

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN E-
ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgenur İSKENDER BİRGÜL

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

ORTAK DANIŞMAN
DR. İBRAHİM LİMON

OCAK 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN E-
ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgenur İSKENDER BİRGÜL

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

ORTAK DANIŞMAN
DR. İBRAHİM LİMON

OCAK 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Özgenur İSKENDER BİRGÜL

ÖN SÖZ

İnsanlığın doğasında içinde bulunulan ortama adapte olma isteği bulunmaktadır. Kendilerini bir yere ait hissetme ihtiyaçları bireyleri değişime sürüklemektedir. Bu değişim kimi zaman doğal yaşamlarında meydana gelse de eğitim yoluyla daha etkili bir süreç elde edilmektedir. Bireyler yaşamları boyunca eğitim yoluyla kendilerini geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Günümüz teknolojisinde ise yaşam boyu öğrenmenin daha kolay hale geldiğini görmekteyiz. E-öğrenme yöntemiyle eğitimin her yerde ve her zaman olması sağlanmaktadır. Bireylerin bu kolaylıktan faydalanmaları için ise kendilerini bu etmenlere hazır hissetmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Araştırmanın alana katkı sağlamasını temenni ederim.

Çalışmamızda öncelikle yüksek lisans programımızdaki en değerli, sabırlı ve bir o kadar da yardımcı olan değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI hocama,

Daha yüz yüze tanışmadan telefonla bile konuşmamız gerçekleşmeden yardımına koşan, bana yüksek lisansı bitirtmeye ant içmiş ve ‘‘başaracağız, bitireceğiz’’ sözleriyle gaza getiren kıymetli öğretmenim Dr. İbrahim LİMON’a,

Her zaman yanımda olan canım annem ve canım babama,

Bir dediğimi iki etmeyen abim ve değerli eşi Meltem’e,

Her konuda en büyük destekçim olan sevgilim, eşim Ozancım Gürkan’a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN E- ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Özgenur İSKENDER BİRGÜL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Ortak Danışman: İbrahim LİMON

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırma öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu doğrultuda, nicel yöntemi esas alan mevcut araştırmada ilişkisel tarama deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 akademik yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam eden 2777 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 378 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği*” ve “*Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği*” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş; güvenirlik bağlamında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin karşılandığını göstermiştir. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “*olumlu*”; e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ise “*yüksek*” olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli internet erişimi, anne öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, günlük internet kullanım süresi, ailenin gelir düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öte yandan, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, düzenli internet erişimi, ailenin gelir düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı; sınıf düzeyi ve günlük internet kullanım süresine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde ilişkilidir ve yaşam boyu öğrenme eğilimi e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu istatistiksel olarak anlamlı

bir biçimde yordamaktadır. Elde edilen bulgular mevcut alanyazın bağlamında tartışılmış ve araştırma bulgularından yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, yaşam boyu öğrenme, e-öğrenme, hazırbulunuşluk.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PRE-SERVICE TEACHERS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES ON THEIR E-LEARNING READINESS

Özgenur İSKENDER BİRGÜL, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Joint Supervisor: Dr. İbrahim LİMON

Sakarya University, 2023

This study aims to investigate the association between pre-service teachers' lifelong learning tendency and e-learning readiness. To this end, this quantitative study adopted a relational survey design. The population of the study consisted of 2777 pre-service teachers studying at Sakarya University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year; the sample included 378 pre-service teachers who were reached through convenient sampling method from this population. "*Personal Information Form*", "*Lifelong Learning Tendency Scale*" and "*Scale of University Students' Readiness for E-learning*" were used to collect data. Confirmatory factor analysis was conducted to test the validity of the data collection tools and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated for reliability. The findings can be summarized as follows. Pre-service teachers' lifelong learning tendencies were "*positive*", and their e-learning readiness levels were "*high*". The comparisons conducted in the context of demographic variables indicated that pre-service teachers' lifelong learning tendency did not differ statistically significantly by gender, grade level, regular internet access, or mother's education level; while it differed statistically significantly by daily internet usage time, family income level and father's education level. On the other hand, pre-service teachers' e-learning readiness level did not differ significantly by the variables of gender, regular internet access, family income level, and mother's or father's education level, but differed statistically significantly by grade level and daily internet usage time. Finally, there is a statistically significant moderate positive relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendency and e-learning readiness level and lifelong learning tendency predicts e-learning readiness in a statistically significant way. The findings were discussed on the basis of the previous literature and some suggestions were made based on the findings.

Keywords: Pre-service teacher, lifelong learning, e-learning, readiness.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	3
1.2.PROBLEM CÜMLESİ.....	3
1.3.ALT PROBLEMLER	3
1.4.SAYILTIAR.....	4
1.5.SINIRLILIKLAR	4
BÖLÜM II	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. ALANYAZIN	5
2.2. UZAKTAN EĞİTİM	5
2.3. E-ÖĞRENME	7
2.3.1. E-ÖĞRENME TARİHSEL GELİŞİMİ	8
2.3.1.1. YABANCI ÜLKELERDE E-ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	8
2.3.1.2. TÜRKİYE’DE E-ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ	9
2.3.2. E-ÖĞRENME MODELLERİ.....	10
2.3.3. E-ÖĞRENME FAYDALARI/SINIRLILIKLARI.....	10
2.4. HAZIRBULUNUŞLUK	12
2.5. E-ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK	12

2.5.1. GELENEKSEL YAKLAŞIMDA E-ÖĞRENME VE HAZIRBULUNUŞLUK.....	14
2.5.2.YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA E-ÖĞRENME VE HAZIRBULUNUŞLUK	15
2.6. YAŞAM BOYU ÖĞRENME	17
2.7. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN TARİHÇESİ	22
2.8. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÖNEMİ	23
2.9. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ	25
2.10. E-ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	26
2.11.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.11.1. E-ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.11.2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	40
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	40
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	42
3.3.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....	42
3.3.2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN E-ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUĞU ÖLÇEĞİ	44
3.4. VERİ TOPLAMA VE ANALİZİ.....	47
BÖLÜM IV	50
BULGULAR	50
BÖLÜM V.....	62
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	62
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	62
5.1.1.YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE E-ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL BULGULAR	62
5.1.2.CİNSİYET DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	63
5.1.3.SINIF DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR.....	65
5.1.4.DÜZENLİ İNTERNET ERİŞİMİ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	66

5.1.5.GÜNLÜK İNTERNET KULLANIM SÜRESİ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	67
5.1.6.AİLENİN GELİR DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	69
5.1.7.ANNE - BABA EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	70
5.1.8.ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE E-ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	71
5.2. ÖNERİLER.....	73
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler	40
Tablo 2. Parametrik Test Varsayımları.....	48
Tablo 3. Betimsel Bulgular.....	50
Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması.....	51
Tablo 5. E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması.....	51
Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması	52
Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Düzenli İnternet Erişimi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması	53
Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması.....	54
Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması	55
Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması.....	56
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması	57
Tablo 12. Değişkenler Arası İlişkiler	58
Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluğa Etkisi.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Araştırma modeli..... 40
- Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı. 44
- Şekil 3. E-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı 46

KISALTMALAR

YBÖ : Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖE : Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

EÖHB : E-Öğrenmeye Hazırbuluşluk

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişen dünya ile teknoloji artık öğrenim faaliyetinin gerçekleştiği sınıf içerisinde kendine önemli bir yer edinmiştir. Dünyanın içinde bulunduğu salgın döneminde ise öğretim faaliyetleri birebir teknoloji aracılığı ile yürütülmüştür. Bununla birlikte, bu beklenmeyen durum eğitim sistemleri açısından önemli bir zorluk teşkil etmiştir. Nitekim, öğrenciler e-öğrenme olarak adlandırabilecek bu yönteme pek aşina olmadığından hazırbulunuşluk seviyeleri de yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmamaları eğitim sistemlerini olduğu gibi bireysel olarak öğrencileri de zorlamıştır. Salgın öncesinde süregelen geleneksel eğitim sisteminde yetiştikleri için öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamışlardır. Alanyazında yürütülen araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin, Kaya (2020) öğrenci kaynaklı sorunları, uzaktan eğitime karşı tutumları, öğrenme motivasyonu, hazırbulunuşluklarının olmaması, çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olmaması diye sıralamaktadır. Acar ve Kırmacı (2018) ise bu sorunları altyapıya bağlı, bireysel tutuma dayalı, zamana bağlı, mekana bağlı ve sistemsel etkileşime bağlı sorunlar olmak üzere beşe ayırmaktadır. Pandemi gibi dönemlerde eğitimin devam ettirilmesi için geliştirilen uzaktan eğitim 98 ülkede uygulanan anketler sonucunda öne çıkan en önemli sorunun çevrimiçi erişim olduğu belirtilmektedir (Polat, 2020). Teknolojiyle iç içe yaşadığımız bu dönemde öğrencilerimizin derslerini uzaktan takip edememeleri salgının erken dönemlerindeki en önemli sorunlarından biri olarak göze çarpmıştır. Sahu (2020) yaşanan sorunları sınavlarda hangi yöntemin uygulanacağı hususundaki belirsizlikler, mental sağlık sorunları, üniversite desteği, derslerin yüz yüze olmaması olarak sıralamıştır. Ancak, yüz yüze eğitime bir buçuk yıl ara verildikten sonra gerek öğrenciler gerekse öğretmenler bu duruma nispeten alışarak uzaktan eğitimi daha verimli bir şekilde yürütür hale gelmişlerdir.

Uzaktan eğitim ülkemizde sadece üniversitelerde belli derslerde kullanılırken e-öğrenme yöntemi dediğimiz internet tabanlı öğrenme hemen hemen her öğretim kademesinde bulunmaktadır. 2010 yılında FATİH adıyla oluşturulan projeyle eğitimde kökten değişimi planlayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim ile kaynaştırarak eğitim sistemini yeniden yapılandırma amaçlanmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013). Sınıflarda bulunan akıllı tahtalar sayesinde teknoloji ile öğretim artık iç içe geçmiştir. Eğitim öğretimde

teknolojiden faydalanmak 90'lı yılların başlarında başlamış olsa da günümüzde daha yeni düzene oturmuş haldedir. Bunun nedeni ise sadece teknolojik aletlerin gelişimine değil aynı zamanda teknolojiyi kullanabilen ve onu yeni durumlara adapte etmeyi bilen bireylerin yetişmemesinden kaynaklıdır. Geleneksel eğitim anlayışı ile eğitim görmüş, sonuç odaklı yetişen bireyler zaman geçtikçe değişen dünyaya ayak uydurmakta zorlanmaktadırlar. Bunun sonucunda ise kendini yeniliğe açmayan nesiller ortaya çıkmaktadır. Oysaki çağımızın getirdiği şartlardan biri de kendi kendinin dönüşümünü sağlayan bireyler yetiştirmek ve o bireylerden birisi olmaktır.

Aksoy (2008) yaşam boyu öğrenmeyi, eğitimin bireyin tüm hayatına yayılmasını, bireylerin yetişkin hayatında kendisini idare edebilmesi, hayattaki tecrübelerin aynı zamanda eğitim işlevi görmesini ve eğitimin hayatının tamamını kapsayarak kimliğini bulması gibi işlevleri kapsayan bir kavram olarak görmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğitimden daha fazlası olup, insanların sahip olması gereken bir alışkanlıktır (Fischer, 2000). Değişen dünya ve ihtiyaçlar bireylerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi sergilemelerini zorunlu kılmıştır. İnsanlara artık önceden öğrenmiş oldukları bilgiler günümüz şartlarında yetmemektedir. Çünkü zaman çok hızlı değişmekte ve insanların hayatlarını düzgün bir şekilde devam ettirmeleri için zamana göre kendilerini dönüştürmeleri gerekmektedir.

Bireylerin gelişen dünya ile hayatlarını devam ettirmeleri ve her geçen gün yenilenen bu dünyaya ayak uydurabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri, yeniliğe açık olmaları gerekmektedir. Bunun da tek yolu eğitimden geçmektedir. Bu nedenle bireylerin hayatlarında eğitim her zaman ön planda olmalıdır. Bireyler yaş almalarından veya çeşitli şirketlerde çalışmalarından kaynaklı bu imkanı ancak uzaktan eğitim ile yakalamaktadırlar. Bu nedenle insanlardan bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir.

Yılmaz ve Yılmaz (2018) eğitim yöneticileri ile yürüttükleri araştırma sonucunda bireylerin internet ve bilgisayar kullanma düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme için internetten faydalandıklarını ortaya koymuşlardır. Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimi de artmaktadır. Diğer taraftan bakacak olursak yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için teknolojiye ihtiyaç duyulduğundan yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi arttıkça bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı da artmaktadır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme yeterliliği teknoloji liderliği sergileme düzeyi ile paralel yönde bir artış göstermektedir. Kısacası, yaşam boyu öğrenme

eğilimi ile e-öğrenmenin birbirini destekleyen etkenler olduklarından birbirlerinden ayrı düşünülememektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada COVID-19 pandemisinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının derslerini internet üzerinden işlerken yaşadıkları problemlerden meydana gelmiştir. Hazırbulunuşlukları yeterli düzeyde olmayan adaylar içinde buldukları bu yeni duruma hemen ayak uyduramamış ve birçok konuda ne yazık ki geri kalmıştır. Geleneksel öğretim yöntemiyle derslerine giren adaylarımız bu durumdan olumsuz etkilenmişlerdir. Bu araştırma öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini ortaya koyarak eğitim planlayıcıları ve politika yapıcılar açısından önemli bulgular ortaya koyacaktır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının eksik yönlerinin geliştirilmesi hedeflenebilir. Öğrencilere ihtiyaç duydukları becerilerin kazandırılması için destek sunulabilir ve böylece gelecekte eğitim sisteminin en önemli parçası olacak öğretmenlerin daha nitelikli bir öğretim hizmeti sunmasına da katkıda bulunabilir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

1.3.Alt Problemler

- 1) Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri;
 - Cinsiyetlerine,
 - Sınıf düzeylerine,
 - Aile gelir düzeyine,

- Anne – baba eğitim düzeylerine,
 - Günlük internet kullanım süresine,
 - Düzenli internet erişimlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) eğilimleri ne düzeydedir?
- 4) Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri;
- Cinsiyetlerine,
 - Sınıf düzeylerine,
 - Aile gelir düzeyine,
 - Anne – baba eğitim düzeylerine,
 - Günlük internet kullanım süresine,
 - Düzenli internet erişimlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ile E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

1.4.Sayıtlar

- 1) Katılımcıların E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk (EÖHB) ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (YBÖE) düzeyleri öz-bildirime dayalı olarak ölçülmüştür. Bu bağlamda, bulguların sosyal arzulanırlıktan etkilenmediği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- 1) 2021-2022 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- 2) Veri toplama yöntemleri yönünden çalışma, ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma değişkenlerine ilişkin bulgular ölçeklerde yer alan boyutlar ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Alanyazın

2.2. Uzaktan Eğitim

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların gereksinimleri de değişmektedir. Değişen ihtiyaçlar pek çok alanda olduğu gibi yeniliğe en açık sistem olan eğitimi de etkilemiştir. Öğrencinin sınıfta aktif olmadığı, öğretmenin tek yönlü iletişim sağlayarak bilgileri aktardığı yöntemler 2005 – 2006 yılları arasında bırakılıp, merkezinde öğrencinin olduğu ve öğrencileri bilimsel araştırmalara yönlendiren yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımla beraber eğitim sistemimiz geleneksel eğitim anlayışından çıkmıştır. Bu yaklaşımla 1983 yılında Howard Gardner'ın başlarda yedi ayrı zekâ alanı olarak ortaya attığı ve bu zekâ alanları üzerinde çalışmalar yaparak, sekizinci zekâ alanı olan doğacı zekâ alanını da ekleyip ortaya koyduğu kuramdır (Saban, 2004). Bu kurama göre öğrenciler ne kadar duyu organı kullanırlarsa edindikleri bilgi o derece kalıcı olmaktadır. Bu kuram ışığında hazırlanan eğitim programlarımız derslerimizde teknolojinin kullanımını arttırmıştır.

