

Analize tabi tutulan veriler için hangi tür analizlerin yapılmasına karar verebilmek adına çarpıklık-basıklık testi gerçekleştirilmiştir. Hair vd., (2013), çarpıklık ve basıklık test sonuçlarının ± 1.0 değerleri arasında olmasının verilerin homojen dağılım gösterdiğini belirtmekle birlikte histogram grafiklerinin de dikkate alınmasını önermektedir. Pallant (2020), histogram grafiklerinin “çan” şeklini almasının normal dağılımın bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle homejenliğin test edilmesine adına çarpıklık-basıklık kat sayıları hesaplanmıştır.

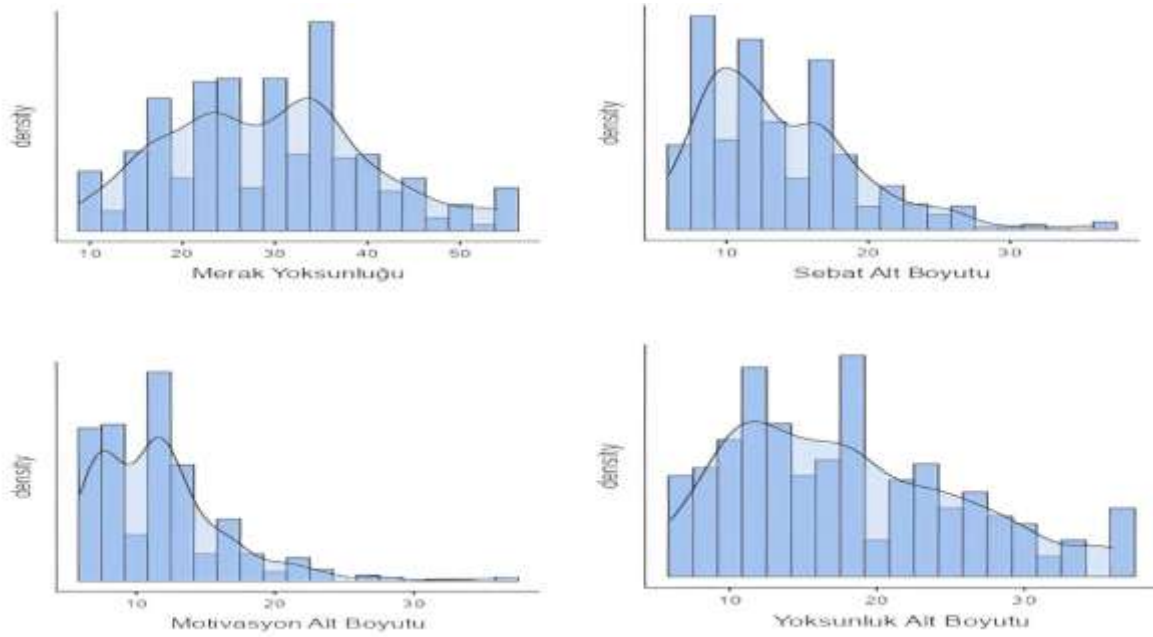
Bu bölümde verilerin analizinde katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans tanımlayıcı istatistik yöntemleri, analizler için yapılacak testleri belirleyebilmek amacıyla normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları için çarpıklık değerleri; Motivasyon alt boyutunda -1.62; Sebat alt boyutunda -1.11; Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutunda -0.566; Merak Yoksunluğu alt boyutunda -0.269 olarak hesaplanmıştır. Basıklık değerleri ise Motivasyon alt boyutunda -4.12; Sebat alt boyutunda -1.57; Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutunda -0.493; ve Merak Yoksunluğu alt boyutunda -0.443 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.3. Çarpıklık-Basıklık Test Sonuçları

Ölçek		Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
	Alt Boyut	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
SZİ	Motivasyon	-1.62	0.116	-4.12	0.231
	Sebat	-1.11	0.116	-1.57	0.232

Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-0.566	0.116	-0.493	0.231
Merak Yoksunluğu	-0.269	0.116	-0.443	0.232

(Tablo 2.3) ve histogram grafiklerinin eğilimleri dikkate alınmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Histogram Grafikleri

Çarpıklık-Basıklık test analizi sonucunda (Tablo 2.3), “Motivasyon” ve “Sebat” alt boyutunda homojen (normal) bir dağılım, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda ise verilerin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Bu noktada bir başka homojenlik test analizi olan “Kolmogorov-Smirnov” testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ise (İstatistik $_{(0.123)} = p < 0,01$) verilerin non-parametrik analizler için uygun olduğu anlaşılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov ve Çarpıklık ve basıklık analizi sonucunda elde edilen histogram grafiklerinin eğilimi dikkate alındığında, verilerin normal bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır (Pallant, 2020). Verilerin normal dağılım göstermediğinin anlaşılmasından sonra iki seçenekli bağımsız değişkenlere yönelik olarak “Man Whitney U” testi; ikiden fazla seçeneğe sahip olan bağımsız değişkenlere yönelik olarak ise “Kruskal-Wallis” testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların etki büyüklüğünü hesaplamak için “Cohen d”

formülü “*Cohen’s d = Grup Ortalamaları Farkı/Harmanlanmış Standart Sapma* (Bu değer Jamovi paket programında otomatik olarak hesaplanmaktadır)” (Özsoy ve Özsoy, 2013) şeklinde hesaplanmaktadır. Eta kare (η^2) hesaplamasında ise, “ $\eta^2 = \text{Gruplar arası kareler toplamı} / \text{Toplam kareler toplamı}$ ” formülü (Özsoy ve Özsoy, 2013) kullanılmakta iken ilgili formül parametrik testler (Anova, Manova gibi) için kullanılmaktadır (Maxwell ve Delaney, 1990). Öte yandan “partial η^2 ” (kısmi eta kare) ve “ ω^2 ” (omega kare) de parametrik testlerde etki büyüklüğü hesaplamak için kullanılmaktadır (Kirk, 1996). Bu araştırmada ise etki büyüklüğünü hesaplamak adına “Man Whitney U” testi için “Cohen’s d” formülü, “Kruskal-Wallis” testi içinde χ^2 (ki kare) testi ve anlamlılığı hesaplamak için ise “p” değeri kullanılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölüm içerisinde, analizler sonucunda elde edilmiş olan bulgular raporlanmıştır.

Tablo 3.1. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Merak Yoksunluğu	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk
N	444	444	444	444
Ortalama	11.8	13.7	17.9	29.1
Ortalama Hata	0.23	0.26	0.37	0.51
Standart Sapma	4.88	5.54	7.82	10.7
Minimum	6	6	6	9
Maksimum	36	36	36	54

Tablo 3.1 incelendiğinde rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin YBÖE ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerler incelendiğinde; “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda (ters kodlamalı) $162-11.8 = 150.2$, “Motivasyon” alt boyutunda 13,7, “Sebat” alt boyutunda 17,9 ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda ise (ters kodlamalı) $162-29.1 = 132.9$ olarak tespit edilmiştir. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının ölçek genelinde ise "orta düzey $(13.7 + 17.9 + 132.9 + 150.2) / 4 = 78.175$ " olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	İstatistik (U)	p	Etki Büyüklüğü Cohen's d
Merak Yoksunluğu	Kadın	213	28.2	1495.9	0.067	0.100
	Erkek	227	29.9			
Motivasyon	Kadın	213	11.2	1780.2	0.091	0.092
	Erkek	227	12.4			
Sebat	Kadın	213	13.3	1395.5	0.500	0.037
	Erkek	227	14.1			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	213	17.6	1929.8	0.495	0.037
	Erkek	227	18.1			

Mann-Whitney U testi, *p<0,05

Tablo 3.2 incelendiğinde rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin cinsiyetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, YBÖE oluşturan alt boyutlar cinsiyet değişkeni bağlamında; merak yoksunluğu alt boyutu ($U=1495.9$; $p>.05$), motivasyon alt boyutu ($U=1780.2$; $p>.05$), sebat alt boyutu ($U=1395.5$; $p>.05$) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için ($U=1929.8$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.3 Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Kitap Okuma Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kitap Okuma	n	$\bar{x}$	İstatistik (U)	p	Etki Büyüklüğü Cohen's d
Merak Yoksunluğu	Evet	207	32.4	1787.8	$\leq .001^*$	0.380
	Hayır	233	26.2			
Motivasyon	Evet	207	12.9	2456.5	$\leq .001^*$	0.275
	Hayır	233	10.8			
Sebat	Evet	207	15.7	1820.9	$\leq .001^*$	0.423
	Hayır	233	12.0			

Öğrenmeyi	Evet	207	19.1			
Düzenlemede	Hayır	233	16.9	1909.7	<u><.001*</u>	0.210
Yoksunluk						

Mann-Whitney U testi, *p<0,05

Tablo 3.3 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin YBÖE ölçeği alt boyutları ile kitap okuma değişkeni arasındaki farklılığa yönelik olarak gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda; “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda; kitap okuyan bireylerin ($\bar{x}$ =32.4; $p<0,05$) okumayan bireylere oranla ($\bar{x}$ =26.2) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü (cohen’s d) dikkate alındığında ($r=0.380$) farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğunu görülmektedir. Bu durum kitap okuyanların okumayanlara oranla merak yoksunluğunun daha yüksek olduğunu göstermektedir. “Motivasyon” alt boyutunda; kitap okuyan bireylerin ($\bar{x}$ =12.9; $p<0,05$) okumayan bireylere oranla ($\bar{x}$ =10.8) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü (cohen’s d) dikkate alındığında ($r=0.275$) farkın düşük oranda bir etkiye sahip olduğunu görülmektedir. Bu durum kitap okuyanların okumayanlara oranla motivasyon unsurlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. “Sebat” alt boyutunda; kitap okuyan bireylerin ($\bar{x}$ =15.7; $p<0,05$) okumayan bireylere oranla ($\bar{x}$ =12.0) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü (cohen’s d) dikkate alındığında ($r=0.423$) farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğunu tespit edilmiştir. Bu durum kitap okuyanların okumayanlara oranla sebat noktasında daha yüksek algıya sahip olduklarını göstermektedir. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda ise; kitap okuyan bireylerin ($\bar{x}$ =19.1; $p<0,05$) okumayan bireylere oranla ($\bar{x}$ =16.9) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü (cohen’s d) dikkate alındığında ($r=0.210$) farkın düşük oranda bir etkiye sahip olduğunu tespit edilmiştir. Bu durum kitap okuyanların okumayanlara oranla “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” noktasında daha yüksek algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 3.4. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Üniversite Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Üniversite	n	$\bar{x}$	İstatistik (U)	p	Etki Büyüklüğü Cohen’s d
Merak Yoksunluğu	Necmettin Erbakan Üniv.	234	31.4	1687.1	<u><.001*</u>	0.259
	Ankara H.B.V. Üniv.	206	26.5			
Motivasyon	Necmettin Erbakan Üniv.	234	12.2	2656.3	<u>0.997</u>	0.014
	Ankara H.B.V. Üniv.	206	11.4			
Sebat	Necmettin Erbakan Üniv.	234	14.9	1420.9	<u><.001*</u>	0.249
	Ankara H.B.V. Üniv.	206	12.4			
	Necmettin Erbakan Üniv.	234	19.4	2209.6	<u><.001*</u>	0.219

**Öğrenmeyi
Düzenlemede
Yoksunluk**

Ankara H.B.V. Üniv. 206 16.2

Mann-Whitney U testi, *p<0,05

Tablo 3.4 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin Üniversite değişkeni ile YBÖE ölçeği arasındaki farklılığa yönelik olarak gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda; “Merak Yoksunluğu”, “Sebat” ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda “Necmettin Erbakan” Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}$ =31.4; p<0,05) “Ankara Hacı Bayram Veli” Üniversitesinde eğitim gören öğrencilere ($\bar{x}$ =26.5) göre yüksek olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün (cohen’s d) ise (r=0.259) düşük düzeyde seyrettiği görülmektedir. “Sebat” alt boyutunda ise; “Necmettin Erbakan” Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}$ =14.9; p<0,05) “Ankara Hacı Bayram Veli” Üniversitesinde eğitim gören öğrencilere göre ($\bar{x}$ =12.4) daha yüksektir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün (cohen’s d) ise (r=0.249) düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Son olarak “Öğrenme Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda ise yine “Necmettin Erbakan” Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}$ =19.4; p<0,05) “Ankara Hacı Bayram Veli” Üniversitesinde eğitim gören öğrencilere ($\bar{x}$ =16.2) kıyasla daha yüksek olduğu, bu durumun etki büyüklüğünün ise (r=0.219) düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Rekreasyon yönetimi öğrencileri arasında üniversite değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) ölçeği alt boyutlarından "Motivasyon" (U=2656.3; p>.05) alt boyutu noktasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3.5. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Rekreatif Faaliyetlere Katılım Şekli Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Rekreasyon Faaliyetlere Katılım Şekli	n	$\bar{x}$	İstatistik (U)	p	Etki Büyüklüğü Cohen’s d
Merak Yoksunluğu	Aktif	278	28.8	2121.1	<u>0.309</u>	0.058
	Pasif	162	29.6			
Motivasyon	Aktif	278	17.9	2270.3	<u>0.928</u>	0.005
	Pasif	162	17.8			
Sebat	Aktif	278	13.4	2075.3	<u>0.128</u>	0.086
	Pasif	162	14.3			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Aktif	278	11.6	2156.2	<u>0.282</u>	0.060
	Pasif	162	12.2			

Mann-Whitney U testi, *p<0,05

Tablo 3.5 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan alt boyutlar ile rekreasyon faaliyetlere katılım şekli değişkeni bağlamında incelendiğinde; merak yoksunluğu alt boyutu ($U=2121.1$; $p>.05$), motivasyon alt boyutu ($U=2270.3$; $p>.05$), sebat alt boyutu ($U=2075.3$; $p>.05$) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için ($U=2156.2$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.6. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Sınıf Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	Kruskal Wallis			
				χ^2	ξ^2	p	Farklılık Games-Howell
Merak Yoksunluğu	1. Sınıf	92	26.2	9.78	<u>0.02</u>	<u>0.021*</u>	2>1
	2. Sınıf	149	30.5				
	3. Sınıf	84	28.6				
	4. Sınıf	115	29.9				
Motivasyon	1. Sınıf	92	10.7	22.17	<u>0.05</u>	<.001*	4>2>1
	2. Sınıf	149	11.3				
	3. Sınıf	84	11.8				
	4. Sınıf	115	13.4				
Sebat	1. Sınıf	92	12.4	23.69	<u>0.05</u>	<.001*	4>3>1
	2. Sınıf	149	13.5				
	3. Sınıf	84	13.3				
	4. Sınıf	115	15.5				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Sınıf	92	14.7	39.99	<u>0.09</u>	<.001*	4>2>1
	2. Sınıf	149	17.6				
	3. Sınıf	84	17.9				
	4. Sınıf	115	20.9				

Kruskal-Wallis testi, * $p<0,05$

Tablo 3.6 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin sınıf değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” testi sonucunda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamaya yönelik gerçekleştirilen “Post-Hoc Games-Howell” testi sonucunda tüm gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda anlamlı farklılık incelendiğinde; 2. sınıflara ait ortalama puanın ($\bar{x}=30.5$; $p<0,05$), 1. sınıflara oranla ($\bar{x}=26.2$) anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Motivasyon” alt boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde; farklılığın 4. sınıfların ($\bar{x}=13.4$; $p<0,05$), 2. Sınıflar ($\bar{x}=11.3$) ve 1. sınıflara ($\bar{x}=10.7$) oranla, Sebat alt boyutunda; 4. sınıfların ($\bar{x}=15.5$; $p<0,05$), 3. sınıflar ($\bar{x}=13.3$) ve 1.sınıflara ($\bar{x}=12.4$) oranla anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Son olarak “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt

boyutunda ise 4. sınıfların ($\bar{x} = 20.9$; $p < 0,05$), 2. sınıflar ($\bar{x} = 17.6$) ve 1. sınıflara ($\bar{x} = 14.7$) oranla anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.7. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Akademik Başarı Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	Kruskal Wallis			
				χ^2	ξ^2	p	Farklılık Games-Howell
Merak Yoksunluğu	1. Yüksek	86	29.2	18.18	0.04	<.001*	2>3
	2. Orta	302	29.9				
	3. Düşük	53	24.0				
Motivasyon	1. Yüksek	86	12.4	21.13	0.04	<.001*	-
	2. Orta	302	11.8				
	3. Düşük	53	11.2				
Sebat	1. Yüksek	86	13.3	8.13	0.01	0.017*	-
	2. Orta	302	14.2				
	3. Düşük	53	12.0				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Yüksek	86	18.5	7.03	0.01	0.030*	-
	2. Orta	302	18.1				
	3. Düşük	53	15.7				

Kruskal-Wallis H testi, * $p < 0,05$

Tablo 3.7 incelendiğinde rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin akademik başarı değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” testi sonucunda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fakat anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamaya yönelik gerçekleştirilen "Games-Howell" testi sonucunda "Motivasyon" ($\chi^2=21.13$; $\xi^2=0.04$), "Sebat" ($\chi^2= 8.13$; $\xi^2=0.01$) ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" ($\chi^2=7.03$; $\xi^2=0.01$) alt boyutlarda ‘‘akademik başarı’’ değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yalnızca “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda anlamlı farklılık incelendiğinde; Akademik başarısı orta düzeyde olan katılımcıların ($\bar{x}=29.2$; $p < 0,05$) akademik başarısı düşük düzeyde olan katılımcılara ($\bar{x}=24.0$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.8. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{x}$	Kruskal Wallis			
				χ^2	ξ^2	p	Farklılık Games-Howell
Merak Yoksunluğu	Anadolu	167	29.6	0.539	0.00	0.910	-
	Meslek	115	29.3				