Hızla gelişen teknoloji ve sanallaşan dünya ile birlikte artık okullarda gördüğümüz dersleri bile internet ortamında rahatça bulabilmekteyiz. Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji aracılığı ile aynı ortamda bulunmadan yaptıkları eğitim faaliyetidir (Gülbahar, 2009; Inner, 2007). Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler bilgisayar ve telefon gibi aletler kullanarak öğretim faaliyetini sürdürmektedir (Moore ve Anderson, 2003).

Demiray (1999)'a göre uzaktan eğitim yaş, sağlık durumu, coğrafi mesafe, aile durumu, zaman ve maddi sıkıntılar gibi çeşitli sebeplerle eğitim öğretim hizmeti alamamış bireylere yazılı-yazısız veya dijital kaynaklardan yararlanarak eğitim-öğretim imkânı sağlamaktır. Uzaktan eğitim ile bilgiye ulaşmak zor olmaktan çıkmıştır. Zaman ve mekân sıkıntısının olmaması, ekonomik olması ve eğitimde fırsat eşitliği yaratarak bilgiye erişim yollarını arttırması uzaktan eğitimin en önemli özelliklerindedir (Koyunoğlu, 2008).

Uzaktan eğitim ilk dönemlerinde yüz yüze eğitime destek amaçlı kullanılmakta olan bir eğitim modeliyken artık alternatif olmaktan çıkıp bir amaç olmuştur. Eğitime ara vermek zorunda olan veya hiç eğitim almayan bireylere eğitim alma fırsatı tanınması, ulaşım sıkıntısını ortadan kaldırması veya azaltması, bireylere bir öğretmene ihtiyaç duymadan kendi öğrenimlerini kendilerinin yerine getirmesine yardımcı olması ve bireylerin hayatlarına ara vermeden zaman anlamında ekonomik olması gibi özellikleri uzaktan eğitim sisteminin gelişmesini sağlamıştır (Kaya ve Önder, 2002).

2019 yılının son aylarında meydana gelen COVID-19 salgını diğer ülkeleri etkilediği gibi ülkemizi de etkilemiştir. Alınan önlemler dolayısıyla 2020'nin Mart ayında okullar yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmışlardır. Bu esnada öğrencilerin derslerinden geri kalmaması adına uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim gerek EBA TV üzerinden gerekse çeşitli uygulamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu sürece ayak uydurmak öğretmenler için olduğu kadar öğrenci ve veliler için de oldukça zor olmuştur. Nitekim, Sarı ve Nayır (2020) bu süreçte yaşanan sorunları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sıkıntılar, Öğrencilerin okulu bırakmaları, müfredatın yetersiz kalması, öğrencilerin öğrendiklerini ölçmede yaşanan zorluklar vb.
- Paydaşlardan kaynaklı sıkıntılar, öğrenci, öğretmen ve velileri kapsamaktadır. Dinler ve Dünder (2021) öğretmen görüşlerine dayandırdıkları araştırmada eğitimin bütün paydaşlarının pandemiye ve dolayısıyla uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandıklarını ortaya koymuşlardır.
- Sağlık sorunları, pandemi döneminde öğrencilerin birçoğunda stres, anksiyete gibi psikolojik hastalıklar meydana gelmiştir (Kürtüncü ve Kurt, 2020).
- Teknoloji kaynaklı sıkıntılar, pandemi sürecinde karşılaşılan en önemli sorunun internete erişim olduğunu belirtmektedir (Ülger, 2021).
- Diğer sıkıntılar, yüksek ekonomik maliyetler, okul sistemlerinin üzerinde artan baskılar ve çocuk bakımında boşluklar vb. alt başlıklarını oluşturmaktadır (Sarı ve Nayır, 2020).

Hemşirelik öğrenimine devam eden üniversite öğrencileri yürütülen bir araştırmada ise öğrencilerin yaşamış oldukları sıkıntılar eğitimin yüz yüze olmamasından, üniversitenin alt yapısının yeterli olmamasından, pandeminin getirmiş olduğu duygudurumdan, uzaktan eğitime erişim imkanlarının kısıtlı olması ve sınav kaygısından kaynaklı sıkıntılar olarak sıralanmıştır (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Teknolojinin hayatımızın her alanına girdiği

günümüzde bu tür aksaklıklar ne yazık ki yeniliğe yeterince açık ve hazır olmadığımızın bir göstergesidir. Halbuki uzaktan eğitim sadece yüz yüze eğitime ara verildiğinde değil yüz yüze eğitimi destekleyici bir biçimde kullanılması gereken bir eğitim haline gelmiştir.

2.3. E-Öğrenme

Günümüz teknoloji çağında hemen hemen her şeyi internetten yaptığımız gibi eğitim de internet tabanlı şekle bürünmüştür. E-öğrenme dediğimiz bu sistem, internet teknolojilerinin kullanımıyla eş zamanlı veya eş zamansız öğrenme biçimidir (Sözer, 2022). Eğitimde internet kullanımının sebeplerini Holmes ve Gardner (2006) şöyle sıralamıştır;

- Dünyadaki diğer insanlar ile bilgi paylaşımını, yardımlaşmayı ve onlarla iletişim kurmayı sağlaması,
- Öğrenmeyi küreselleştirmesi,
- Zaman ve mekânda esneklik sağlaması ile birlikte yazılı-yazısız birçok bilgi kaynaklarına ulaşabilme ve bunları paylaşabilme imkânı vermesi,
- Bireylere birçok insan ve milletle çalışma, onlarla fikir tartışmalarına, bireyleri araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirme imkânı sunması,
- Bilgileri depolama, kullanma ve yeni özgün fikirler oluşturmasına olanak verme,
- Bireyleri öğrenmede aktif tutması ve bireyler arasında fırsat eşitliği sağlaması,
- Bireyler arasında ayırım gözetmeksizin ekonomik, hızlı ve güvenilir bir şekilde dijital alandaki kaynakları bireylere aktarmasıdır.

İnsanları dil, din, ırk, yaş gibi unsurlarla ayırt etmeden eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği e-öğrenme sistemine yönelik araştırmalar da oldukça fazladır. Howard, Discenza ve Turoff (2009)'un yaptıkları bir çalışmada e-öğrenme, öğretici ile öğrencinin aynı mekânda olmadan aynı veya farklı zamanda olduğu ve eğitim aracı olarak teknolojiyi kullandığı eğitim süreci olarak belirtilmiştir. Birdal (2022)'a göre e-öğrenme kavramı en temel haliyle bilgi verenin bilgilerini, becerilerini yapacağı faaliyetleri elektronik bir ortamda teknolojiyi kullanarak aktarmasıdır. Khan (2005)'a göre e-öğrenme herkese her yerde ve her zaman teknolojik/dijital aletler kullanılarak etkileşimli, esnek ve açık öğrenme ortamları sunarak öğrenme sağlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. En genel ifade ile e-

öğrenme bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla eşzamanlı veya eş zamansız sürdürülen sesli, görüntülü ve etkileşimli öğrenme aktiviteleridir (Bükücü, 2010).

Rosenberg (2001) e-öğrenmeyi bireylerin bilgi ve performans düzeylerini artıran geniş bir çözüm yelpazesi sunmak için internet teknolojilerinin kullanılması olarak tanımlamakta ve e-öğrenmenin 3 esas ölçüte dayandığını ifade etmektedir. Bunlar:

- E-öğrenme ağ bağlantılıdır, bu da onu anında güncelleme, depolama/geri alma, dağıtım ve talimat veya bilgi paylaşımı yeteneğine sahip kılmaktadır.
- Standart internet teknolojisi kullanılarak bir bilgisayar aracılığıyla son kullanıcıya ulaştırılabilir.
- Geleneksel eğitim paradigmasının ötesine geçen en geniş öğrenme çözümleri görüşüne odaklanmaktadır.

2.3.1. E-Öğrenme Tarihsel Gelişimi

2.3.1.1. Yabancı Ülkelerde E-Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

E-öğrenme uzaktan eğitimin internet tabanlı yürütülen halidir. Günümüzde olması imkânsız gibi görünse de uzaktan eğitimin başlama serüveni mektupla öğretime dayanmaktadır. İsveç'te eğitim amaçlı gönderilen 1728 tarihli ilk mektubu yine İsveç'te derslerin yayınlanacağı aynı yıla ait bir gazete haberi takip etmiştir. Steno Dersleri'nin verileceğini belirten Boston Gazetesi bu derslerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirileceğini belirtmiş ve 1833 yılında yayınlanan bir ilanda ise mektuplar kullanılarak eğitimin gerçekleştirileceği belirtilmiştir (Çoban, 2013, s. 2). Avrupa'da da durum farklı değildir. İsveç'ten 100 yılı aşkın bir süre sonra Avrupa'da da ilk uzaktan eğitim bir mektupla meydana gelmiştir. Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt tarafından 1856'da Almanya'da uzaktan eğitim veren bir okul açılmıştır (Schlosser ve Simonson, 2009). Uzaktan eğitim özellikle 1914-1918 yılları arasında çıkan I. Dünya Savaşı nedeniyle eğitimlerine devam edemeyen insanların eğitimlerine devam edebilmeleri açısından oldukça faydalı olmuştur. Mektupla uzaktan eğitim radyo yayınları ortaya çıkmadan önce tüm dünyada yaygın olarak kullanılan bir yöntem haline gelmiştir. Uzaktan eğitimin günümüzde de geçerliliğini devam ettiren fırsat eşitliği imkânı henüz teknolojinin olmadığı bu zamanlarda oldukça geçerlidir. İnsanların okullara gidemediği zamanlarda

onların eğitimlerine devam edebilmeleri için mektupla bir şeyler öğretmeye çalışmak eğitime her yüzyılda önem verildiğinin bir göstergesidir. ABD’de 1920’li yıllarda radyo yayınlarının başlamasıyla üniversiteler de kendi radyolarını kurmuş ve uzaktan eğitim hizmetlerini kitlelere sunmuşlardır (Kırık, 2014). İnsanların artık okuyarak değil de uzaktan dinleyerek de bir şeyler öğrenmesi uzaktan eğitimden alınan verimin daha da artmasını sağlamıştır. ABD’de yapılan ilk radyo yayınından sonra hızlı bir biçimde neredeyse tüm üniversitelerde radyo istasyonları kurulmaya ve radyodan eğitim amaçlı yayınlar yapılmaya başlanmıştır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitime teknolojinin girişi bu şekilde olmuştur. Radyodan sonra televizyonlarda da eğitim amaçlı yayınlar yapılmaya ve eğitim kanalları açılmaya başlanmıştır. Arat ve Bakan (2011) televizyon aracılığı ile uzaktan eğitimin 1930 - 1937 yılları arasında ABD’de IOWA Üniversitesi tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir.

1960 ile 1990 yılları arasındaki telekomünikasyon kullanımı ve diğer medyalarla etkileşim halinde olup mektupla eğitimin zenginleştirilmesi bu yıllarda uzaktan eğitim açısından önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir. Televizyon ve radyo yayınları ile mektup birlikte kullanılırken diğer yandan öğreticiler telekonferans yoluyla eşzamanlı dersler vermektedirler. Böylelikle uzaktan eğitim çeşitlenmeye başlamıştır. 1990 yılının başından itibaren bilgisayarlar daha da gelişerek video, grafik, ses ve sanal gerçeklik birleştirilip e-öğrenmede iletişimi kolaylaştırmıştır (Daniel, 1995; Çoban, 2020).

2.3.1.2. Türkiye’de E-Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de uzaktan eğitim süreci Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar dayanmaktadır (Şahin, 2021). Fettahoğlu (2014) ve Ekren (2017)’e göre Türkiye’de uzaktan eğitim 4 evreye ayrılmaktadır. Bunlar;

- Posta ile Eğitim Evresi: Her bilim dalında eğitim sağlayan mektupla eğitim, kurumların posta aracılığıyla bireylere ulaşma yoluyla meydana gelmektedir (Fettahoğlu, 2014).
- Çoklu Ortam Evresi: 12 radyo istasyonunun birleştirilmesiyle TRT’de örgün eğitimi destekleyecek programların yapılmasıyla meydana gelmektedir (Şahin, 2021).

- Tele Öğrenme Evresi: Karşılıklı görüntü ve ses ile iletişim – sesli, video konferanslar, canlı televizyon ve radyo yayınları vb.- yoluyla meydana gelen öğrenme evresidir (Ekren, 2017).
- Esnek Öğrenme Evresi: İnternet yoluyla öğrenme evresidir.

Gelişen teknoloji, değişen zaman ve ihtiyaçlarla birlikte uzaktan eğitimin seyri görüldüğü gibi oldukça değişmiştir. Son zamanlarda Türkiye’de de bilgisayar teknolojisinin hızla gelişmesi ve yaygın bir şekilde eğitim içindeki tüm seviyelerde hatta öğrenci notlarını düzenleme, bütçe hazırlama gibi alanlarda da kullanılmaya başlandı (Çallı, İşman ve Torkul, 2014). Pandemi döneminde okulların kapanmasıyla birlikte e-öğrenmenin önemi daha da artmıştır.

2.3.2. E-Öğrenme Modelleri

Şahin (2021)’e göre e-öğrenme senkron, asenkron ve harmanlanmış e-öğrenme olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Eşzamanlı (Senkron) İletişim: Öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde olsalar da aynı zamanda iletişim kurmalarıyla oluşan eğitimidir (Kantar, İbili, Bayram, Hakkari ve Doğan, 2008)

Eşzamanlı Olmayan (Asenkron) İletişim: Canlı ya da gerçek zamanlı olmayan öğrencilerin istedikleri zamanda derse katılabildikleri eğitimidir (Demir, 2014).

Harmanlanmış E-Öğrenme: Sadece senkron ve asenkron öğrenmenin birleştirilmesi ile değil aynı zamanda bunlardan en üst düzeyde verim alacak şekilde doğru zamanda doğru insana doğru teknolojileri kullanarak doğru öğrenme stilleri ile ilişkilendirerek aktarma biçimidir (Singh ve Reed, 2001).

2.3.3. E-Öğrenme Faydaları/Sınırlılıkları

2019 yılının sonlarında çıkan Yeni Tip Koronavirüs kaynaklı COVID-19 enfeksiyonu tüm dünyaya kısa sürede yayılmıştır (WHO, 2021). Tüm dünyada ölümlere ve ciddi sağlık problemlerine neden olan virüs turizm, eğitim, sağlık, teknoloji vb. pek çok sektörü

engelleyerek ülkeleri sosyal ve ekonomik yönde önemli ölçüde etkilemiştir (Özkoçak, Koç ve Gültekin, 2020). Okulların kapanmasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan yürütülmeye başlanmıştır. Koronavirüs salgını ile birlikte çevrimiçi öğrenme okullarda yaygın hale gelmiştir (Barutçu ve Sarıtaş, 2020). Yaşanılan bu dönemde e-öğrenme hayatın bir parçası haline gelmiştir. Her şeyde olduğu gibi e-öğrenmenin de faydaları ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

Ayyıldız, Günlük ve Erbey'in (2011) yürüttükleri bir araştırmaya göre e-öğrenmenin faydaları şu şekildedir;

- Maliyette tasarruf sağlanması,
- Zamanda ve mekânda kısıtlama olmadığından ekonomik olması,
- Ulaşılabilen öğrenci sayısı geleneksel sınıflarda ulaşılandan daha fazla olması,
- Ulaşımın kolay olmadığı yerlerde veya evden çıkamayan bireylerin eğitiminde kolaylık sağlanması,
- Eğitimin daha verimli hale gelmesi,
- Yazılı- yazısız ve videolar sayesinde öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi,
- Bilgi ve birikimlerin diğer insanlarla paylaşılmasına olanak sağlanması,
- Eğitimin sürekli hale gelmesi,
- Kişilerin gelişimlerinin takip edilip, değerlendirilmesidir.

Yukarıda görüldüğü üzere e-öğrenme gerek fırsat ve imkân eşitliği olsun gerekse ekonomiklik açısından birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Bunun yanı sıra e-öğrenmenin meydana getirdiği sınırlılıklar da mevcuttur. Yine Ayyıldız, Günlük ve Erbey'e (2011) göre bunlar;

- Öğrenmede yüz yüze etkileşimin önemli olması,
- Öğrenmede yaşanabilecek güçlüklerin hemen çözülememesi ve bu güçlüklerle birlikte başka sıkıntıların da meydana gelmesi,
- Müdahalenin anında olmamasından kaynaklı sorunun gitmemesi ve davranışlarda oluşan olumsuzluklar,
- Bireylerin kendi başlarına çalışamamalarından kaynaklı planlama sorunlarının oluşması,
- Çalışan bireyler için vakit sıkıntısı,
- Uygulamalı derslerin işlenmesinde yaşanan olumsuzluklar,
- Katılımcıların fazla olmasından kaynaklı iletişim sıkıntısı,

- Örgün öğretime nazaran sosyalleşmenin daha sınırlı olması gibi sebepler e-öğrenmenin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

2.4. Hazırbulunuşluk

Koloğlu (2016)'na göre hazırbulunuşluk, sonucu önceden belirlenmiş olan olay, durum, öğrenme ve öğretme davranışlarını öğrenenin olgunlaşmasıyla birlikte gerçekleştirmeye hazır olma durumudur. Hazırbulunuşluk, bireyin kazanacağı yeni davranış için sosyal, zihinsel, bedensel ve duygusal açıdan hazır olmasına denir. (Topses, 2003; Başar, 2001; Yılmaz ve Sünbül, 2003; Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Adıyaman, 2020).

Doğan (2013), hazırbulunuşluğu bilişsel, sosyal ve eğitsel olarak üçe ayırmış ve şu şekilde açıklamıştır;

Bilişsel Hazırbulunuşluk: Bilişsel hazırbulunuşluk bireyin bir bilgiyi öğrenmesi için daha önce o bilgiye ait ön bilgilerinin bulunmasıdır.

Sosyal Hazırbulunuşluk: Bir bilgiyi/davranışı kazanabilmek için veya öğrenmek istemek için o alanla belli bir temasımızın olması gerekmektedir. Bireyin kendine yeni şeyler katması için istediği şeyin ya içinden gelmesi ya da çevresinde onunla ilgili bir şeylerin olması gerekmektedir. Bu durum bireyin sosyal hazırbulunuşluğudur.

Eğitsel Hazırbulunuşluk: Eğitsel hazırbulunuşluk bilginin paylaşılması, tartışılması, bireyin edindiği bilgiyi hayatına geçirebilmesi ve birden çok bilgi kaynağından yararlanabilmeyi kapsamaktadır (Tuna ve Kaçar, 2005; Doğan, 2013).

2.5. E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk

E-öğrenme eğitim ve öğretimin yayılmasında internetin yanında diğer bilgi toplayan ve yayılmasını sağlayan teknolojik aletlerin de kullanıldığı bir süreçtir (Fry, 2001). E-öğrenmeye engel birçok unsur vardır. Bu unsurları Usal ve Albayrak (2005) kurumların çeşitli aletleri maddiyat açısından elde edememelerine yormaktadır. Akaslan ve Law (2010) tüm bu aletlere sahip olursa da hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının sebebini bunları kullanacak nitelikli personelin olmamasından kaynaklı olduğunu

savunmaktadırlar. Kısacası e-öğrenmeye geçişte en büyük engel öğretmenin e-öğrenmeye hazırbulunuşluğun olmamasından kaynaklıdır.

Yun ve Murad (2006) öğretmenlerin hazırbulunuşlukları ile ilgili şunları belirtmişlerdir;

- Öğretenin e-öğrenmeye yönelik tutum ve düşüncelerine psikolojik hazırbulunuşluk,
- Öğretenin bilgisayarda çeşitli işlemler yapabilmesine teknik beceri hazırbulunuşluğu,
- Öğretenin e-öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için gerekli olan teknolojik aletlere sahip olmasına teknolojik olanak açısından hazırbulunuşluk,
- Öğretene e-öğrenmeye yönelik üstleri tarafından teşvik edilmesine, desteklenmesine yönetimin hazırbulunuşluğu,
- E-öğrenme sisteminin öğrencilerin derslerine ve ders içeriklerine uygun olmasına ders içeriğinin hazırbulunuşluğu,
- Öğretenin bulunduğu ortamın e-öğrenme açısından uygun olmasına çevresel hazırbulunuşluk,
- Öğretenin ve kurumun maddi açıdan yeterli olmasına finansal hazırbulunuşluk denmektedir.

E-öğrenmeye hazırbulunmak ve e-öğrenmeden faydalanabilmek için bireylerin süreç içerisinde bilgi iletişim teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, öğretim yollarını e-öğrenmeye entegre edebilmesi ve süreç içerisinde meydana gelebilecek aksiliklere soğukkanlılıkla çözümler üretebilmeleri gerekmektedir. Tüm bu bileşenler bir araya geldiğinde ise e-öğrenme için mükemmel bir ortam oluşmuş olacaktır (Üstün, Yılmaz ve Yılmaz, 2020). Bu mükemmel ortamı oluşturacak hazırbulunuşluğun ise boyutları bulunmaktadır. Bunlar;

Bilgisayar / İnternet Öz-Yeterliliği: E-öğrenmede derslerin bilgisayar/internet üzerinden yapıldığı için bireylerin bilgisayar ve internet kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir (Hung, Chou, Chen ve Own, 2010).

Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliliği: Öğrencilerin sanal sınıf ortamında aktif olmalarını sağlayan ve öğrenmeyi verimli kılan faktörlerden biridir (Bruyn, 2004).

Kendi Kendine Öğrenme: Öğrencilerin çalışmalarındaki yöntem ve materyallerini kendilerinin belirlemesiyle oluşmasıdır (Şener ve Güler, 2022).

Öğrenen Kontrolü: Öğrencilerin öğrenme yöntemlerine nasıl çalışacaklarına karar vermeleridir (Şener ve Güler, 2022).

E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Motivasyon eğitimin olmazsa olmaz öğelerinden birisidir. Etkili bir öğrenme için ise motivasyon şarttır (Kaya, 2002).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin okulda, derslerde teknolojiyi kullanmayı sevdiğini görmekteyiz. Korkmaz, Çakır ve Tan (2015), öğrencilerin kendilerine sunulan öğrenme süreçlerinden, içeriklerden ve değerlendirmelerden, kullandıkları iletişim özelliklerinden ve bunların kullanışlı oluşlarından orta düzeyde memnun olduklarını belirtmişlerdir. Üniversitelerin öğrencilere sağladıkları çevrimiçi öğrenme olanaklarını gördükçe öğrencilerin bu eğitimlere katılımları artarak devam etmekte ve çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha da zenginleştirmektedir (Kim ve Bonk, 2006, s. 23).

2.5.1. Geleneksel Yaklaşımda E-Öğrenme ve Hazırbulunuşluk

Geleneksel eğitim öğretmenlerin düz anlatım, tartışma veya soru-cevap gibi anlatım biçimlerini kullanarak öğretmen odaklı eğitim şeklidir (Balaman, 2018). Geleneksel eğitimde bilgiyi kullanma, problem çözme, araştırma yapmaya yönlendirecek faaliyetlerin bulunmaması gibi sebeplerden dolayı öğrenciler bilgileri yüzeysel biçimde ezberlemişlerdir (Açıkgöz, 1993, s.187 – 201). Günümüzde üniversiteden yeni mezun olan bireyler de dahil olmak üzere bu eğitim anlayışının kısıyından geçmiştir.

Bu yaklaşımda öğrenci farklılıkları gözlemlenmez, her öğrenciye aynı eğitim verilerek öğrencilerin anlatılanları aynı süre içerisinde anladıkları varsayılmaktadır. Bilir (2008) geleneksel yaklaşımı bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı, öğrencilerin sadece duyduklarını ve okuduklarını öğrendiği, nesnel bilgiler içeren eğitim anlayışı olarak tanımlamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı yüz yüze eğitimde öğretmenin merkezde olduğu bir anlayıştır. Fakat bu anlayış günümüz koşullarında git gide ihtiyaçları karşılayamaz hale gelmektedir. Artık bilgisayar ve internet tabanlı öğretim materyalleri vardır. Bu materyallerin kullanıldığı eğitim anlayışına ise e-öğrenme denmektedir. E-öğrenme internet üzerinden mekân veya zaman sınırı olmadan aynı anda veya daha sonra izleyecek şekilde öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim kurmasını, bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayan öğrenme türüdür (Demir, 2013).

Geleneksel yüz yüze eğitim ile e-öğrenme arasındaki farklılıkları Verduin ve Clark (1994) şu şekilde açıklamıştır;

- Öğrenci ve öğretmenin aynı yerde olmayışı,
- Öğrenmede kullanılacak aletlerin ayarlanması ve hazırlanması,
- Öğrencilere bu süreç içerisinde süreç ile ilgili bilgilerin verilmesi ve destek sağlanması,
- Dersin işlenişini sağlamak amacıyla bilgi iletişim araçlarından, CD'lerden ve e-öğrenmede kullanılabilecek çeşitli teknolojik aletlerden yararlanılması,
- Öğrenci ile öğretmenlerin sürekli yüz yüze olmamalarından kaynaklı bireysel öğrenmelerin de kazanılacağından farklılıklar göstermektedir.

E-öğrenme ile geleneksel eğitim arasındaki en büyük fark ise e-öğrenmenin daha esnek bir yapıda olduğudur. Aynı zamanda e-öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin bir sınıf ortamına gitmesine gerek kalmadığından fırsat eşitliği sağlaması açısından da oldukça önemlidir.

Geleneksel eğitim anlayışında dikkat edilmeyen bir nokta da öğrencilerin hazırbulunuşluklarıdır. Her öğrencinin zekâ seviyesinin benzer düzeyde olduğu varsayıldığı gibi bir derse, konuya veya bir davranışa hazırbulunuşluk düzeylerinin de aynı olduğu düşünülmektedir.

2.5.2.Yapılandırmacı Yaklaşımda E-Öğrenme ve Hazırbulunuşluk

Küreselleşen dünya ile eğitim sektöründe köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu nedenden ötürü de ezbere dayalı öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı olan geleneksel öğrenme modeli yerine yapılandırmacı anlayış eğitim sistemleri tarafından kabul görüp okullarda uygulanmaya başlamıştır. Saban (2004) yapılandırmacı anlayışı öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yaratmaları ve organize etmeleri olarak tanımlarken Driscoll (2000) ise bireylerin kendilerinde var olan bilgilerin yeni fikirlerle birleşerek anlam inşa etmeleri işlemi olarak tanımlamıştır.