Motivasyon	Düz/Temel	115	28.4	7.569	0.01	0.056	-
	Diğer	43	28.6				
	Anadolu	167	11.8				
	Meslek	115	11.1				
	Düz/Temel	115	12.3				
Sebat	Diğer	43	12.6	6.273	0.01	0.099	-
	Anadolu	167	14.2				
	Meslek	115	13.1				
	Düz/Temel	115	13.0				
	Diğer	43	15.5				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Anadolu	167	18.3	3.347	0.00	0.341	-
	Meslek	115	18.5				
	Düz/Temel	115	17.1				
	Diğer	43	16.7				

Tablo 3.8 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin mezun olunan lise türü ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” test sonucunda; anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durum bireylerin mezun oldukları lise türü ile YBÖE olgusunu noktasında herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.9. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Ailenin Gelir Durumu	Kruskal Wallis					Farklılık Games- Howell
		n	$\bar{x}$	χ^2	ξ^2	p	
Merak Yoksunluğu	1-) 3000 TL ve altı	76	31.5	5.13	<u>0.01</u>	<u>0.077</u>	-
	2-) 3001-5000 TL	211	28.2				
	3-) 5001 ve üzeri	153	29.1				
Motivasyon	1-) 3000 TL ve altı	76	11.6	13.16	<u>0.05</u>	<u>0.001*</u>	3>2
	2-) 3001-5000 TL	211	10.9				
	3-) 5001 ve üzeri	153	13.2				
Sebat	1-) 3000 TL ve altı	76	14.1	12.75	<u>0.02</u>	<u>0.002*</u>	3>2
	2-) 3001-5000 TL	211	12.8				
	3-) 5001 ve üzeri	153	14.9				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-) 3000 TL ve altı	76	20.3	22.61	<u>0.02</u>	<u><.001*</u>	-
	2-) 3001-5000 TL	211	16.8				
	3-) 5001 ve üzeri	153	18.2				

Kruskal-Wallis H testi, * $p<0,05$

Tablo 3.9 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin aile gelir durumları ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” test sonucunda; “Motivasyon”, “Sebat” ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (* $p<0,05$). Fakat anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunu saptamaya yönelik gerçekleştirilen "Games-Howell" test sonucuna göre; “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ($\chi^2=22.61$; $\xi^2=0.02$), alt boyutunda gruplar arası herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. “Motivasyon” ($\bar{x}=13.2$; $p<0,05$) ve “Sebat” ($\bar{x}=14.9$; $p<0,05$) alt boyutunda 5001 TL ve üzeri gelir durumu sahip katılımcıların 3001-5000 TL gelir durumuna sahip katılımcılara ($\bar{x}=10.9$; $\bar{x}=12.8$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.10. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Kişisel veya Mesleki Kurslara Katılım Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kişisel ve Mesleki Kurslara Katılım	Kruskal Wallis					Farklılık Games-Howell
		n	$\bar{x}$	χ^2	ξ^2	p	
Merak Yoksunluğu	1. Hiç Katılmadım	90	33.1				
	2. Birkaç defa Katıldım	243	30.4	58.0	0.03	<.001	1>3
	3. Sık Sık Katılıyorum	109	23.1				
Motivasyon	1. Hiç Katılmadım	90	13.9				
	2. Birkaç defa Katıldım	243	11.6	34.0	0.02	<.001	1>3
	3. Sık Sık Katılıyorum	109	10.7				
Sebat	1. Hiç Katılmadım	90	16.0				
	2. Birkaç defa Katıldım	243	13.8	44.7	0.03	<.001	1>2>3
	3. Sık Sık Katılıyorum	109	11.7				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Hiç Katılmadım	90	19.6				
	2. Birkaç defa Katıldım	243	18.5	24.4	0.02	<.001	1>2>3
	3. Sık Sık Katılıyorum	109	15.2				

Kruskal-Wallis H testi, * $p<0,05$

Tablo 3.10 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin kişisel ve mesleki kurslara katılım değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” test sonucunda; tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamaya yönelik gerçekleştirilen “Post-Hoc Games-Howell” testi sonucunda tüm gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

“Merak Yoksunluğu” ve “Motivasyon” alt boyutlarında anlamlı farklılık incelendiğinde; Kişisel ve mesleki kurslara hiç katılmayanlara ait ortalama puanın ($\bar{x} = 33.1-13.9$; $p<0,05$), sık sık katılanlara ($\bar{x} = 23.1-10.07$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Sebat” ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutlarında anlamlı farklılık incelendiğinde; kişisel ve mesleki kurslara hiç katılmayanların

($\bar{x}$ =16.0-19.06; $p<0,05$), birkaç defa katılan ($\bar{x}$ =13.8-18.5) ve sık sık katılanlara ($\bar{x}$ =11.7-15.2) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.11. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Rekreatif Faaliyet Seçimi Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Rekreatif Faaliyet Seçimi	n	$\bar{x}$	Kruskal Wallis			Farklılık Games-Howell
				χ^2	ξ^2	p	
Merak Yoksunluğu	1. Sportif	173	29.3	6.81	0.01	0.146	-
	2. Sosyal ve Kültürel	122	27.3				
	3. Sanatsal	57	29.7				
	4. Turizm Etkinlikleri	73	30.2				
	5. Diğer	16	33.8				
Motivasyon	1. Sportif	173	12.1	7.41	0.01	0.116	-
	2. Sosyal ve Kültürel	122	11.3				
	3. Sanatsal	57	12.4				
	4. Turizm Etkinlikleri	73	11.0				
	5. Diğer	16	15.2				
Sebat	1. Sportif	173	14.7	13.16	0.05	0.011*	-
	2. Sosyal ve Kültürel	122	12.3				
	3. Sanatsal	57	13.2				
	4. Turizm Etkinlikleri	73	14.0				
	5. Diğer	16	15.7				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Sportif	173	18.9	16.17	0.04	0.003*	5>2
	2. Sosyal ve Kültürel	122	15.8				
	3. Sanatsal	57	16.7				
	4. Turizm Etkinlikleri	73	19.3				
	5. Diğer	16	21.3				

Kruskal-Wallis H testi, * $p<0,05$

Tablo 3.11 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin rekreatif faaliyet seçimi değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” testi sonucunda “Sebat” ve “Öğrenme Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Fakat anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini anlamaya yönelik gerçekleştirilen “Games-Howell” testi sonucunda; “Sebat” ($\chi^2=13.16$; $\xi^2=0.05$), alt boyutunda gruplar arası anlamlı farklılığa rastlanmazken, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ($\chi^2=16.17$; $\xi^2=0.04$), alt boyutunda diğer faaliyetlere katılım gösteren katılımcıların ($\bar{x}=21.3$; $p<0,05$) sosyal ve kültürel rekreatif faaliyetlere katılım gösteren katılımcılara ($\bar{x}=15.8$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.12. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Rekreatif Faaliyetlere Günlük Ayrılan Zaman Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Günlük Ayrılan Zaman	n	$\bar{x}$	Kruskal Wallis			
				χ^2	ξ^2	p	Farklılık Games-Howell
Merak Yoksunluğu	Hiç Ayırmıyorum	35	29.6	7.80	0.00	0.050	-
	1-2 saat	249	28.4				
	3-4 saat	113	28.9				
	5 saat ve üzeri	46	32.9				
Motivasyon	Hiç Ayırmıyorum	35	13.7	2.56	0.01	0.464	-
	1-2 saat	249	11.5				
	3-4 saat	113	11.9				
	5 saat ve üzeri	46	12.0				
Sebat	Hiç Ayırmıyorum	35	15.7	7.22	0.01	0.065	-
	1-2 saat	249	13.2				
	3-4 saat	113	13.9				
	5 saat ve üzeri	46	15.1				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Hiç Ayırmıyorum	35	18.7	6.65	0.01	0.084	-
	1-2 saat	249	17.4				
	3-4 saat	113	17.8				
	5 saat ve üzeri	46	20.2				

Kruskal-Wallis H testi, *p<0,05

Tablo 3.12 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin rekreatif faaliyetlere günlük ayrılan zaman değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonucunda; “Merak Yoksunluğu” ($\chi^2=7.80$; $\xi^2=0.00$), “Motivasyon” ($\chi^2=2.56$; $\xi^2=0.01$), “Sebat” ($\chi^2=7.22$; $\xi^2=0.01$), ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ($\chi^2=6.65$; $\xi^2=0.01$), alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.13. Rekreasyon Yönetimi Öğrencilerin Rekreatif Faaliyetlere Haftalık Ayrılan Zaman Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Haftalık Ayrılan Zaman	n	$\bar{x}$	Kruskal Wallis			
				χ^2	ξ^2	p	Farklılık Games-Howell
Merak Yoksunluğu	1. Hiç Ayırmıyorum	40	31.2	11.35	0.02	0.023*	5>4
	2. Haftada 1-2 gün	152	30.3				
	3. Haftada 3-4 gün	138	27.9				
	4. Haftada 5-6 gün	72	26.4				
	5. Her gün	42	31.6				