Yapılandırmacı anlayış öğrenci merkezli olup öğrencileri düşünmeye iten bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilere bilgiyi doğrudan vermez, öğrencilere rehber konumundadır. Yapılandırmacı öğretim öğrencinin yeni bir bilgiyi daha önceden zihninde oluşturduğu betimlemeleri de kullanarak yeni duruma uydurmasıdır (Brooks ve Brooks,

1993). Öğrenci yapılandırmacı yaklaşımda pasif durumda kalmayıp aktif şekilde faaliyetlerde bulunduğundan Açıkgöz (2003) de yapılandırmacılık kavramı ile aktif öğrenme kavramının aynı anda kullanılmaya başlandığını belirtmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenciler kendi düşünce tarzlarını oluşturup nasıl öğrenebildiklerinin farkına vardıklarından dolayı eğitimde bireysel öğrenme de artmış bulunmaktadır. Bireysel öğrenme öğrencilerin kendi başlarına istedikleri yerde ve zamanda eğitim görmesine denir. İnternet ve teknoloji kullanımının bu denli arttığı bir çağda ise bireysel öğrenmenin yayılması daha da hızlı biçimde meydana gelmektedir. Bireyler istedikleri bilgileri istedikleri zamanda ve hızda aldıkları için öğrenmeleri daha kalıcı olmaktadır. E-öğrenme sistemleri geleneksel öğretim modelinde olduğu gibi öğretmeni merkeze almak yerine öğrenci merkezli bir eğitim sistemi olduğundan bilgileri kazandırmakta daha hızlı ve verimlidir (Ruiz, Minzter ve Leipzig, 2006).

Ülkemizde teknolojinin sınıflara girmesini ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlayacak çeşitli projeler oluşturulmuştur. Dünya Bankası ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ortaklaşa yürüttüğü Temel Eğitim Projesi bu projelerden birisidir. Birinci fazı 25 Haziran 1998'de, ikinci fazı da 26 Temmuz 2002'de tamamlanan projenin amacı öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim almaları, bireylerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin artırılması ve okulların öğrenme merkezi olmasıdır (Taşdemir, 2018). Bir diğer proje ise FATİH Projesidir. FATİH projesi, 2010 yılında MEB ve Ulaştırma Bakanlığı tarafında hayata geçirilen okulların teknolojik alt yapılarını iyileştirmek, fırsat eşitliği sağlamak ve bilgi teknolojilerini en verimli şekilde kullanılması amacıyla hayata geçirilmiştir (Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012). Daha önce geleneksel yöntemlerle ders anlatan öğretmenlerimiz bu projelerle birlikte biraz zorluk yaşamışlardır. Yaşanılan bu zorluklar öğretmenlerimizin teknoloji kullanımında hazırbulunuşluklarının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Hazırbulunuşlukları olmayan öğretmenlerimiz yeni uygulamalara hemen adapte olamamış, belli bir süre eski yöntemleri ile ders anlatmaya devam etmişlerdir. Bu süreç içerisinde ise kurum tarafından yapılan hizmet içi eğitimlerle birlikte kendilerini bu yönde geliştirerek derslerinde teknolojiyi kullanmaya başlamışlardır. Öğrenciler ise öğretmenlere nazaran teknolojiyi daha yakından takip ettiklerinden teknolojik aletlere ve internete daha hızlı adapte olmuştur. Fakat internetin eğitim amaçlı kullanımı konusunda öğrencilerin de hazırbulunuşluk düzeyleri kısıtlı kalmıştır. Bu noktada öğretmenlere düşen en önemli görev ise öğrencilerine interneti eğitim amaçlı kullanmayı ve doğru bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek olmuştur.

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim geçmişten günümüze her dönemde önemini korumuştur. Wang (2003)'e göre bireylerin okulda öğrendikleri, hayatlarını sürdürmede yeterli gelebilmekte fakat zaman içerisinde oluşan boşluğu da bir şekilde gidermeleri gerekmektedir. Gelişen dünya ile birlikte bireylerde meydana gelen bu boşluğu doldurmak amacıyla ortaya çıkan kavrama yaşam boyu öğrenme denmektedir. Yaşam boyu öğrenme, hayatı boyunca bireylere verilen eğitimidir (Kulich, 1982).

Toprak ve Erdoğan (2012), yaşam boyu öğrenmeyi bireylerin kişisel ya da mesleki nedenlerden dolayı gönüllü olarak kendilerini değiştirip geliştirmesi olarak tanımlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme bireyin örgün, yaygın ve doğal olarak aldığı, kendisini kişisel, bilişsel, sosyal ve iş yaşamında beceri ve bilgi açısından geliştirdiği amaçlı öğrenme etkinlikleridir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Örgün Eğitim ile Öğrenme: Örgün eğitim bireylerin kazanması istenilen davranışlar doğrultusunda belirlenen hedeflere planlı ve sistemli bir biçimde yapılan eğitim türüdür (Sürmen, 2011).

Yaygın Eğitim ile Öğrenme: Yaygın eğitim, her yaştan ve her kesimden bireylerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilen bir eğitim türüdür (Karatağ, 2019).

Doğal Öğrenme: Doğal öğrenme örgün ve yaygın eğitimi kapsamakla birlikte istem dışı olan öğrenmeleri de kapsamaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme; bireysel, toplumsal olarak resmi veya gayri resmi bilgi edinme, beceri geliştirme gibi amaçlarla bireylerin hayatları boyunca meydana gelen öğrenme faaliyetlerinin hepsine denmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal da faydası bulunmaktadır. Öğrenmenin bireylerin ve toplumların hayatlarındaki önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşıldığından ekonomik rekabetler, işsizlik, toplumda var olma, küreselleşme ve bilgi ekonomisi gibi sorunlarla başa çıkmanın en önemli yolu olarak yaşam boyu öğrenme görülmektedir (Gür Erdoğan, 2014).

DPT (2001)'ye göre yaşam boyu öğrenmenin üç amacı vardır. Bunlar;

Kişisel Gelişme: Bireylerin varlıklarını devam ettirebilmek, beyinlerini geliştirmek, kalkınma sürecine katılmak ve yaşam standartlarını yükseltmek amacıyla ihtiyaç duydukları öğrenmedir (DPT, 2001).

Toplumsal Bütünleşme: Geçmiş zamanlarda yaşam boyu öğrenme süreci ayrıcalıklı insanların almış olduğu bir eğitimken bu süreci tersine çevirerek yaşam boyu eğitimden her kesimin yararlanmasını sağlamak ve bu sayede fırsat eşitliğini sağlayarak demokratik temeller ile toplumsal bütünleşmeyi hedeflemektedir (Buzkurt, 2021).

Ekonomik Büyüme: Toplumlar ekonomik gelişmelerini sağlamak ve vatandaşlarının refah seviyelerini yükseltmek amacıyla yaşam boyu öğrenme politikaları uygulamaktadır (Chapman, Toomey, Gaff, McGilp, Walsh, Warren ve Williams, 2003; Hughes, Blaxter, Brine ve Jackson, 2006).

Yaşam boyu öğrenme her yaşa her bireye göre olmasına rağmen yaşam boyu öğrenme eğilimini en çok gösteren bireyler okul öncesi ve ilköğretim kademesindeyken bunun temelini atmayı başarabilen bireylerdir. Okul öncesi dönemde bireylerin kazanamadığı davranışları, doğru biçimleri ile öğrenemediği her şeyi ilerleyen zamanlarda kazanması veya yanlışları değiştirmesi çok daha zordur. İlkokul ve ortaokulda da düzgün bir eğitim ortamının oluşturulması bireyin hayatının geri kalanında da öğrenme güdüsünün devam ettiğini görmekteyiz (Yüzlü, 2019). Bireylerin devam eden bu öğrenme güdülerini gelecekteki iş hayatına da adapte olmalarında büyük katkı sağlayacaktır. Eğitimlerinin okulda öğrendikleriyle bitmediğini, geri kalan hayatlarında da eğitimin şart olduğunu benimseyen bireyler iş hayatlarında da başarıyı yakalayan bireyler olacaktırlar.

AB Konseyi YBÖ yılı ilan ettiği 1996 yılındaki amaçlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Yaşam boyu öğrenmenin eğitim öğretim seviyelerini tamamlayamamış, yarım bırakmış bireylerin öğrenimlerine devam etmelerini sağlamak,
- Öğretim kurumları ile iş hayatı arasında bağlantıyı güçlendirmek,
- Toplumun yaratıcılığını arttırıp, rekabete dayalı iş dünyasında rakipleri geride bırakmak,
- Hiçbir ayırım yapılmaksızın eğitim herkese açık olmalı ve eğitim gören her birey öğrenmeye ve yeniliğe açık olmalıdır,
- İstihdam sağlamak ve bireylerin iş hayatlarına sorunsuz şekilde adapte olmalarına yardım etmek,

- Değişen topluma ayak uydurmak ve toplumu değişime açık tutmak,
- Kendi başlarına bu eğitimleri düşünemeyen çocuklar ve gençler için velilerin bilgilendirilmesini ve yaşam boyu öğrenmeye yönlendirmelerini sağlamak,
- Avrupa'da her bir birey yaşam boyu öğrenmeyi benimseyene dek bu hareketliliği aşılacak ve teşvik ederek, Avrupa Birliği vatandaşlığının önemini tüm dünyaya duyurulmasını sağlamak, düzgün dil becerileri konusunda bireyleri bilinçlendirmek (Akbaş ve Özdemir, 2002).

AB Konseyi yaşam boyu öğrenmeyi oldukça dikkate alarak vatandaşlarının bu yolda ilerlemeleri için her türlü yola başvurmuştur. Akbaş ve Özdemir (2002) konseyde belirlenen strateji ve ilkeleri şöyle belirtmişlerdir;

- Yaşam boyu öğrenme insanların hak ve özgürlüklerini içine alıp demokrasiyi ilke edinerek toplumu oluşturan unsurlar ile onların iş hayatlarına ve ekonomiye sıkı bağlanmalarını sağlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmenin hayatın her aşamasında devam ettirilmesi eğitim ve öğretim yoluyla sağlanmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme tek düze bir eğitim anlayışı ile yürütülmemelidir. Daha geniş bir perspektif ile bireylerin ihtiyaç duyacağı kişisel ihtiyaçlarına, sosyal hayatlarına ve kültürel yaşamlarına uygun bir eğitim sürecini kapsamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmenin temeli olan hizmet öncesi eğitim bireylere temel bilgi ve becerileri kazandırdıktan sonra bireylerin hayatları boyunca yeniliğe açık olmalarını sağlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme bireyler arasındaki farklılıktan kaynaklanan ayrımcılığı ortadan kaldırarak bireyleri yetenekleri doğrultusunda daha da teşvik ederek bunları kullanmalarını sağlamalı ve istihdamlarını arttırmaya çalışmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme bireye öğrenmeyi öğretmeyi ve bireyin merak ettiği, bilgi sahibi olmayı istediği şeylerde kendisinin araştırmasını sağlamalıdır. Ayrıca bu öğrenme sürecine bireyin tek başına değil de çevresindekilerle birlikte dahil olmasını da sağlamalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme eğitim süreci içerisinde bireyin eğitimlerinde ve kişisel gelişiminde sorumluluklarının artmasını sağlamalı ve bireye uygunu şekilde rehberlik etmelidir.

- Yaşam boyu öğrenmenin asıl amacı bireyler arasındaki eğitim farklılıklarını kaldırarak bireylere fırsat eşitliği sağlamaktır.
- Toplumdaki her birey, oluşum, kurum ve kuruluşlar yaşam boyu öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmak için çalışmalıdırlar (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenme yeterliliğinde AB Komisyonu tarafından temel 8 alan belirlenmiştir (Figel, 2007). Bunlar;

1. Anadilde İletişim Yeterliliği: Kültürel ve toplumsal durumlarda bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı biçimde yorumlayarak kendilerini uygun ifade edebilme yeterliliğidir.

2. Yabancı Dil Yeterliliği: Ana dil dışındaki yabancı dile ait kelimeleri sözlü ve yazılı biçimde kullanabilme, o dile ait yazılı kaynakları okuyabilme, anlam çıkarabilme, yazılan veya söylenen verileri ana dile çevirebilme ve bu dili kullanarak başkaları ile iletişime geçebilme yeterliliğidir.

3. Matematiksel - Temel Bilim ve Teknoloji ile İlgili Yeterlilikler: Bireyin gündelik hayatında karşısına çıkan problemleri mantıksal- matematiksel düşünerek çözebilme, bilim ve teknolojiye ait ilkeleri bilme, bilime ve teknolojiye dair gelişmeleri takip etme ve alandaki sorulara kanıta dayalı cevaplar aranması yeterliliğidir.

4. Dijital Yeterlilikler: Bilgisayar ve interneti etkili bir biçimde kullanarak bireylerin bilgiye ulaşabilmesi, bilgiyi kullanması ve depolamasıdır. Aynı zamanda bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak edindiği veriler ile bilgiyi üretme yeterliliğidir.

5. Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlilikler: Bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin, nasıl öğrenebildiklerinin ve neleri öğrenmeye ihtiyacı olduğunun farkında olmasıdır. Öğrenmeyi gerçekleştirirken karşısına çıkan zorluklarla başa çıkması ve öğrenme konusunda ısrarcı olma yeterliliğidir.

6. Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri: Bireyleri sosyal ve çalışma hayatına uygun biçimde katılmalarına ve sorunlara çözüm üretebilecek bilgi ve beceri ile donatıp siyasi hayata katılabilmelerini sağlayan yeterliliklerdir.

7. Girişimcilik: Bireylerin fikirleri ile birlikte ekonomik fırsatlarını üretim yapabileceği değerlere dönüştürebilmesi yeterliliğidir.

8. Kültürel Yeterlilikler: Bireylerin çeşitli sanat dallarıyla kendi duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde ifade edebilme, değişik kültürlerdeki insanlarla iletişimlerini edebiyat, görsel sanatlar gibi iletişim araçlarını kullanarak yerine getirebilmeleri yeterliliğidir.

Avrupa Birliği vatandaşlarına yaşam boyu öğrenmeyi aşılama amaçlı çalışmalarını sadece yazılı şekilde değil aynı zamanda işlevsel hale de getirmiştir. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeye teşvik edilmesi amacıyla pek çok program tasarlayıp bu programları hayata geçirmeyi başarmıştır.

Erasmus Programı: Erasmus programının amacı üniversite düzeyinde öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimlerini sağlama, ülkelerarası işbirliğine destek sağlama, programda yer alan ülkelerin çalışmalarının ve derecelerinin akademi camiasında da tanınmasına katkı sağlamaktır (Özdem, 2013).

Comenius Programı: Comenius okul öncesi eğitimden başlayarak ilköğretim ve ortaöğretimi de kapsayarak öğrenci, öğretmen, veli, eğitim kuruluşları vb. eğitim sektöründeki tüm üyelere hitap eden bir programdır (Aydoğan ve Şahin, 2006).