Motivasyon	1. Hiç Ayırmıyorum	40	13.4	9.81	0.03	0.044*	-
	2. Haftada 1-2 gün	152	11.9				
	3. Haftada 3-4 gün	138	11.4				
	4. Haftada 5-6 gün	72	11.0				
	5. Her gün	42	13.0				
Sebat	1. Hiç Ayırmıyorum	40	15.2	31.92	0.07	<.001*	5>2>3>1
	2. Haftada 1-2 gün	152	14.4				
	3. Haftada 3-4 gün	138	13.0				
	4. Haftada 5-6 gün	72	11.5				
	5. Her gün	42	16.1				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Hiç Ayırmıyorum	40	19.7	13.70	0.02	0.008*	1>4
	2. Haftada 1-2 gün	152	18.8				
	3. Haftada 3-4 gün	138	17.5				
	4. Haftada 5-6 gün	72	15.1				
	5. Her gün	42	18.9				

Kruskal-Wallis H testi, *p<0,05

Tablo 3.13 incelendiğinde, rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyonel faaliyetler için haftalık ayrılan zaman değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen “Kruskal-Wallis” test sonucunda; tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fakat anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini anlamaya yönelik gerçekleştirilen “Games-Howell” testi sonucunda; “Motivasyon” ($x^2=9.81$; $\lambda^2=0.03$), alt boyutunda gruplar arası herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda rekreatif faaliyetlere her gün zaman ayıran katılımcıların ($\bar{x}=31.6$; $p<0,05$) haftada 5-6 gün zaman ayıran katılımcılara ($\bar{x}=26.4$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Sebat” alt boyutunda rekreatif faaliyetlere her gün zaman ayıran katılımcıların ($\bar{x}=16.1$; $p<0,05$) haftada 1-2 gün ($\bar{x}=14.4$), haftada 3-4 gün ($\bar{x}=13.0$) ve hiç zaman ayırmayan katılımcılara ($\bar{x}=15.2$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda ise rekreatif faaliyetlere hiç zaman ayırmayan katılımcıların ($\bar{x}=19.7$; $p<0,05$) haftada 5-6 gün zaman ayıran katılımcılara ($\bar{x}=15.1$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1.Tartışma, Sonuç

Tezin bu bölümünde örneklem olarak seçilen rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili bulgular ve tartışmalar yer almaktadır.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde "Motivasyon" ve "Sebat" alt boyutlarında öğrencilerin eğilimleri orta-yüksek düzeydedir. "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" ve "Merak Yoksunluğu" alt boyutlarında öğrencilerin eğilimleri düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen ortalama puan olan 78.175'in, Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçen ölçekte elde edilen ortalama puanın yaklaşık 78.175 olması, öğrencilerin genel olarak yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Bu puan, öğrencilerin öğrenme konusundaki istek, motivasyon, sebat ve ilgi düzeylerini yansıtmaktadır. Alan yazında Diker Coşkun ve Demirel (2012)'in yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek ve bu eğilimlerin değişkenler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2016) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları bulgularımızla paralellik göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin genel olarak yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir eğilim sergilediğini yansıtmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme konusundaki istek, motivasyon, sebat ve ilgi düzeylerini yansıtan bir ölçüt olarak değerlendirilebilir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu araştırma bağlamında cinsiyetin, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin

yaşam boyu öğrenme eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Soruklu, 2022; Akpınar, 2020; Gedik, 2019; Yaman ve Yazar, 2015; Şahin ve Arcagök, 2014). Ancak, bu bulguyu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. YBÖE ölçeği toplam puan ortalamalarının kadınlar lehine daha yüksek olduğunu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Sert Orhan, 2023; Döner, Ceyhan ve Taşci, 2022; Asiloğulları, 2020). Bu bulguların aksine alanyazında YBÖE ölçek puanlarının erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilen araştırmalarda mevcuttur (Dökmeci ve Gülveren, 2023; Demir, 2022). Araştırma sonuçları, rekreasyon yönetimi programlarındaki eğitim süreçlerinin cinsiyet açısından dengeli ve eşit şekilde yönetildiğini ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye olan ilgisinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Fakat literatürdeki çalışmaların çeşitliliği ve farklı sonuçları, cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin kompleks ve çok boyutlu olduğu söylenebilir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kitap okuma değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kitap okuma değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Merak yoksunluğu, Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutları değerlendirildiğinde kitap okuyan bireylerin okumayanlara oranla yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yani kitap okuyanların okumayanlara oranla merak yoksunluğu, motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeyleri daha yüksektir. Bu bulgu, kitap okuyan öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının kitap okumayanlara göre daha güçlü olduğunu işaret edebilir. Bununla beraber kitap okumanın, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Kitap okumanın, öğrencilerin öğrenme konusundaki motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Kitap okumanın sağladığı bilgi ve deneyimler, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve tutkusunu besleyerek, daha derinlemesine ve anlamlı öğrenmeye teşvik edebilir. "Sebat" alt boyutunda kitap okuyan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla kararlılık ve süreklilik gösterdiklerini işaret etmektedir. Özellikle "Sebat" alt boyutunda kitap okumanın, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan bağlılığını artırdığı ve bu durumun öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Kararlılık ve süreklilik, öğrencilerin öğrenme yolculuğunda önemli bir rol oynayarak, derinlemesine öğrenmeyi ve başarıyı destekleyebilir. "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemede zorlanma ve etkili bir öğrenme stratejisi geliştirmede sıkıntı

yaşama eğilimini ifade eder. Alan yazın incelendiğinde bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Döner, Ceyhan ve Taşci, 2022; Kılavuz ve Karabağ Aydın, 2020; Karaduman ve Tarhan, 2017; Ayra, 2015). Bu anlamda, kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin öğrenme düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kitap okuyan öğrencilerin, okumayanlara kıyasla daha fazla bilgiye ulaşma ve öğrenme konusunda daha iyi düzenleme becerisine sahip olmaları, bu sonucu desteklemektedir. Kitap okuyan öğrencilerin, öğrenmeye yönelik daha iyi bir planlama, zaman yönetimi ve öğrenme organizasyonu becerisine sahip oldukları düşünülmektedir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okunulan üniversite değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencileri arasında üniversite değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) ölçeğinin "Merak Yoksunluğu", "Sebat" ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, üniversiteler arasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bazı farklılıkların olduğunu işaret etmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin "Merak Yoksunluğu", "Sebat" ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutlarında daha yüksek puanlar elde etmeleri, Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından, diğer üniversitelerde okuyanlara kıyasla, "Merak Yoksunluğu" ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" noktalarında daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir. "Merak Yoksunluğu" alt boyutundaki yüksek puanlar, bu öğrencilerin daha az meraklı ve keşfetmeye istekli olabileceğini işaret ederken, "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutundaki yüksek puanlar, öğrenme süreçlerini düzenlemede zorluk çektiklerini ve etkili bir öğrenme stratejisi geliştirmede sıkıntı yaşadıklarını gösterdiği düşünülebilir. Bu farklılıkların etki büyüklüğü, Cohen's d değerleri ile düşük düzeyde seyretmektedir. Bu, iki üniversite arasındaki farkların pratikte belirgin bir etki yaratmadığı düşünülebilir. Ayrıca rekreasyon yönetimi öğrencileri arasında üniversite değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) ölçeği alt boyutlarından "Motivasyon" noktasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, yapılan istatistiksel analizlerin "Motivasyon" alt boyutunda farklı üniversitelerdeki öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından anlamlı bir ayrım olmadığını göstermektedir. Bu durumda, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin farklı üniversitelerde eğitim görmelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin "Motivasyon" boyutunda farklılık yaratmadığı sonucuna varabiliriz. Yani, üniversite değişkeni, bu öğrencilerin "Motivasyon" alt boyutundaki yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki etmemektedir. Çalışmalara bakıldığında,