Leonardo Da Vinci Programı: Mesleki eğitimlere yönelik politika ve uygulamaların gelişmesi, desteklenmesi amacıyla AB'ye üye veya aday ülkelerde gerçekleşen bir programdır (Özaşık, 2007).

Grundtvig Programı: Grundtvig programı AB'nin eğitimlerini yarıda bırakmış olan veya eğitim imkanı bulamamış göçmenlere ülkelerin ekonomik büyüme, rekabet ve toplumsal katılım gibi hedeflere ulaşmaları ve yaşlanan Avrupa nüfusunun eğitim sorunlarına çözüm üretmeye çalışan programdır (Usta, Demirtaş ve Demir, 2013).

Ortak Konulu Program: AB kapsamında yapılan projelerin sonuçlarının yaygınlaşması, eğitimde işbirliği ve yenilik, diller ve bilgi işlem teknolojileri konusunda faaliyet alanını içermektedir (Usta ve diğerleri, 2013).

Jean Monnet Programı: Avrupa'da eğitim-öğretimde aktif bulunan, kurumların varlıklarını sürdürmelerinde destekleyen ve Avrupa'daki vatandaşların bilgi ve farkındalıklarını arttırma amaçlı oluşan programdır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Türkiye'de ise yaşam boyu öğrenme amaçlı faaliyetlerin başlangıcı olarak halkevlerinin açılışını kabul etmek gerekmektedir.

Halkevleri: 1932 yılında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilkelerini halka benimsetmek ve yaymak amacıyla aynı zamanda da dünyada konuşulmaya başlanan yaşam

boyu öğrenme faaliyetleri ile yetişkin bireylerin burada eğitim görmesini amaçlayan kuruluşlardır (Özdemir ve Aktaş, 2011).

Halk Eğitim Merkezleri: Bireyleri ekonomik ve sosyal açıdan işler hale getirmek amacıyla, belli bir program çerçevesinde bireyleri insani ve milli değerlerle kuşandıran eğitim faaliyetleridir (Tanır, 2006).

Mesleki Eğitim Merkezleri: Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitimidir (Kahya, 2015).

2.7. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

Yaşam boyu öğrenme bireylerin edindikleri bilgilerin hızlı değişmesi ve bilgiye ulaşmada farklı ve yeni arayışlara girerek yeni bilgiler öğrenmek istemesi sonucu doğal olarak ortaya çıkmıştır (Güneş, 2016). Öğrenmenin tarihinin yüzyıllar öncesine dayanırken, yaşam boyu öğrenme kavramı 20. yüzyılda insanın, genelde toplumun anlam arayışına cevap vermek için ortaya çıkmış ve yine bu çağda bir kavram etrafında şekillenmeye başlamıştır. Doğal olarak bu kavramsallaşma, çeşitli coğrafyalarda ve farklı yıllarda meydana gelmiştir. Basil Yeaxlee yaşam boyu öğrenme düşüncesini 1929 yılında ilk defa ortaya koymuştur (Smith, 2001; Sutherland ve Crowther, 2008; Budak, 2009). Alfred North Whitehead (1931) ise bireylerin daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri hayatları boyunca kullanamayacaklarını belirtmiştir.

UNESCO gibi kuruluşlar yaşam boyu öğrenme kavramını 1970'lerde benimsemiştir (Yurdakul, 2016). UNESCO komisyonlarında eğitim konusunda eğitimin yaş ve mekân olarak sınırlandırılmasının, etkinliklerin katı kurallar içerisinde olmamasını, okul içi ve dışı olmak üzere her zamanı kapsayan bir insanın hayatı boyunca sürececek bir şekilde planlanmasını önermiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). OECD tarafından 1973 yılında yayınlanan bir raporda ise yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğu kabul edilmiştir.

Fırsat eşitliğini ve ekonomik kalkınmayı sağlamak, Avrupa'da rekabet ortamını hazırlamak ve yaşam boyu öğrenmeyi bir strateji haline getirmek amacıyla 1996 yılı Avrupa'da YBÖ yılı olarak belirlenmiş (Adabaş, 2016), ayrıca yaşam boyu öğrenme 2000 senesinde de Lizbon'da yapılan Avrupa Konseyi tarafından önemli bir yapı taşı olarak görülmüştür (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti'nde ise yürütülen yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin en önemlisi Cumhuriyetin ilanından sonra 16-40 yaş arasındaki bireyleri kapsayan okuma-yazma, temel bilimler gibi alanlarda eğitim verilen ve bireylerin eğitim sonunda belge aldıkları Millet Mektepleri tarafından yürütülen faaliyetlerdir (Aksoy, 2013). Beş yıllık kalkınma planlarında eğitimden söz edilmesine rağmen Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar hiçbirinde yaşam boyu öğrenmeden bahsedilmemiş ancak halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve okul dışı eğitim konularına önem verilmesi veya fırsatların geliştirilmesinden bahsedilmiştir (Duman, 2005, s. 35). Yaşam boyu öğrenme için gerekli eğitimleri verme görevi Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir. Bakanlığın gözetimindeki özel kurslar dışında halk eğitim merkezleri yoluyla yetişkinlere çeşitli kurslarla okuma-yazma öğretimi, sosyal etkinlikler ve mesleki kurslar yanında olgunlaşma enstitüleri ile yaşam boyu öğrenme çalışmaları yürütülmektedir (Çatal, 2019). Örgün eğitimi yarıda bırakmış veya tamamlamış herhangi bir birey yaşı ve cinsiyeti fark etmeksizin halk eğitim kurumlarına dahil olabilmektedir.

2.8. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Eğitim hem bireyler açısından hem de toplum açısından etkili bir unsurdur (Miser, 2002). Günden güne değişen bir çağda ise vazgeçilemeyen tek öge olmalıdır. Hızlı değişimin farkında olan büyük ülkeler rekabeti arttırmak ve öne geçmek amacıyla geleneksel eğitim sisteminden çıkılması gerektiğinin ve bireyin örgün eğitiminin dışında da kendini ileriye taşıması ve hayata daha kolay adapte olması için yaşam boyu öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir. Eğitim süreci, yaş, dil, din, ırk ve zamandan bağımsız, bireyin bütün hayatı boyunca alıp verebileceği bir sistem olarak görülmeye başlanmıştır (Stubblefield ve Keane, 1994).

YBÖ Memorandumunda yaşam boyu öğrenmenin amacı altı madde ile açıklanmıştır (AB Komisyonu, 2000'den aktaran Buzkurt, 2021). Bunlar;

1. Herkes için yeni temel beceriler geliştirmek: Öğrenmenin evrensel ve sürekli olabilmesi adına bulundurulması gereken özelliklerin kazandırılması ve bireylerin öğrenen topluma uyum sağlaması,

2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak: Esnek çalışma, öğrenmeye ayrılan vakit ve bilgiye kolay erişim gibi birçok alanda vatandaşlara öncelik tanımak adına insan kaynaklarına yatırım yapılması,

3. Öğrenmeyi desteklemek ve değerlendirmek: Öncelikli olarak informal eğitimlerde verilen eğitimin belge ile desteklenerek şeffaflığını sağlamak ve öğrenenlerin verdikleri emekleri ve okul dışı öğrenimin desteklenmesi,

4. Eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek: Yeni eğitim yöntemleri, değişen roller, öğretmenlerin kendileri için olan eğitimlerini kapsamaları,

5. Bilgi rehberlik ve danışmanlığını yeniden düşünmek ve biçimlendirmek: Eğitim ile iş imkanları arasındaki bağları güçlendirerek bireylere daha sağlıklı bir şekilde yönlendirmeler yapılması bunun yanında bilgi kaynaklarına kolay erişimin sağlanması,

6. Öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hale getirmek: Öğrenme merkezlerinin yapılması ve erişimin kolay olmadığı bölgelere bilgi iletişim teknolojileri ile öğrenimin sağlanmasıdır (Turan, 2005)

Bir toplumu kalkındıracak olan tek şey eğitimli insan sermayesidir. Toplumun içinde bulunan bireyler kendilerini ne kadar iyi yetiştirirse ülkelerine de bu gelişimle doğru orantılı olacak şekilde faydalı olacaklardır. Avrupa değerlerinin ağırlıklı olarak yer aldığı yaşam boyu öğrenmenin hem ulusal rekabette hem de sosyal dayanışmada gerekli olduğu bireylerin kişisel, toplumsal ve ekonomik gelişmelerinde büyük rolü olduğu görülmektedir (Bath ve Smith, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin çıkış nedenlerinin birçoğu da ülkenin ve milletin toplu kalkınmasına katkıda bulunacak şekildedir. Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) bu durumun nedenlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Ekonomik İhtiyaçlar: Teknoloji gelişimiyle birlikte ekonomik bilgide de değişimler meydana gelmiştir. Bu nedenle bireylerin okulda öğrendikleri bilgiler güncelliğini yitirdiğinden yaşam boyu eğitim ekonomi için de önemlidir.
- İstihdam İmkânı: Meydana gelen gelişimlerle birlikte iş dünyasında da büyük değişimler meydana gelmiştir. Bilgisayar ve internetin iş hayatına girmesiyle birlikte iş hayatında beden gücü yerini beyin gücüne bırakmıştır. Bu nedenden dolayı da bireylerin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.
- Dünyadaki Değişim ve Gelişim: Dünyadaki hızlı değişim ve gelişim bireylerin de hayata tutunmaları için kendilerini geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

- Demokratikleşme: Örgün eğitim yoluyla eğitimlerini tamamlayamayan veya hiç başlamamış olan bireyler toplum demokratikleştikçe bu haklarını devletten ister hale gelmişlerdir.
- Kişisel İhtiyaçlar: Yaşam boyu öğrenme bireylerin kendilerini geliştirmelerini ve ileriye taşımalarını sağlamaktadır. Bireylerin yeteneklerini keşfetmeleri ve bunları ilerletmeleri için de yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

Berberoğlu (2010) yaşam boyu öğrenmenin örgün eğitime bir alternatif değil, örgün eğitimin eksik ve yetersiz kaldığı noktalarda veya bireylerin daha önce bilmedikleri yeteneklerini keşfetmelerinde yararı olan bir eğitim türü olduğunu belirtmiştir. Eğitim kurumlarının devamlı olarak değişmesiyle bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin yetersiz kalması, bireyler arası fırsat eşitliğini, sosyal bütünleşmeyi ve ekonomik rekabetleri güçlendirmesiyle birlikte yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği öne çıkmıştır (Kazu ve Erten, 2016). Bu nedenlerden ötürü yaşam boyu öğrenme kavramı günümüz dünyasında giderek daha önemli hale ve insanların hayatlarında merkezi bir konuma gelmektedir.

2.9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Yaşam boyu öğrenme okul öncesinden başlayıp yetişkin eğitimini de içine alan, her yaş grubunu içine alarak örgün yaygın eğitim sistemlerini kapsayan bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleşme ve kendini gerçekleştirme özelliklerine vurgu yapmaktadır (Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015). Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmeye, büyümeye ve gelişmeye doğru doğal bir eğilim olmakla birlikte negatif düşünce ve inanç sistemlerinin ortadan kaldırılmasıyla öğrenme eğilimlerinin keşfedilmesi sürecini kapsamaktadır (McCombs, 1991). Yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireylerin bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunları Coşkun ve Demirel (2012), güdülenme, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme olarak sıralamaktadır.

Güdülenme: Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli şartlardan biri olmakla birlikte bir şeyi yapmak için harekete geçmek anlamına da gelmektedir (Akbaba, 2006).

Sebat: Öğrencinin öğrenme işlemini ve bu işlemdeki kararlılığını ifade eder (Keleşoğlu, 2011).

Merak: Merak öğrenme için ön koşul olarak kabul edilmekle birlikte (Carlin, 1999), yeni bilgi edinmek amacıyla istek ve keşif yoluyla motive eden duygudur (Litman ve Spielberg, 2003).

Öğrenmeyi Düzenleme: Öğrenen bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yöneterek kendi gelişimlerini yönetmelerini ve süreç içerisinde bağımsız hareket etmelerini ifade etmektedir (Yasa, 2018).

2.10. E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Arasındaki İlişki

İnternet kullanımı her geçen gün farklı bir alana yönelmektedir. Her yıl farklı bir çağı bünyesine alan okullarda ise internetin eğitim alanına girmesi kaçınılmaz olmuştur. Bilgilerin öğretmen tarafından verildiği öğrenme işlemi bu değişime ayak uydurarak öğrencilerin daha aktif şekilde rol alacağı bir hale gelmiş ve bu değişimde de öğretmenlere televizyon, radyo vb. kaynakların yanında internet de oldukça faydalı olmuştur (Yamamoto, Demiray, Kesim, Yuzer, Demirci ve Eby, 2011). İnternetin sınıf ortamına girmesi öğrencileri daha aktif kıldığından bireysel öğrenmeye de etkisi olmuştur. E-öğrenme ile öğrenim faaliyetleri sadece okul içerisinde olmaktan çıkmış her kesime her yerde eğitim görme fırsatı kazandırmıştır. İnternet üzerinden eğitim pandemi dönemiyle birlikte daha da önemli hale gelmiştir. Okulların kapanmasıyla birlikte eğitim öğretimi uzaktan yürütmeye çalışan öğretmen ve öğrenciler bu sisteme herhangi bir hazırbulunuşlukları olmadığından eğitimin başlarında oldukça zorlandıkları görülmüştür.

E-öğrenmeye hazırbulunuşluk, kişilerin veya kuruluşların e-öğrenmeye karşı uygulamalarını ilgili kişilere aktarmaları için gereken bilgi-beceri ve tutumlara sahip olma düzeyleridir (Yurdugül ve Demir, 2017). Hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli seviyede olmayan öğrenci ve öğretmenler pandemi sürecinde zorluk yaşarken hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan bireylerde ise bu süreç daha kolay atlatılmıştır.

Uzaktan eğitim ile başlayan yaşam boyu öğrenim e-öğrenme ile daha hızlı ve kolay hale gelmiştir. Günümüzde bilgilerin hızlı değişmesiyle birlikte eğitimde önemli role sahip öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yeniliklere açık olmaları, yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları ve bunları öğrencilere aktarmaları gereklidir (Kılıç, 2015). Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinde en üst basamakta yer alan kendini gerçekleştirmenin de

yolu yaşam boyu öğrenmeden geçtiği gibi (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012) sadece bireysel olarak değil toplumsal olarak da ülkelerin kalkınmasına, varlıklarını devam ettirebilmesine ve ülkedeki tüm örgütlerin küreselleşmesine en büyük katkıyı sağlamaktadır (Hake, 2005).