Coşkun ve Demirel (2012) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri üniversite açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Abaslı ve Polat (2018) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin algılarının öğrencilerin okudukları üniversite değişkenine göre istatistik açıdan farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bulgular, rekreasyon yönetimi programlarının içerik ve uygulamalarında farklılıkların olabileceğini ve bu farklılıkların öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğunu düşündürülebilir. Dolayısıyla, diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırmak için bu programların içeriğinin ve yapılarının gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi önemli olabilir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin rekreatif faaliyetlere katılım şekli değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile rekreatif faaliyetlere katılım şekli arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, rekreasyon faaliyetlerine katılımın, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu bulgu da diğer faktörlerin (örneğin, motivasyon, kişisel özellikler, eğitim yöntemleri, çevresel etkenler vb.) yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak değerlendirilebilir. Zamanın giderek artan önemi, iş dışındaki zamanın yani boş (serbest) zamanın da önemini ve etkin kullanımının sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Günlük yaşantımız içinde, çalışma ve diğer etkinliklerimizin sıkıcı ve kendini tekrarlayan çabalara dönüşmesi, boş (serbest) zaman değerlendirme etkinliklerini yaşamımızın önemli bir parçası ve bir yenilenme aracı haline getirmiştir (Özdilek ve ark. 2007). Balcı ve İlhan (2006) Türkiye’de 7 farklı üniversite öğrencilerinin rekreatif faaliyetlere katılım düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre boş zamanlarının büyük bir kısmını bedensel aktiviteler için ayırdıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin daha çok futbol, voleybol ve fitness gibi aktif rekreatif faaliyetlere katıldıkları görülmektedir. Pasif rekreatif faaliyet olarak ise en çok tercih edilenler ise tiyatro, müzik dinlemek, tavla oynamak ve bilgisayar kullanımı etkinlikleridir. Erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre aktif faaliyetlere daha fazla yöneldiği görülmektedir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sınıf değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. "Motivasyon" alt boyutunda da anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. sınıflara göre daha yüksek motivasyon puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, 4. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme konusunda daha motive olmuş olabileceğini veya öğrenme süreçlerine daha fazla ilgi göstermiş olabileceğini düşündürülebilir. "Sebat" alt boyutunda da benzer şekilde, 4. sınıf öğrencilerinin 3. ve 1. sınıflara göre daha yüksek bir puan aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme süreçlerine daha kararlılıkla bağlandığını ve daha sabırlı bir şekilde öğrenme çabası gösterdiğini düşündürülebilir. "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıflara göre daha yüksek bir ortalama puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, 2. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin "merak yoksunluğu" boyutunda diğer sınıflara göre daha güçlü olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, 2. sınıf öğrencilerinin "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda yüksek puan alan öğrencilerin daha az meraklı ve keşfetmeye istekli olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin yeni bilgileri keşfetmeye olan ilgilerinin düşük olduğunu gösterebilir. "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutunda da 4. sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. sınıflara göre daha yüksek bir ortalama puan aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, 4. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme süreçlerini düzenlemekte zorluk çekebileceği ve etkin bir öğrenme stratejisi geliştirmekte sıkıntı yaşayabileceği düşünülmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmekte zorlandığı düşünülebilir. Alan yazına bakıldığında, çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Denat ve arkadaşlarının (2016) araştırmasında ise, 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine kıyasla yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Coşkun ve Demirel (2012) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakuş (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konulu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yeterli düzeyde olduğu ve sınıf düzeyi ilerledikçe bu yeterliğin arttığı görülmüştür. Gökyer ve Türkoğlu (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri konulu araştırmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme konusunda istekli oldukları görülmüştür. Karakuş (2013)'un yaptığı çalışmasında eğitim fakültesi üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu ve 1.

Sınıf öğrencilerinin 2. Sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki bu varyasyon, akademik yılın ilerlemesiyle birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin değişebileceğine işaret ettiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin algılarının sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık olmadığını tespit eden çalışmalar vardır (Küpana ve Sazak, 2019; Kılavuz ve Karabağ Aydın, 2020).

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin akademik başarı değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin akademik başarı değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak, yapılan Games-Howell testi sonucunda yalnızca "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu kapsamda, "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda yapılan incelemede, akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin ($\bar{x}=29.2$; $p < 0,05$) akademik başarıları düşük düzeyde olan öğrencilere ($\bar{x}=24.0$) göre puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin, akademik başarıları düşük düzeyde olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde merak yoksunluğuna sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Yani, daha yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda daha az olumsuz puanlar elde ettiği görülmektedir. Bu durum, akademik başarının arttıkça öğrencilerin merak yoksunluğu yaşama eğiliminin azaldığını düşündürülebilir. Tunca ve ark., (2015); Akcaalan, (2016) yapmış oldukları çalışmalarda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin akademik başarı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2014) çalışmasında, lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerde YBÖE puanlarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yaman (2014) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre, lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerde yaşam boyu öğrenmelerinin daha çok olduğunu görebiliyoruz. Altın (2018) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, lisansüstü eğitim yapma isteğinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Literatürde var olan çalışma sonuçlarına baktığımızda akademik başarı düzeyi veya lisansüstü eğitim düzeyinin artmasının yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde gözle görülür derecede olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara öneri olarak üniversite öğrencileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin devam etmesi için lisansüstü eğitimi kendilerine alternatif olarak görebilirler.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun olunan lise türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin mezun oldukları lise türünün, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu durumda, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mezun oldukları lise türünden bağımsız olarak benzer düzeyde olabilir. Dolayısıyla, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mezun oldukları lise türünden bağımsız olarak benzer düzeyde olabilir. Bu sonuç, Şahin ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında elde edilen bulguları desteklemekte ve tıp öğrencilerinin mezun oldukları lise türünün yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu gösteren Dikmen ve arkadaşlarının (2017) bulguları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, Karahan'ın (2017) çalışması gibi bazı araştırmalar, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin algılarının mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterebileceğini öne sürmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü arasında belirgin bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrenciler üniversite düzeyinde daha spesifik ve odaklı eğitim almaları mezun olunan lise türünün etkisi, üniversite eğitimi ve öğrenim sürecinin ağırlığına göre daha az belirleyici olabilir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aile gelir durumu değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile aile gelir durumu arasında Motivasyon ve Sebat alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülürken Merak Yoksunluğu ve Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin 'aile gelir durumlarına' göre "Motivasyon" ve "Sebat" alt boyutlarında 5001 TL ve üstü gelire sahip olan öğrencilerin, 3001-5000 TL gelire sahip öğrencilere göre puan ortalamalarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, daha yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından daha motive olma ve daha fazla çaba gösterme eğilimine sahip olduğunu işaret edebilir. Yüksek gelire sahip olan öğrencilerin, motivasyon ve sebat açısından daha avantajlı oldukları söylenebilir. Ancak literatürde bu konuda farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da mevcuttur. Karaduman (2015) yapmış olduğu çalışmada aylık gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisi olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Tatlısu (2016) öğretmen adaylarının gelir düzeylerinin yükseldikçe yaşam boyu öğrenme becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Diker Coşkun (2009) yapmış olduğu çalışma bulgularına göre maddi seviyesi düşük öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Bu farklı sonuçların nedeni, birçok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkabilir. Öğrencilerin gelir düzeyi yanı sıra sosyal çevreleri, aile içi dinamikleri, kişisel motivasyonları, eğitim düzeyleri ve diğer demografik özellikleri gibi birçok değişken, yaşam boyu öğrenme eğilimini etkileyebilir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kişisel ve mesleki kurslara katılım değişkeni açısından farklılaşması değerlendirilmiştir. Rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin kişisel ve mesleki kurslara katılım değişkeni ile YBÖE ölçeği arasında gerçekleştirilen test sonucunda; tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. “Merak Yoksunluğu” ve “Motivasyon” alt boyutlarında anlamlı farklılık incelendiğinde; Kişisel ve mesleki kurslara hiç katılmayanlara ait ortalama puanın sık sık katılanlara göre puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, "Sebat" ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutlarında da kişisel veya mesleki kurslara katılmayan öğrencilerin puan ortalamalarının, birkaç defa katılanlardan ve sık sık katılanlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kişisel ve mesleki kurslara katılmamanın, öğrencilerin merak duygusunu ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. "Merak Yoksunluğu" alt boyutu, bireylerin yeni şeyler keşfetme, öğrenme ve araştırma isteğini ifade ederken, "Motivasyon" alt boyutu ise bireylerin öğrenmeye yönelik istek ve enerjisini ifade etmektedir. Bu alt boyutlarda düşük puanlar, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisiz veya isteksiz olduklarını gösterebilir. "Sebat" alt boyutunda kişisel ve mesleki kurslara hiç katılmayan öğrencilerin, bu tür kurslara birkaç defa veya sık sık katılanlara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu gösteriyor. "Sebat" alt boyutu, bireyin öğrenme süreçlerine karşı tutumunu ve öğrenme konusundaki azmini ifade eder. Yüksek "Sebat" puanları, öğrencilerin uzun süreli ve istikrarlı bir şekilde öğrenme gayreti içinde olduklarını gösterirken, düşük puanlar ise öğrenme süreçlerine daha az katılım ve azim gösterdiklerini ifade eder. Bu bulgu yorumlarken, kişisel ve mesleki kurslara katılmayan öğrencilerin, bu tür kurslara daha fazla katılanlardan daha yüksek "Sebat" puanlarına sahip olması şaşırtıcı bir sonuç olarak görünebilir. Ancak, bu sonuç, öğrencilerin öğrenme süreçlerini farklı şekillerde deneyimlediğini ve kişisel ve mesleki kursların, tüm öğrencilere aynı şekilde etki etmediğini gösterebilir. "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutunda kişisel ve mesleki kurslara katılmamanın daha yüksek puanlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Daha yüksek puanlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme

becerilerinin düşük olduğunu veya daha az öz-yönlendirme sergilediklerini gösterebilir. Bu anlamda öğrencilerin kurslara katılmama nedenleri, öğrenme süreçlerini düzenlemelerini zorlaştıran dışsal faktörlerden kaynaklanabilir. Ayrıca, kursların içeriği, kalitesi ve süresi gibi faktörlerin de bu ilişkiyi etkileyebilir. Literatür incelendiğinde çalışmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir. Döner, Ceyhan ve Taşcı (2022) yaptığı çalışmada kişisel gelişim faaliyetlerine katılan öğrencilerin, YBÖEÖ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının kişisel gelişim faaliyetlerine katılmayan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yıldız İlman (2017) spor, dans ve fiziksel aktivitelere katılan öğrencilerin bu aktivitelere katılmayanlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmamız bulgusundan farklı bir araştırmada öğretmen adaylarının katıldıkları kurs türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Şahin ve ark., 2020).