Epçaçan (2013)'e göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri olan bireylerde olması gereken özellikler;

- Öğrenme sürecine kendisini de dahil etmeli ve bu süreci kontrol etmeli,
- Sorumluluk alabilmeli, yeniliklere ve değişimlere kendini kapatmamalı,
- Hayatta karşısına çıkabilecek problemleri üst düzey düşünme ve zihinsel becerileri kullanarak çözüme ulaştırmalı,
- Etrafındaki insanlarla etkili iletişim kurabilmeli ve birlikte çalışabilmeli,
- Teknolojik aletleri etkili kullanabilmeli,
- Yeteneklerine göre meslek edinerek ekonomiye katkıda bulunabilmelidir.

Görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme eğilimi olan bireylerde olması gereken birçok özellik bulunmaktadır. Teknolojinin hızla ilerlemesi doğrultusunda bu özelliklerden belki de en önemlisi teknolojik/dijital yeterlidir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri olan bireyler bilgi ve iletişim aletlerini kullanarak kendilerini geliştirmektedirler.

Erdoğan, Bayat ve Şentürk (2017), araştırmalarında BİT kullanma becerileri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. BİT kullanma becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ise düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Genel olarak araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ve bilgi iletişim teknolojileri becerilerini orta düzeyde bulmuşlardır.

Kabataş (2019), öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmada dijital vatandaşlık algısının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ile yaşam boyu öğrenme algısına etkisi değerlendirilmiştir. Dijital vatandaşlığın e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilişkisi yüksek çıkmakla birlikte yaşam boyu öğrenme ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki pozitif yönde orta düzeyde çıkmıştır.

Bilici ve Bağcı (2020) '*Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*' adlı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki başlık

karşılaştırıldığında ise katılımcıların verdikleri cevaplara göre pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Torunlar'ın (2022) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu ‘*Yaşam Boyu Öğrenmenin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkileri*’ adlı çalışmasında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre değerlendirdiğinde hem çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarında hem de yaşam boyu öğrenmede kadın katılımcıların lehine bir farklılık görülmektedir. Öğrenim durumları değişkenine göre de çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarında ve yaşam boyu öğrenmede yüksek lisans yapan öğrencilerin lisans öğrencilerine nazaran daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak katılımcıların yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ilişkisini araştıran çalışmada yaşam boyu öğrenme çevrimiçi öğrenmenin tüm alt boyutları ile pozitif ve anlamlı bir ilişkide olduğu gözlemlenmiştir.

Günümüzde eğitim ve teknolojinin ayrı olduğu düşünülmemektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme aktivitelerini yerine getirebilmeleri için teknolojik aletleri etkin bir biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir. E-öğrenme fırsatı ile bireyler başka ülkelerdeki ve kıtalardaki çalışmalara, eğitimlere, bilgi kaynaklarına ve çeşitli kaynaklara kolaylıkla ulaşabilmekte ve yaşam boyu öğrenme gerçekleştirebilmektedirler (Gür Erdoğan, 2014). Parlak ve Kayri (2022) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde en çok etkisi bulunan değişkenin yaşam boyu öğrenme olduğu belirlemişlerdir. Mevcut çalışmada ise daha kapsamlı bir konu olduğundan yaşam boyu öğrenmenin e-öğrenmeye etkisi araştırılmıştır.

2.11.İlgili Araştırmalar

2.11.1. E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk İle İlgili Araştırmalar

Günümüz şartlarının vazgeçilmez kavramlarından olan e-öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramı birçok araştırmaya konu olmuştur.

Dikbaş (2006), öğretmen adaylarında e-öğrenmeye yönelik tutumun olumlu yönde olduğunu hatta adayların e-öğrenme uygulamalarından daha fazla yararlanmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. 36 önermeden oluşan e-öğrenmeye yönelik tutum bölümünde önermeler e-öğrenmeden yararlanma, e-öğrenmenin içeriğini bilme, e-öğrenme ve işbirlikli

çalışma yapma, e-öğrenme ve değerlendirme süreci ve e-öğrenmenin öğrenmeye katkısı olmak üzere 5 konu başlığından oluşmaktadır. Başlıklar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiklerinde ise e-öğrenmeden yararlanma ve e-öğrenme değerlendirme sürecinde kızlar erkeklere göre daha olumlu düşünürken geri kalan başlıklarda kız ve erkek katılımcıların görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Moftakhari (2013) 311 üniversite öğrencisi ve 146 öğretim görevlisinden oluşan çalışma grubu ile yürütmüş olduğu araştırmasında katılımcıların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olduğu, öğretim elemanlarının ise e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının öğrenciler kadar yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kadınların erkeklere göre hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu ama yine de tüm bu bulgulara rağmen e-öğrenmeye geçmeden herkesin eğitim alması gerektiği gözlenmiştir.

Özgür, Çuhadar ve Akgün (2014) öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarında kadınlar ile erkekler arasında genel anlamda bir fark görülmediğini fakat özgüdümlü öğrenme ve öğrenme için motivasyon alt başlığında kadınların lehine bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenim gördükleri bölümlerde anlamlı bir fark bulunurken, internet kullanım sıklıklarında fark bulunmamaktadır. Ayrıca adayların bilgisayar ve internet kullanımı konusunda güvenlerinin artması çevrimiçi öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Genel olarak araştırmada adayların çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve çevrimiçi öğrenme konusunda yetkin gördükleri ortaya çıkmıştır.

Korkmaz, Çakır ve Tan (2015) ise yürüttükleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre ‘‘Teknik Beceriler’’ faktöründe erkekler lehine bir farklılaşma gözlerken, ‘‘İletişim ve Kullanışlılık’’ faktöründe kadınlar lehine bir fark görülmektedir. Diğer tüm faktörlerde kadınlar ve erkekler arasında bir farklılaşma görülmemektedir. Sınıf düzeyleri ve mezun olunan lise değişkenlerine göre hiçbir faktörde farklılaşma bulunmamıştır. Katılımcıların yaş değişkenine göre e-öğrenmeye dönük memnuniyette ‘‘Öğrenme Süreci, Öğrenme İçeriği, Etkileşim ve Değerlendirme’’ faktörlerinde 20-29 yaş aralığı ile 30 ve üstü yaş aralığı arasında 30 yaş ve üstü yaş grubu lehine farklılaşma görülmektedir. Öğrencilerin teknik beceriler, motivasyon ve başarıyı etkileyen faktörler arasında, akademik başarıları ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ve akademik başarı ile memnuniyet düzeyleri arasındaki tüm faktörler açısından pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma neticesinde, öğrencilerin teknolojiye erişim ve teknik bilgisi, e-öğrenmeye

yönelik motivasyonlarının ve e-öğrenme ile başarılı olabileceklerine dair inançlarının yüksek olması gibi kişisel özelliklere sahip olduklarından e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alsancak, Sırakaya ve Yurdugül (2016) öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri araştırmada çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini 5 boyutta incelemişlerdir. Bunlar; bilgisayar/internet özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim özyeterliliğidir. Cinsiyet değişkenine göre bilgisayar/internet özyeterliliğinde erkek adayların ortalama puanları daha yüksekken özgüdümlü öğrenme boyutunda ise kadınların ortalama puanları daha yüksektir. Diğer boyutlarda bir farklılık gözlemlenmemiştir. Sınıf düzeyi değişkeninde bilgisayar/internet özyeterliliği boyutunda 4.sınıflar lehine bir farklılık görülmekte diğer boyutlarda ise bir farklılık görülmemektedir. BÖTE bölümündeki öğretmen adaylarının Türkçe ve PDR bölümündeki öğretmen adaylarına nispeten bilgisayar/internet özyeterliliği boyutlarında kendilerini anlamlı bir biçimde daha yeterli görmektedirler. İnternet kullanım süresine bakıldığında bilgisayar/internet özyeterliliği boyutunda 1 saatten az kullananlar aleyhine bir farklılık bulunurken, öğrenen kontrolü boyutunda 8 saatten fazla olanlar lehine bir farklılık bulunmuştur. Özgüdümlü öğrenme, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği boyutlarında ise farklılık gözlemlenmemiştir.

Yurdugül ve Demir (2017) öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında genel olarak adayların çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bireylerin internet araçlarını iyi kullanma dereceleri ile kendilerini çevrimiçi ifade edebilmeleri arasında doğru orantı olduğu belirtilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninde ise 4.sınıfların diğer sınıf düzeyindeki adaylara göre hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çatana Kuleli (2018) 837 öğretmen adayı üzerinde yürütmüş olduğu araştırmada katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen "Learner Readiness for Online Learning" ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış halini kullanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ölçeğin alt boyutları olan özgüdümlü öğrenme, çevrimiçi iletişim özyeterliliği ve öğretmen motivasyonunda kendilerini ortalamanın üstünde yeterli; bilgisayar ve internet özyeterliliği ile öğrenen kontrolü alt boyutlarında ise kendilerini ortalama düzeyde ne yeterli ne de yetersiz olarak bulmaktadırlar.

Karakuyu ve Uyar (2020)'in ' 'Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları'' adlı çalışmalarında öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarını öğrenim görülen program türüne, e-öğrenme deneyimlerine, ev interneti sahip olma durumlarına, bilgisayar sahibi olma durumlarına ve anne eğitim durumlarına göre incelediklerinde anlamlı farklar görülmüştür. Diğer yandan sınıf değişkenlerine, cinsiyetlerine ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sürer (2021)'in sağlık çalışanları üzerinde yürütmüş olduğu araştırmaya göre, sağlık çalışanlarının mobil öğrenmeye hazırbulunuşluklarının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak görev yerlerine, eğitim seviyelerine, kurum türüne, kişisel bilgisayara, mobil cihazlara sahip olup olmamalarına, bilgi iletişim teknolojilerini kullanım düzeylerine, günlük internet kullanım sürelerine, sosyal medya kullanımına, mobil öğrenme kavramı hakkındaki bilgilerine ve interneti yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için kullanıp kullanmamalarına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir.

2.11.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları özelinde ve genel olarak bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik nispeten zengin bir bilgi birikimi ile karşılaşmak mümkündür.

Coşkun ve Demirel (2012) yürüttükleri araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın alt boyutları olan güdülenme, merak ve sebat boyutlarında katılımcıların yoksun oldukları; öğrenme faaliyetlerine katılma ve devamlılık boyutunda ise çaba sarf ettikleri görülmüştür. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler karşılaştırıldığında kadınların lehine bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine bakıldığında ise 4. sınıf öğrencilerinin 1. Sınıf öğrencilerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksek çıkmıştır. Ancak değişkenler arasında yüksek çıkan değerlerin bile ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin meraklı olmamaları ve kurslara katılma isteklerinin olmadığı da gözlemlenmiştir.

İzci ve Koç'un (2012) sınıf, matematik ve Türkçe öğretmeni adayları ile yürütmüş oldukları araştırmada katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yüksek düzeyde duyarlılıklarının olduğu ve bireylerin bilgiyi aktarıldığı gibi almaması, bilgiyi sorgulayarak elde etmesi görüşlerine tamamen katıldıkları gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında bazı maddelerde kadın adayların erkek adaylara göre daha duyarlı oldukları gözlemlenmiştir. Adayların bölüm değişkenine göre bakıldığında ölçekteki bazı maddelerde Türkçe öğretmeni adaylarının diğer bölümlerdeki katılımcılardan daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İnternette yararlanma ve kütüphaneden yararlanma değişkenlerine göre internette ve kütüphanelerden yararlanan bireylerin lehine bir farklılaşma bulunmaktadır. Araştırmaya genel olarak bakacak olursak katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Evin Gencil (2013) , öğretmen adaylarına yönelik yürütmüş olduğu araştırmada genel olarak adayların yaşam boyu öğrenmede kendilerini “yeterli” aralığında algıladıkları belirlemiştir. Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği kullanılan araştırmada 5’li likert tipindeki ölçekte anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojiye yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak 8 alt başlıktan oluşmaktadır. Cinsiyet değişkeni bağlamında kadın adaylarla erkek adaylar arasında kadın adaylar lehine bir farklılaşma bulunmakla birlikte, teknoloji yeterliliği alt boyutunda ise erkekler lehine bir farklılaşma söz konusudur. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm alt boyutuna göre İngilizce Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği ve BÖTE bölümlerinin diğer bölümlerdeki katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme yeterliliği daha yüksektir. Anadilde iletişim yeterliliği alt boyutunda İngiliz Dili Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Alman Dili Eğitimi ve Türkçe Öğretmenliği; yabancı dilde iletişim alt boyutunda ise İngiliz Dili Eğitimi ve Alman Dili Eğitimi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Dijital yeterlilik ile matematik ve fen ve teknoloji alt boyutlarında Fen Bilgisi ve BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin diğer adaylara göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık, girişimcilik yeterlikleri alt boyutlarında ise farklılık istatistiksel anlamda önem taşımamaktadır.

Kılıç (2015) çalışmasında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yürütülen araştırmada katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminde kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla yaşam

boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Branş değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte kıdem değişkeninde 20 yıl ve üstü çalışma hayatı olan katılımcıların diğerlerine nazaran yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha düşük çıkmıştır.

Güven, Yıldırım ve Çelen (2015), üniversite ve lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada yaşam boyu öğrenme kavramının her daim açık olacağı ve bu kavramın hayatın bir parçası haline geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar soyut bir kavram olan yaşam boyu öğrenmeyi metaforlar yoluyla somutlaştırmaya çalışmışlardır. Bu metaforlar katılımcıların verdikleri cevapların benzerliklerine göre sınıflandırılmış sağlık, zaman, birey, duygular, teknoloji, hayvan, doğa, gıda, yaşam ve eğitim olarak 10 başlığa ayırmışlardır. Katılımcıların cinsiyet ve lise-üniversite ayrımına bakılmaksızın üretilen metaforların çoğunun olumlu yönde olduğu belirtilmiştir.

Karaduman (2015) yürütmüş olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri olması için öğrencilerde sabır, merak ve motivasyonun yeterli düzeyde olması gerektiğini savunmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sınıf düzeyi, fakülte/yüksekokul eğitimi, ebeveynlerin mezuniyet düzeyleri ve gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; anne – baba mesleği değişkeninde anne mezuniyet düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamakta fakat babaya göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre kadınların erkek katılımcılardan yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Serbest zaman etkinliklerine katılım değişkeninde ise kitap okuma ve TV izleme etkinliklerinde anlamlı bir fark bulunurken, sinemaya gitme ve spor yapma etkinliklerinde farklılaşma görülmemektedir.

Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeninde yaşam boyu öğrenme alt boyutlarından sadece merak yoksunluğu boyutunda erkeklerin lehine bir farklılık görülmektedir. Akademik başarı ortalamalarında toplam değerlendirme, güdülenme ve sebat boyutları yüksektir. Öğrenim görülen program türüne ve sınıf düzeyi değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda ve genelde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aylık geçim giderleri değişkenine bakıldığında ise öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu, merak yoksunluğu boyutlarında ve genel olarak bir farklılık görülmektedir.

Dündar (2016) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında değişkenleri olan üniversite, sınıf, cinsiyeti, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, öğrenim durumları

ve sosyo-ekonomik durumları değişkenlerinde farklılık bulunmamaktadır. Öğrenim gördükleri bölümleri tercih etme sebeplerine göre isteyerek sınıf öğretmenliği bölümüne gelen öğretmen adayları ile istemeyerek gelen öğretmen adayları arasında farklılık gözetilmektedir. Okul başarı not ortalaması değişkeninde 3,50 – 4,00 not ortalaması olan öğretmen adaylar lehine bir farklılık vardır. İnternet kullanım düzeyi değişkeninde 2 saat ve üstü internet kullanımı bulunan öğretmen adaylarında diğer adaylara göre anlamlı bir düşüklük bulunmuştur. Son olarak lisansüstü eğitim yapma isteği olan öğretmen adaylarının yapmak istemeyen adaylara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2018) katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlerken yaşam boyu öğrenmenin 4 boyutunu ele almıştır. Boyutların geneline bakıldığında verilen cevaplara göre katılımcılar yeterli düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde 4 boyutta da kadınların yaşam boyu öğrenmelerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde ise 4.sınıfların 1.sınıf öğrencilerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksektir.

Duymuş ve Sulak (2018) çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini en yüksek bulurken Sınıf öğretmeni adaylarının ise en düşük bulmuştur. Genel olarak çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyde belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunurken, okudukları bölümün, temel becerilerin, lisans eğitimi ile ilgili değişkenlerde bir fark gözetilmemiştir.

Yasa (2018) yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğiliminde genel olarak da alt boyutlarında da cinsiyet değişkeninde bir farklılık görülmemektedir. Sınıf düzeyi değişkeninde 1.sınıf öğretmen adaylarının diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda ise sadece sebat boyutunda 1.sınıflar lehine bir farklılık gözetilmektedir. Yaş değişkeninde alt boyutlar incelendiğinde sebat boyutunda 17 – 20 yaş aralığı lehine bir farklılık gözetilirken diğer boyutlarda farklılık görülmemiş ve genel olarak bakıldığında da 17 – 20 yaş ile 21 – 24 yaş katılımcılar arasından 17 – 20 yaş aralığında olan katılımcıların değerlerinin daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Son olarak bölüm değişkenine göre genel olarak bir farklılık bulunmamakla birlikte alt boyutlara bakıldığında yalnızca motivasyon alt boyutunda bir farklılık görülmemiştir. Sebat alt boyutunda Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğrenen adaylarında göre daha düşük, merak yoksunluğu boyutunda Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının İlköğretim Matematik öğretmeni

adaylarından daha yüksek ve son olarak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda ise Sosyal Bilgiler Fen Bilgisi öğretmeni adaylarına göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Uysal ve Uçar'ın (2019) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal yeterlilikleri arttıkça "gelişime açıklık" ve "öğrenmeye isteklilik" yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarının de arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca araştırmaya konu bir başka sonuç ise sürekli kaygı durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimi ve katılımcıların yeterlilik alguları ile negatif yönde bir ilişki olduğudur.

Bahadır (2019) üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları katılımcıların duygusal olgunlaşmaları ve gelecek meslekler hakkında bilgi edinme gayretleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yüzlü (2019), araştırmasında önlisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine bir farklılık bulunmuştur. Katılımcıların öğrenim gördükleri meslek yüksekokuluna göre sağlık meslek yüksekokulundaki katılımcıların diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksek çıkmakla birlikte; öğrencilerin yerleştikleri programların üniversite giriş puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Boyacı (2019) çalışmasında katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeninde kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyi ve yaşlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Katılımcıların okudukları bölüm değişkenine bakıldığında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek yaşam boyu eğilimi olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında ise 3 – 4 saat internet kullanımı olan adaylar ile 1 – 2 saat internet kullanımı adaylar arasında fark bulunmakta ve bu farklılık 3 – 4 saat internet kullanan adayların lehine olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarına bakacak olursa sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğunda anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir.

Kahraman (2019) çalışmasında yaşam boyu öğrenmeyi 4 boyut üzerinden incelemiştir. Genel olarak 4 boyuta baktığımızda hepsinin ortalamasının orta seviye üstü değerinde çıktığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre alt boyutların hepsinde kadınların lehine bir

farklılık bulunmaktadır. Öğrenim gördükleri bölüm değişkenine de bakıldığında alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenirken mezun oldukları lise türüne göre bakıldığında bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Satiroğlu (2019) Sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerin kendilerine kısmen uyduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeninde yaşam boyu öğrenme eğiliminde adaylar arasında kadınların lehine bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkeninde 4.sınıfların 1.sınıflara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksektir. Mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim düzeyleri, aile ekonomik durumuna, ailelerin ikamet ettiği yere, adayların yabancı dil seviyelerine ve okul içi kulüp faaliyetlerine katılma oranlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lisansüstü eğitim isteği değişkeninde sonuç lisansüstü eğitim isteği olanların lehine olmuştur. Adayların mesleki ve kişisel gelişimleri ile ilgili çalışmalara katılma değişkeninde çalışmalara katılan adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer adaylardan daha yüksek çıkmıştır. Son olarak kitap okuma sıklığı değişkenine göre ise sıklıkla kitap okuyan adayların okumayan adaylara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atagün (2019) BÖTE öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada cinsiyet değişkeninde kadınların lehine bir fark görülürken, mezun oldukları liseye ve sınıf düzeylerine göre bir fark bulunamamıştır. Genel olarak katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur.

Bulaç ve Kurt (2019) yürüttükleri çalışmada yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları ile incelendiğinde genel olarak katılımcıların orta seviyenin üzerinde bir eğilimleri olduğunu belirlemiştir. Cinsiyet değişkeninde birçok araştırmada olduğu gibi kadınların lehine bir farklılık gözlemlenmektedir. Okudukları programa göre İlköğretim Matematik öğretmenliği ile BÖTE öğrencileri karşılaştırıldığında İlköğretim Matematik öğretmeni adayları lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Bölümleri tercih etme sebeplerinde ise isteyerek okuduğu bölümü tercih edenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim yapma isteği olan katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimi yapmak istemeyenlere göre yüksektir. İnternette faydalanma sürelerine göre karşılaştırıldıklarında 30 dk – 1 saat internet kullanımına sahip katılımcıların 1-2 saat kullananlara, 1 – 2 saat kullananların ise 2 saat ve üstü kullananlara göre yaşam boyu öğrenme düzeyinin yüksek çıktığı belirlenmiştir. Anne – baba eğitim düzeyi ve okul başarı not ortalamalarına göre ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamaktadır.

Kurt, Cevher ve Arslan (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Sınıf seviyesi değişkeninde de tüm boyutların yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise tüm alt boyutlarda kadınların lehine bir farklılık bulunmuştur.

Yenice, Demircioğlu Faydalığul, Yavaşoğlu (2020) ‘‘Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Kütüphane Alışkanlıklarının İncelenmesi’’ adlı çalışmada adayların kütüphaneyi kullanım sıklığı araştırıldığında kütüphaneyi her gün kullanan adayların haftada birkaç kez veya bir kez kullanan adaylara göre eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Kütüphaneyi kullanım amaçlarına göre ders yapmak amacı ile kullananlar ile ödev yapma amacıyla kullananlar arasında ders yapma amacı ile kullananlar lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. İnternet kullanma amacı ile gelenler ile diğer tüm amaçlar için gelenler karşılaştırıldıklarında internet kullanım amacıyla gelenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre motivasyon boyutu hariç diğer boyutlarda bir farklılık gözlemlenmemiştir. Kitap okumasını engelleyen faktörlere baktığımızda ise sebat boyutu hariç genel olarak bir farklılık bulunmuştur.

Özoğlu ve Kaya (2020) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeninde kadın adaylar lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Bölüm değişkenine bakacak olursak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Erdoğan (2020) ‘‘Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ adlı çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin 4 boyutuna da bakıldığında katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu sonucunu vermektedir. Cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine bir farklılık görülmektedir. Lisansüstü eğitim istekleri değişkenine göre lisansüstü eğitimi isteyen ve bunda kararsız kalan katılımcılar ile istemeyen katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Kitap okuma alışkanlığı değişkeninde düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı olan Türkçe öğretmen adaylarının okumayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyi, akademik başarıları, mezun oldukları lise değişkenlerine göre ise bir farklılığın bulunmadığını belirtmektedir. Genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimi katılımcıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ilgın (2020) öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmasında cinsiyet ve mezun oldukları liseye göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Okudukları bölüm değişkenine baktığımızda ise genel anlamda bir farklılık bulunmamakla birlikte kullanılan ölçeğin

“gelişime açıklık” alt boyutunda sözel derslerin ağırlıklı olduğu bölüm öğrencilerinin sayısal derslerin ağırlıklı olduğu bölüm öğrencilerine nazaran daha yüksek bir sonuca ulaşmıştır.

Ekşi, Keçeli, Dervişoğulları ve Ekşi (2020) öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluk durumları ve akademik öz yeterlik eğilimleri arasındaki ilişkide yaşam boyu öğrenme eğiliminin aracı rolünü bulmaya yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Adayların öz-yeterliğin mesleğe hazırbulunuşluğa olan etkisinde yaşam boyu öğrenmenin kısmi aracı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bekçi (2021) İngilizce öğretmenleri ile İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada genel olarak her iki grubun da yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Grupların yaşam boyu eğilim düzeylerine merak yoksunluğu, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve motivasyon alt boyutları ile bakıldığında her boyutun da değeri yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre iki grupta da kadınların lehine bir yükseklik görülmektedir. Son ortak değişken yaşa bakıldığında ise genel anlamda anlamlı bir farklılık bulunmamakta fakat İngilizce öğretmenlerinin alt boyutlarına dikkatli bakıldığında motivasyon alt boyutunda 26-30 yaş aralığı lehine bir yükseklik saptanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları üniversite, mezun olunan üniversitenin bulunduğu il ve ilçe değişkeninde, okul türü ve kıdem değişkenlerinde de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmetiçi eğitime katılıma değişkeninde de ise beklenildiği üzere katılım sağlayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların sınıf düzeylerine, öğretmenlik deneyimine, öğretmenlik deneyiminin olduğu okul türü ve süresi değişkenlerine bakıldığında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Topal Kaya (2021) *“Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* adlı çalışmasında katılımcıların genel olarak hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Adayların hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki pozitif yönde orta düzeyde anlamlı çıkmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme inançları ile karşılaştırıldığında pozitif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir fark bulunmuştur.

Soruklu'nun (2022) öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu araştırmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıktığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kaya (2022) Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmada genel olarak yaşam boyu öğrenme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Diğer değişkenlere bakıldığında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve lisansüstü eğitim isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul başarı puanları değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Karakış ve Demirtaş (2022) araştırmalarında katılımcıların genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzeyde belirlemişlerdir. Cinsiyet değişkeninde istisna çalışmalardan biri olarak küçük de olsa erkek katılımcıların lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninde ise bulunan farklılık 2.sınıf öğrencileri lehinedir.

Akça (2022) öğretmen adayları üzerinde yürütmüş olduğu çalışmasında katılımcıların genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimine meyilli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Akça araştırmasında yaşam boyu öğrenme eğilimini merak yoksunluğu, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve motivasyon boyutlarıyla değerlendirmiştir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 4 boyutta da anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre sadece motivasyon boyutunda fark görülmemekle birlikte; öğrenim gördükleri programı tercih durumlarına göre sebat ve merak yoksunluğunda fark görülürken, motivasyon ve öğrenmeyi düzenleme yoksunluğunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son olarak öğrenim gördükleri sınıfa göre değerlendirildiklerinde 4 boyutta da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Limon, Kaya ve Dilekçi (2022) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çalışma değerleri arasındaki ilişki incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çalışma değerlerinden etkilendiğini göstermiştir.