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin rekreatif faaliyet seçimi değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) ölçeği "Öğrenme Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. "Öğrenme Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutunda, diğer faaliyetlere katılım gösteren grup ile sosyal ve kültürel rekreatif faaliyetlere katılım gösteren grup arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. "Öğrenme Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutu incelendiğinde, diğer faaliyetlere katılan katılımcıların sosyal ve kültürel rekreatif faaliyetlere katılan katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, diğer faaliyetlere katılan öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu konusunda daha düşük eğilim gösterdiğini gösterirken, sosyal ve kültürel rekreatif faaliyetlere katılan öğrencilerin daha yüksek düzeyde öğrenme düzenlemesine sahip olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumunun, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir (Kılavuz ve Karabağ Aydın, 2020). Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan öğrenciler, etkileşimli ve grup tabanlı aktivitelere daha fazla maruz kalmış olabilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çeşitlendirebilir, motivasyonlarını artırabilir ve daha düzenli bir öğrenme yaklaşımı geliştirmelerine yardımcı olabilir. Diğer taraftan, diğer faaliyetlere katılan öğrenciler arasında bu tür etkileşimlerin belirgin olmaması, öğrenme düzenlemesinde yoksunluğun daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, rekreasyon faaliyetlerine katılım şeklinin öğrencilerin öğrenme düzenlemesi üzerinde etkili olduğu ve bu etkinliklerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede potansiyel bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin rekreatif faaliyetlere günlük ayrılan zaman değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani "Merak Yoksunluğu", "Motivasyon", "Sebat" ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutlarında, öğrencilerin rekreatif faaliyetlere günlük olarak ayırdıkları zaman arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, rekreatif faaliyetlere günlük ayrılan zamanın yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediğini göstermektedir. Yani, öğrencilerin rekreatif faaliyetlere ne kadar zaman ayırdığı, onların merak düzeyi, motivasyonu, sebat ve öğrenme düzenlemesi üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Dolayısıyla Rekreatif faaliyetler çok çeşitli olabilir, örneğin spor yapmak, kitap okumak, sanatsal etkinliklere katılmak, doğa yürüyüşleri yapmak gibi. Bu faaliyetlerin her biri öğrencilerin amaçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı şekillerde etkileyebilir. Gündelik serbest zaman aktiviteleri herhangi bir eğitim gerektirmez ve gündelik serbest zaman televizyon izlemek, dinlenmek veya serbest zamanlarında kitap okumak gibi aktiviteleri içerir (Mansourian, 2020). Dinevski ve Dinevski (2004), yaşam boyu öğrenmeyi yaş, zaman ve yer gibi sınırlamalardan bağımsız olarak örgün, mesleki ve yaygın eğitim gibi yaşam boyunca gerçekleşen eğitim-öğretim süreci olarak tanımlamaktadır. Bulut, Baykan ve Naçar (2018) yapmış oldukları çalışmada düzenli olarak yapılan amaçlı aktiviteler incelendiğinde, özellikle 'Çeşitli alanlarda kitap okuma' ve 'Spor yapma' aktivitelerinin öne çıktığı görülmüştür. Ancak, öğrencilerin sadece dörtte biri bu aktiviteleri düzenli olarak gerçekleştirmektedir. Ayrıca, müzik aleti çalma, el işi sanatlarıyla uğraşma, siyasal aktivitelere katılma, gezilere katılma ve kişisel gelişimi sağlayacak kurslara katılma gibi aktiviteleri düzenli olarak yapanların oranının %10'u geçmediği görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin amaçlı aktiviteleri düzenli olarak gerçekleştirme oranının genel olarak düşük olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dışsal etkenlerden etkilendiğini ve bu etkenlerin öğrenme isteği ve fırsatlarını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir.

Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin rekreasyonel faaliyetler için haftalık ayrılan zamanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda, rekreasyonel faaliyetlere her gün zaman ayıran öğrencilerin, haftada 5-6 gün zaman ayıranlara göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, "Sebat" alt boyutunda da günlük rekreasyonel faaliyetlere her gün zaman ayıran öğrencilerin haftada 1-2 gün, haftada 3-4 gün ve hiç zaman ayırmayan öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt

boyutunda da rekreasyonel faaliyetlere hiç zaman ayırmayan öğrencilerin haftada 5-6 gün zaman ayıran öğrencilere göre yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda rekreatif faaliyetlere haftalık olarak daha fazla zaman ayıran öğrencilerin, haftada 5-6 gün zaman ayıran öğrencilere göre daha yüksek puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum, rekreatif faaliyetlere daha sık katılan öğrencilerin, merak yoksunluğu düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Haftalık olarak kendine daha fazla zaman ayıran öğrencilerin, rekreatif faaliyetlere daha fazla zaman ayırabilmeleri ve bu aktivitelerden daha fazla keyif alabilmeleri, dolayısıyla da merak yoksunluğunun azalmasında etkili olabilir. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin "Sebat" alt boyutunda, rekreatif faaliyetlere her gün zaman ayıran katılımcıların, haftada 1-2 gün, haftada 3-4 gün ve hiç zaman ayırmayan katılımcılara göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum, günlük olarak rekreatif faaliyetlere düzenli zaman ayıran öğrencilerin, daha az sıklıkla veya hiç katılmayanlara göre daha yüksek sebat gösterdikleri ve öğrenme süreçlerinde daha az güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutunda rekreatif faaliyetlere haftada 1-2 gün zaman ayıran katılımcıların, haftada 5-6 gün zaman ayıranlara göre daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Rekreasyon yönetimi öğrencilerinin "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutunda, rekreatif faaliyetlere haftalık olarak daha az zaman ayıran katılımcıların, daha fazla zaman ayıranlara göre daha yüksek puanlar elde etmesi, Haftada rekreatif etkinliklere daha az zaman ayıran öğrenciler, rekreatif faaliyetlerle daha az zaman harcadıkları için dikkat dağıtıcı etkenlerden uzak durma olasılıkları daha yüksek olabilir. Bu da daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutunda daha düşük puanlar elde etmelerine yardımcı olabilir. Dorul (2017) çalışmasında en önemli serbest zaman engeli olarak “zaman” olarak belirtmiş ve rekreatif etkinliklere katılımlarda haftada 4 saat ve altı zaman ayıranların oranı %67,5’ le ilk sırada olduğunu tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada ise üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmada zamanın rekreasyon faaliyetlerine katılımı engelleyen en son faktör olduğu belirtilmiştir (Demirel ve Harmandar, 2009).

Sonuç olarak, bu tezdeki bulgular rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, rekreatif faaliyetlere katılım şekli, mezun olunan lise türü, rekreatif faaliyetlere günlük ayrılan zaman değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak kitap okuma alışkanlığı, üniversite, sınıf düzeyi, akademik başarı, mezun olunan lise türü, aile gelir durumu, kişisel ve mesleki kurs katılım,

rekreatif faaliyet seçimi ve bu faaliyetler ayrılan zaman gibi faktörler, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde önemli etkilere sahiptir. Bu sonuçlar, rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok sayıda değişken tarafından etkilendiğini ve buna bağlı olarak bireylerin öğrenme eğilimlerini şekillendiren çeşitli faktörlerin olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, rekreasyon yönetimi eğitimi geliştirme ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleme amacıyla daha özelleştirilmiş yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır.

4.2.Öneriler

- Bu çalışma rekreasyon yönetimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla yazılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlarda ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacak öneriler bulunmaktadır. Bu anlamda elde edilen sonuçların, benzer çalışmalar yapacak olan diğer araştırmacılar tarafından dikkate alınması önerilir.
- Üniversiteler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini desteklemek için çeşitli disiplinler arası kurslar ve eğitim programları sunabilir. Ayrıca, kişisel ve mesleki gelişim kurslarının çeşitliliği artırılabilir.
- Rekreasyon yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin anlaşılması için daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu sayede akademik başarı ve öğrenme eğilimi arasındaki ilişki daha net anlaşılabilir ve uygun stratejiler geliştirilebilir.
- Farklı sınıflardaki öğrencilere yönelik öğrenme eğilimleri üzerine yapılan tespitler dikkate alınarak, öğrencilere uygun eğitim materyalleri ve öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Özellikle 4. sınıf öğrencilerinin "Merak Yoksunluğu", "Motivasyon" ve "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olmaları göz önünde bulundurularak, onların öğrenmeye yönelik ilgileri desteklenmelidir.
- Ailelerin ekonomik durumları ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin anlaşılması için daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla düşük gelirli ailelerin çocukları için öğrenme motivasyonunu artıracak destekleyici programlar geliştirilmelidir.
- Aile gelir durumu gibi faktörlerin öğrenme eğilimlerini etkilediği bulgusu göz önüne alındığında, milli eğitim politikaları aile içi eğitim ve destek programlarına öncelik verebilir. Ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerini desteklemelerini sağlamak amacıyla kaynaklar ve rehberlik sunulabilir.

- Nitel ve karma çalışmalar ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusunda derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Rekreatyoneel faaliyetlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi göz önüne alınarak, milli eğitim bakanlığı ve üniversiteler rekreatyoneel faaliyetlerle entegre eğitim yaklaşımları geliştirebilir. Eğitim programları içerisinde rekreatyoneel faaliyetlerin yer alması öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir.
- Rekreatyon faaliyetlerine katılımın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için gelecekte daha fazla çalışma yapılmalıdır. Rekreatyon faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme isteği ve sebatını nasıl etkilediğini belirlemek, daha verimli ve etkili eğitim programları oluşturmak için önemli olacaktır.



KAYNAKLAR

- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2018).** Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ve Araştırmaya Yönelik Kaygıya İlişkin Görüşleri. *Elm və İnnovativ Texnologiyalar Jurnalı*, 6, 68-83.
- Mansourian, Y. (2020). How passionate people seek and share various forms of information in their serious leisure. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/24750158.2019.1686569>
- Dorul, E. (2017). Mili Eğitime bağlı görev yapan öğretmenlerin rekreasyon etkinliklerine katılımlarının ve serbest zaman engellerinin incelenmesi (Antalya örneği).
- Demirel, M. ve Harmandar, D. (2009). ‘Determination of the Constraints on Recreational Participation of University Students’. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/UHS/article/view/682/381>.
- Adabaş, A. (2016).** *Bartın üniversitesi lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Adams, D. N. (2007).** Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Akcaalan, M. (2016).** Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi).
- Akçay, P. (2021).** Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 246-266. Doi: 10.33418/ataunikkfed.828696.
- Akpınar, Ş. (2020).** Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aksoy, M. (2013).** Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Aksu, H. S. (2020).** Rekreasyon ve İhtiyaç Kavramı. İçinde: İ. Kayantaş ve M. Söyler (Ed.), *Sporda Akademik Yaklaşımlar- 6*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Aktaş, N. (2019).** Ciddi ve Kayıtsız Boş Zaman Katılımcısı Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, B. , Ünal, Ö. F. , Mete, M. & Doger, F. (2015).** İnşaat Sektöründe Zaman Yönetimi: Irak'ın Kuzeyindeki Türk Şantiyeleri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21) , 85-106.
- Altın, S. (2018).** ‘‘Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi’’, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

- Altıntaş, S. (2022).** *Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Ardıç, C. (2010).** Zaman Yönetimi ve Zaman Yönetiminde Dönüştürücü Liderlerin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Arıcan, H. Ö. B. (2022).** Sporcu-Sedanter Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Dijital Okuryazarlık Düzeyine Etkisi ve Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 38-48.
- Arslan, A. ve ark. (2019).** Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(66). 1307-9581.
- Arslan, S.(2010).** *Yetişkin kent halkının belediyelerin serbest zaman eğitimi ile rekreasyon etkinliklerinin sunumuna ve yaşam kalitesine etkisine ilişkin görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi örneği)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ay, D. (2023).** Çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ayra, M.(2015).** Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlilik inançları ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ayra, M., ve ark. (2016).** “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1):497-516.
- Balcı, A. (2001).** *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Balcı, V., İlhan, A. (2006).** Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 11 - 18.
- Bilen, C.(2022).** Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisan Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bimrose, J., Green, A., Orton, M., Barnes, S. A., Scheibl, F., Galloway, S. & Baldauf, B.(2003).** Improving the participation of women in the labour market: Coventry ve Warwickshire. Coventry: Institute for Employment Research, University of Warwick.
- Birol, E.(2021).** Yaşam Becerilerinin Öğrenilmesinde Rekreasyon Faktörü. Temel, V.(Ed.), *INSAC Academic Developments on Social and Education Sciences* içinde 388-400. İzmir: Duvar Kitabevi.

- Brahmi, A. F. (2007).** Medical student's perceptions of lifelong learning at Indiana University school of medicine. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA.
- Brown, R. A., ve ark. (2014).** A preliminary, randomized trial of aerobic exercise for alcohol dependence. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 47(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2014.02.004>
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. ve Kriellaars, D. (2019).** Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Medicine içinde* (C. 49, Sayı 3, ss. 371–383). Springer International Publishing.
- Caspersen, C., Powell, K. (1985).** Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 1(2), 126–131.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M.(2009).** Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012).** Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Coşkun, Y.D. & Demirel, M. (2012).** Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Çatal, T. (2019).** *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelebi, M. (2016).** Eğitimde Rekreasyon Program Uygulamaları:(Topluma Hizmet Uygulamalarında Yaşayarak Öğrenme). *International Journal of Social Science Research*, 5(1), 33-44.
- Derrick, M. G. (2003).** Creating Environments Conducive for Lifelong Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (100), 5-18.
- Diker Coşkun, Y. (2009).** Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikmen, Y. Denat, Y. Yağmur, N & Başaran, H,(2016).** “Hemşirelik Öğrencilerinde Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri”, *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3) s. 206-213.
- Dikmen, Y. Yuvacı Uslu, H. Erol, F. (2017).** “Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 14(3), s. 2458-9489.
- Durmaz, M. , Hüseyinli, T. & Güçlü, C. (2016).** Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , [Gelecek İçin Bilimsel İşbirliği Uluslararası Konferansı Özel Sayısı] Ekim– 2016, 2291-2303.
- Epçaçan, Cahit, (2013).** “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), s. 353-379.

- Erdamar, G. (2011).** Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (s. 219-237). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan Gür, D. (2014).** “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erenci, T. (2006).** *Bir üniversite yerleşkesinde rekreasyon ihtiyacı ve planlanması (Umuttepe örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ergül, H.F.(2005).** Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Faché, W. (2001).** Lifelong learning for and through leisure. *Freizeitsoziologie: Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme*, 5, 267.
- Gedik, G. (2019).** Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa-Demirci ilçesi örneği). *Unpublished master's thesis*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- George D. (2011).** SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference. India: Pearson Education.
- Gökyer, N. (2019).** Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.
- Gökyer, N., İsmail Türkoğlu (2018).** “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2): 125- 136.
- Göloğlu Demir, C. (2022).** Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 11(4).
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012).** Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gür Erdoğan, D. (2014).** *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gürbüz, Y., Aydın, P. A. H. (2012).** Zaman Kavramı ve Yönetimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), 1-20.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013).** Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited.
- Hanna, J. (2015).** Need smarts? Just dance. Dancing boosts brain cells and their connections for lifelong learning. Teachers College Record.
- Haseki, H. İ., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2015).** Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ve yansımaları. Akkoyunlu, B., İşman, A. & Odabaşı, H. F. (Yay. haz.). Eğitim teknolojileri okumaları içinde (s. 41-64). Ankara: Tojet.

- Haşioğlu, S. B., Baran, T. & Aydın, O. (2015).** Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örneklem ve Sıklık İfadeli Ölçek Maddeleri. Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi, (1), 19-28.
- Horner, S. ve Swarbrooke, J. (2005).** Lesiure Marketing a Global Perspective. London: Elsevier Butterworth-Heinemann: MA.
- İnce, S. (2019).** *Rekreasyonel açık alanların kullanıcı kısıtlayıcılarının belirlenmesi: Ankara Altınpark örneği* (Doctoral dissertation), Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Kalkan, A. (2012).** *Açık alan rekreasyonu, doğa sporları yapan bireylerin bu sporları yapma nedenleri: Antalya örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Karaduman, A., & Tarhan, S. (2017).** Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375.
- Karaduman, A. (2015).** Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karahan, B. (2017).** Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi . e-Kafkas Journal of Educational Research , 4 (3) , 30-44 . DOI: 10.30900/kafkasegt.335503
- Karakuş, C. (2013).** Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karaküçük, S.(2014).**Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaya, H. Eylem (2014).** "Lifelong Learning and Turkey." Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 47(1): 81-102.
- Kaya, T. (2022).** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi (Master's Thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kılbaş, Ş. (2006),** Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Kare Yayınları, İstanbul.
- Kılıç, H. (2015)** İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kızanlıklı, M. (2014).** Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarında Rekreasyon Eğitiminin Yapısı. *International Journal of Science Culture and Sport*. 2(5): 4660.
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P. & Egnatoff, W. J. (2010).** Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. doi: 10.1080/02601371003700584.

- Kirk, R. E. (1996).** Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Dökmeci, R. & Gülveren, H. (2023). Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Sosyal Medyayı Eğitsel Kabullenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 68-80. DOI: 10.29065/usakead.1272142
- Döner, A., Ceyhan, Ö., & Taşci, S. (2022). Entegre eğitim alan hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 10(2), 763-775.
- Demir, C. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2488-2506. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1201614>
- Asiloğulları, A. (2020). Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Soruklu, E. (2022). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kılavuz, F. ve Karabağ Aydın, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 7(3), 240-248.
- Sert Orhan, M. (2023). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Denat, Y., Dikmen, Y., Filiz, N. Y. ve Başaran, H. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *J Hum Rhythm*, 2(1), 39-45.
- Bulut, A., Baykan, Z., & Naçar, M. (2018). Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin sosyal aktivitelere katılma durumlarının değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 17(52), 56-69.
- Dinevski, D., ve Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Knapper, Christopher, and Arthur J. Cropley (2000).** Lifelong learning in higher education. Psychology Press.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. & Yılmaz, E. (2009).** *Türkiye’de yetişkin ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Köktaş, Ş., Köktaş V., (2007),** Etkili Sınıf Yönetimi, Çeskor Yayınları, Adana.
- Küpana, M. N. ve Sazak, N. (2019).** Konservatuvar Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Müzikal Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Fine Arts*, 14(2), 122-135.

- Lee, H. ve Heo, S. (2021).** Benefits of leisure activities for the quality of life of older South Korean adults. *Leisure Studies*, 40(2), 199-211.
- Manbaki, D. (2023).** Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Master's Thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Maxwell, S. E., ve Delaney, H. D. (1990).** *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McCombs, B. L. (1991).** Motivation and lifelong learning. *Educational psychologist*, 26(2), 117-127.
- MEB.(2009).** *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi- Yüksek planlama kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mitkovska, S. ve Hristovska, D. (2011).** Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- Mülhim, M.A.(2018).** Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Nieman, D. C., ve Wentz, L. M. (2019).** The compelling link between physical activity and the body's defense system. *Journal of Sport and Health Science*, 8(3), 201–217. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.09.009>
- Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022).** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme), *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123-155. DOI: 10.47615/issej.1103143
- Ogden, A. C. (2010).** A brief overview of lifelong learning in Japan. *The Language Teacher*, 34(6), 5-13.
- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. Y. (2014).** Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması.1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.
- Önal, İ.(2010).** Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme Ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1),101-121.
- Önder, S. (2003).** Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin rekreasyonel eğilim ve taleplerinin belirlenmesi üzerinde bir araştırma. *Selçuk Journal of Agriculture and Food Sciences*, 17(32), 31-38.
- Özdilek, Ç. Demirel, M. Harmandar, D. (2017).** Dumlupınar ve Sakarya Üniversitelerinde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Nedenleri ve Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4:2.

- Özsoy, G. ve Özsoy, S. (2013).** Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, Y. (2022).** Rekreasyon Fayda Farkındalığı Ve Yaşam Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(36), 1237-1250.
- Öztürk, Y.(2021).** Modern toplumda rekreasyon ihtiyacı ve fayda farkındalığı. Kül Avan, S., Şimşek, E. K., Yayla, Ö.ve Birinci, M. C.(ed.), Rekreasyon ve turizm araştırmaları, içinde 7-13. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Pallant, J. (2020).** SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. McGraw-hill education (UK).
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008).** Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.In Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya (Turkey), 27-30 March 2008.
- Rose, C., & Graesser, C. C. (1981).** Adult Participation in Lifelong Learning Activities in California.
- Satıroğlu, N. S. (2019).** *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi-Erzincan ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Senemoğlu, N. (2009).** Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Geliştirilmiş 14.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Sert Orhan, M. (2023).** *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Bilişsel Esneklikleri Ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sibthorp, J., Schumann, S., Gookin, J., Baynes, S., Paisley, K., & Rathunde, K. (2011).** Experiential education and lifelong learning: Examining optimal engagement in college students. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 388-392.
- Şahin, Ç., Arcagök, S. (2014).** “ Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16):394-417.
- Şahin, Ü. , Sarıtaş, E. & Çatalbaş, G. (2020).** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389. DOI:10.9779/pauefd.572500
- Tan, X., Alén, M., Wiklund, P., Partinen, M., ve Cheng, S. (2016).** Effects of aerobic exercise on home-based sleep among overweight and obese men with chronic insomnia symptoms: a randomized controlled trial. *Sleep Medicine*, 25, 113–121. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.02.010>
- Tatlısu, B. (2016).** “Spor Yapan ve Yapmayan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

- Tunca, N. , Alkın Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015).** Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015).** Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Turan, S. (2005).** Öğrenen toplumlara doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98. DOI: 10.1501/Avraras_00000000033
- Türk Dil Kurumu,** <https://sozluk.gov.tr/>, (27.12.2021).
- Tütüncü, Ö. (2020).** Şiddet, Suç ve Na-Hoş Zaman İlişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 85-91 .
- Üstün, Ü. D. & Üstün, N. A. (2020).** Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklerin faydaları hakkındaki farkındalıklarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-48.
- Vancampfort, D., ve Ward, P. B. (2019).** Physical activity correlates across the lifespan in people with epilepsy: a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1665113>
- Vezne, R. (2017).** *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi* (doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Warford, L. J. (2002).** Funding Lifelong Learning--A National Priority. *Community College Journal*, 72(3), 15-23.
- Yaman, F. (2014).** “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Yaman, F., Yazar, T. (2015).** “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4): 1553-1566.
- Yayla, Ö. & Güven, Y. (2020).** Elektronik sporlar: rekreasyonel etkinlik perspektiften değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1) , 283-301. DOI: 10.16953/deusosbil.546080.
- Yıldırım, Z. (2015).** “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Yılgin, A. (2022).** Rekreasyon ve yaşam becerisi katılım motivasyonu ve teori üzerine yaklaşımlar. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Yılmaz, M. (2016). “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13-35: 253-262.

Yılmaz, Y. (2016). Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimi uygulaması aracılığıyla iş bulma olanaklarının incelenmesi: Erzurum ilinde bir araştırma. *International Journal of Social Sciences And Education Research*, 2(2),554-566.

Young, J. K. ve Yeon, j. P. (2021). The relationship between the perceived value and leisure benefits of cultural and artistic leisure participation: Application of hierarchical regression analysis. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(2), 49-59.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Yönetimi Ana Bilim Dalında yürütmekte olduğum “Geleceğin Rekreasyon Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasına veri toplamak için kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Yalçın TÜKEL
Yüksek lisans Öğrencisi

Ayşe ATEŞ

1. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyor musunuz? () Evet () Hayır
2. Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek
3. Okuduğunuz Üniversite? () Konya Necmettin Erbakan Üniv. () Ankara Hacı Bayram Veli Üniv.
4. Sınıf Düzeyiniz? () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () Diğer
5. Akademik başarı düzeyiniz? () Yüksek () Orta () Düşük
6. Mezun Olunan Lise Türü?
() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () Düz/Temel Lise () Diğer
7. Ailenizin Gelir Düzeyi? () 3000 TL ve altı () 3001- 5000 TL () 5001 ve üzeri
8. Kişisel ve mesleki gelişim kurslarına (kurs, seminer, konferans vb.) katılıyor musunuz?
() Hiç katılmadım () Birkaç defa katıldım () Sık sık katılıyorum
9. Öncelikli Olarak Rekreasyonel Faaliyetlerden Hangisini Tercih Ediyorsunuz? Tercih sırasına göre numaralandırınız.
() Sportif (Salon sporları, egzersiz, yürüyüş, maç izleme vb.)

() Sosyal ve Kültürel (Dernekler, Kulüpler, Gönüllülük faaliyetleri, Tarihi Eserler, Müzeler, Ören yerlerine ziyaretler vb.)

() Sanatsal (Resim, Müzik, Tiyatro vb.)

() Turizm etkinlikleri (Gezi, tatil, seyahat vb.)

() Diğer

10. Rekreatif Faaliyetlere Katılım Şekliniz? () Aktif () Pasif

11. Rekreatif Faaliyetler için Günlük Ayırdığınız Zaman?

() Hiç ayıramıyorum () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat ve üzeri

12. Rekreatif Faaliyetler için Haftalık Ayırdığınız Zaman?

() Hiç ayıramıyorum () Haftada 1-2 gün () Haftada 3-4 gün () Haftada 5-6 gün () Her gün

13. Düzenli Kitap okuma alışkanlığınız var mı? () Evet () Hayır

EK-2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

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

22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-3 ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

İyi günler hocam.
Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Turizm Fakültesi
Rekreasyon Yönetimi Bölümünde yüksek lisans
yapmaktayım. Tezimde size ait olan yaşam boyu öğrenme
eğilimi ölçeğini izninizle kullanmak istiyorum.
Saygılarımla.
İyi çalışmalar



Yelkin Diker Coşkun 05.07.2021

Alıcılar: ben ▾