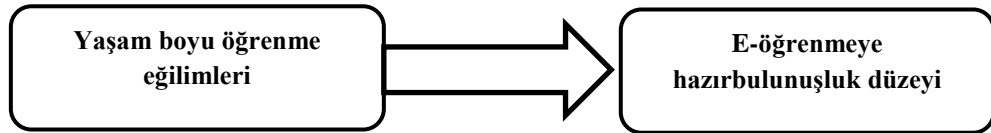
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, örnekleme, kullanılan ölçme araçları, veri toplama ve veri analizi süreçlerine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde kurgulanmıştır. İlişkisel desende iki veya daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiler; sonraki aşamada ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma modeli aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	301	79,6
	Erkek	77	20,4
<i>Sınıf</i>	1. sınıf	63	16,7
	2. sınıf	67	17,7
	3. sınıf	183	48,4
	4. sınıf	65	16,9
<i>Anne öğrenim düzeyi</i>	İlkokul	212	56,1
	Ortaokul	69	18,3
	Lise	70	18,5
	Üniversite	26	6,9
	Lisansüstü	1	0,3
<i>Baba öğrenim düzeyi</i>	İlkokul	125	33,1
	Ortaokul	93	24,6
	Lise	102	27,0
	Üniversite	53	14,0
	Lisansüstü	5	1,3
<i>Sosyo-ekonomik düzey</i>	Düşük	55	14,6
	Orta	310	82,0
	Yüksek	13	3,4
<i>Günlük internet kullanımı</i>	1 saate kadar	69	18,3
	1-2 saat arası	127	33,6
	2-3 saat arası	76	20,1
	3-4 saat arası	66	17,5
	4-5 saat arası	24	6,3
	5 saat ve üzeri	16	4,2
<i>Düzenli internet erişimi</i>	Evet	335	88,6
	Hayır	43	11,4
	Toplam	378	100

Araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesinde 2021-2022 akademik yılında öğrenim görmekte olan 2777 öğretmen adayından; örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi ile söz konusu evrenden ulaşılan 378 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Krejcie ve Morgan (1970)'e göre 2800 elemandan oluşan bir evren kümesinde 338 elemandan oluşan bir örneklem evreni temsil etmek için yeterlidir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada ulaşılan 378 öğretmen adayı evreni temsil noktasından yeterli görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 301'i kadın (%79,6), 77'si ise erkektir (%20,4). Katılımcılardan 8'i 18 yaş ve altında (%2,1), 29'u 19 yaşında (%7,7), 87'si 20 yaşında (%23,0) ve 254'ü 21 ve üzeri yaşındadır (%67,2); 63'ü 1.sınıf (%16,7), 67'si 2.sınıf (%17,7), 183'ü 3.sınıf (%48,4) ve 65'i 4.sınıf (%16,9) öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarınının 32'si fen bilgisi öğretmenliğinde (%8,5), 23'ü İngilizce öğretmenliğinde (%6,1), 19'u matematik öğretmenliğinde (%5,0), 22'si okul öncesi öğretmenliğinde (%5,8), 45'i özel eğitim öğretmenliğinde (%11,9), 121'i psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliğinde (%32,0), 16'sı sınıf öğretmenliğinde (%4,2), 60'ı sosyal bilgiler öğretmenliğinde (%15,9), 38'i Türkçe öğretmenliğinde (10,1) ve 2'si diğer öğretmenlik bölümlerinde (%0,6)

öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyi 212'si ilkokul (%56,1), 69'u ortaokul (%18,3), 70'i lise (%18,5), 26'sı üniversite (%6,9) ve 1'i lisansüstü (%0,3); baba öğrenim düzeyi ise 125'i ilkokul (%33,1), 93'u ortaokul (%24,6), 102'si lise (%27,0), 53'ü üniversite (%14,0) ve 5'i lisansüstü (%1,3) mezunu şeklindedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dağılımı 55'i düşük (%14,6), 310'u orta (%82,0) ve 13'ü yüksek (%3,4) şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 69'u günlük öğrenme amaçlı internet ve bilgisayar kullanımını 1 saate kadar (%18,3), 127'si 1 saat ile 2 saat arası (%33,6), 76'sı 2 saat ile 3 saat arası (%20,1), 66'sı 3 saat ile 4 saat arası (%17,5), 24'ü 4 saat ile 5 saat arası (%6,3), ve 16'sı 5 saat ve üzeri (%4,2) olarak beyan etmiştir. 335 katılımcı düzenli internet erişimine sahip olduğunu (%88,6), 43 katılımcı ise düzenli internet erişimine sahip olmadığını ifade etmiştir (%11,4). Aşağıda Tablo 1'de örnekleme ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

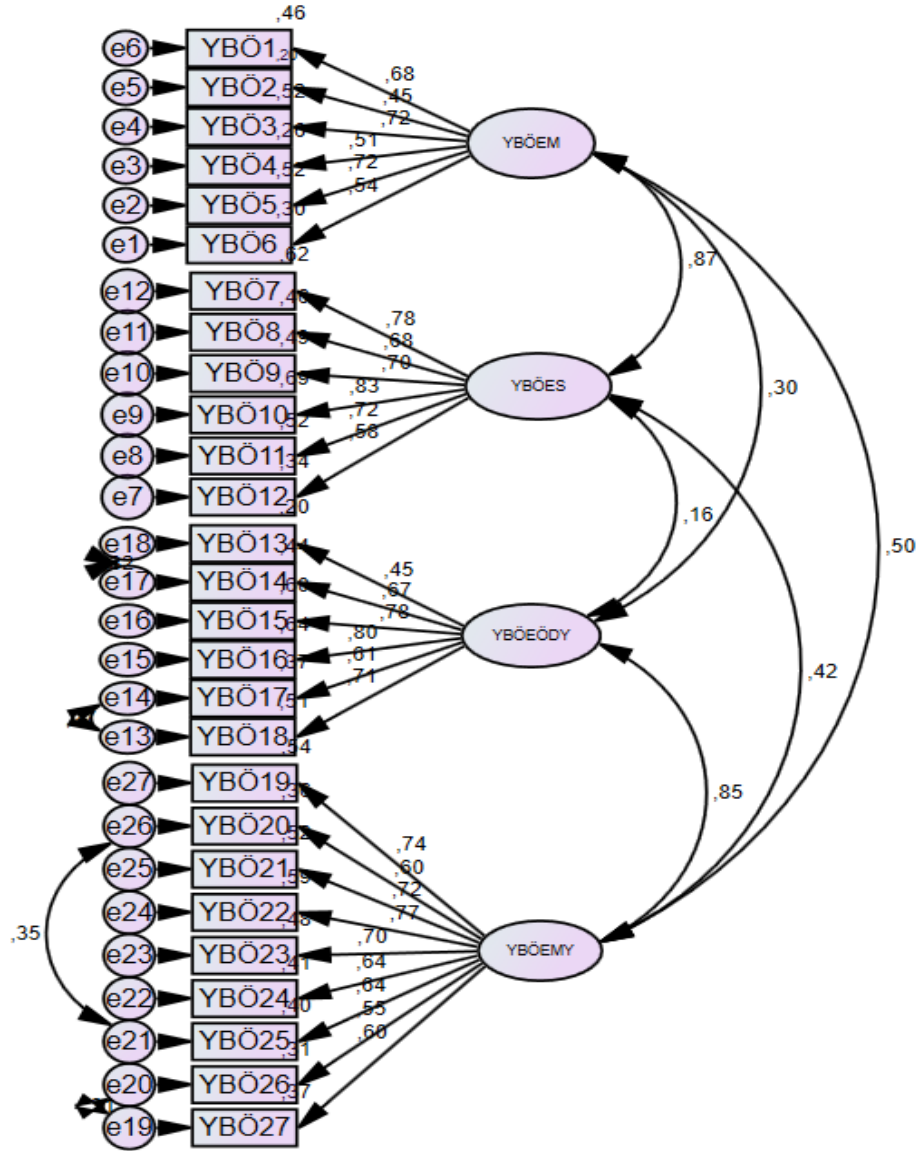
3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu bölümde ilgili ölçeklere yönelik detaylı bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ölçeği Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen dört boyutlu ölçek “motivasyon” boyutunda 6 madde, “sebat” boyutunda 6 madde, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” boyutunda 6 madde ve son olarak “merak yoksunluğu” boyutunda 9 madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. 6'lı Likert tipindeki ölçme aracının cevap seçenekleri “çok uyuyor”, “kısmen uyuyor”, “çok az uyuyor”, “çok az uymuyor”, “kısmen uymuyor” ve “hiç uymuyor” şeklindedir. Ölçekte yer alan ifadelere “Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.” örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacılar ölçeğin geçerliliğini açımlayıcı faktör analizi; güvenilirliğini ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ($\alpha=,89$) ile ortaya koymuştur.

Mevcut araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Ölçek Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirildiğinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığından mevcut araştırmada geçerlik kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yürütülürken; güvenilirlik için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yürütülen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri şu şekildedir ($\chi^2/df=2,36$; $CFI=,90$; $RMSEA=,06$ ve $SRMR=,06$). Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ise ,45 (Madde YBÖE13) ile ,83 (Madde YBÖE10) arasında değişmektedir. Bu bulgular ölçeğin faktör yapısının mevcut araştırma verisi bağlamında doğrulandığına işaret etmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Aşağıda Şekil 2'de doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram gösterilmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçek boyutları ve geneli bağlamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İlgili katsayı motivasyon boyutunda ($\alpha=,77$); sebat boyutunda ($\alpha=,86$); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda ($\alpha=,84$); merak yoksunluğu boyutunda ($\alpha=,88$) ve ölçek genelinde ($\alpha=,91$) olarak hesaplanmış ve mevcut araştırma kapsamında güvenilirlik ölçütünün karşılandığına işaret etmiştir (Büyüköztürk, 2011).



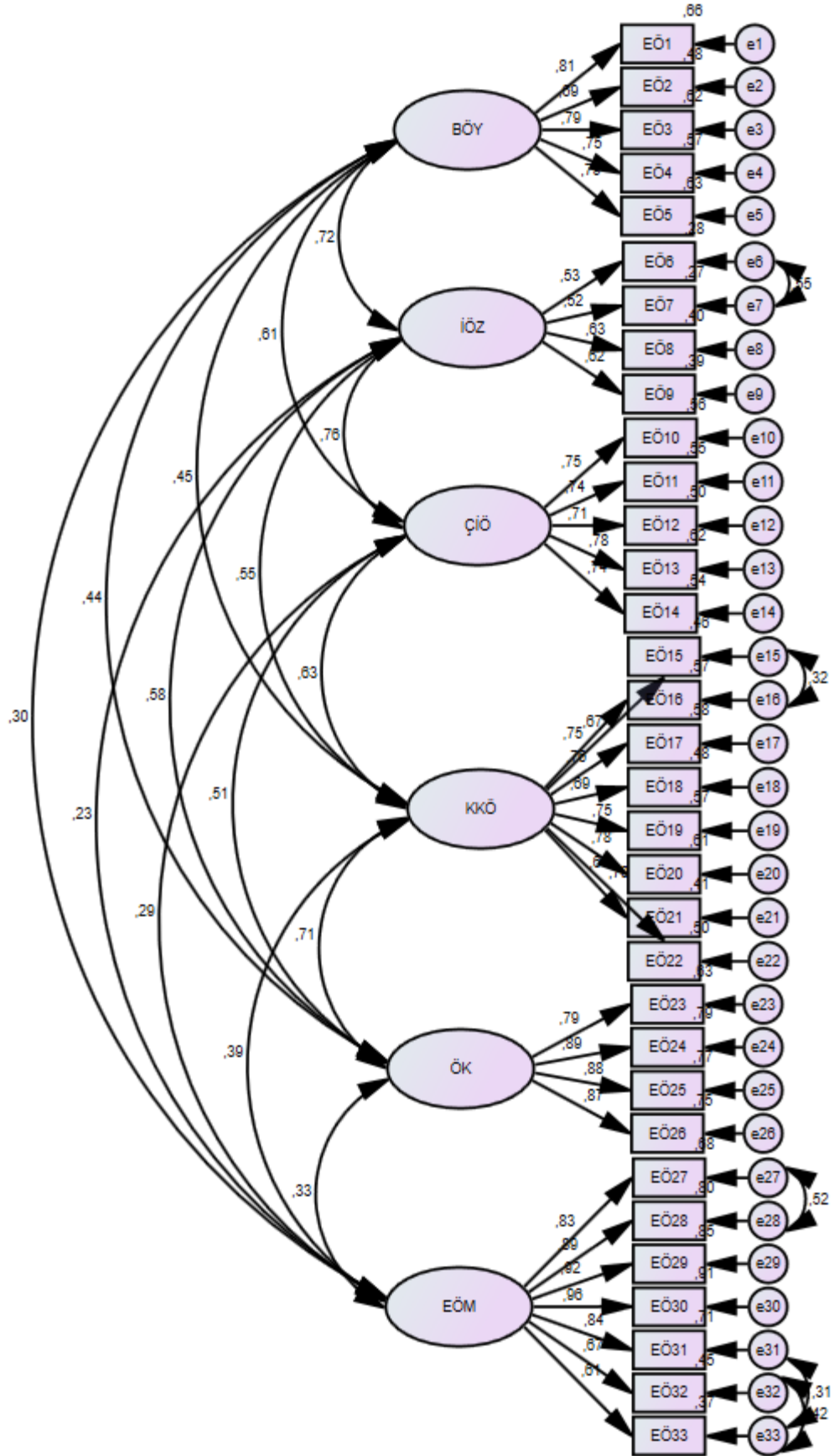
Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

3.3.2. Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazırbulunuşluğu Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçeği Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geliştirilmiştir. Altı boyutlu ölçek “bilgisayar öz-yeterliliği” boyutunda 5 madde, “internet öz-yeterliliği” boyutunda 4 madde, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği” boyutunda 5 madde, “kendi kendine öğrenme” boyutunda 8 madde, “öğrenen kontrolü” boyutunda 4 madde, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda 7 madde olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. 7’li Likert tarzındaki ölçekte cevap seçenekleri “Bana hiç uygun değil” ile “Bana tamamen uygun” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan

ifadelere “*Cevap aradığım konularda internet araçlarını (tartışma siteleri, sosyal ağlar, e-posta v.b.) kullanarak yardım isteyebilirim.*” örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacılar ölçeğin faktöriyel geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirliğini ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık ($\alpha=,93$) katsayısı ile ortaya koymuştur.

Mevcut araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Geçerlik kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yürütülürken; güvenilirlik için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yürütülen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri şu şekildedir $\chi^2/df=2,40$; $CFI=,91$; $RMSEA=,07$ ve $SRMR=,08$. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ise ,52 (Madde EÖ7) ile ,96 (Madde EÖ30) arasında değişmektedir. Bu bulgular ölçeğin faktör yapısının mevcut araştırma verisi bağlamında doğrulandığına işaret etmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Aşağıda Şekil 3’te doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram gösterilmektedir. Güvenirliği test etmek amacıyla ölçek boyutları ve geneli bağlamında Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İlgili katsayı bilgisayar öz-yeterliliği boyutunda $\alpha=,87$; internet öz-yeterliliği boyutunda $\alpha=,71$; çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği boyutunda $\alpha=,85$; kendi kendine öğrenme boyutunda $\alpha=,89$; öğrenen kontrolü boyutunda $\alpha=,92$; e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutunda $\alpha=,94$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular mevcut araştırma kapsamında iç tutarlılık ölçütünün karşılandığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).



Şekil 3. E-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

3.4. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada veri Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu izni toplanmıştır. Ayrıca, veri toplamada kullanılan ölçekler için araştırmacılardan e-posta yolu ile izin alınmıştır. Veri Google Forms aracılığı ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri toplama araçları ve araştırmacıların demografik bilgilerini irdeleyen ifadeler Google Formsa aktarılmıştır. Araştırma linki eğitim fakültesi öğrencilerine gönderilerek araştırmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Veri toplama süreci *09 Mayıs 2022-05 Haziran 2022* tarihleri arasında yürütülmüştür.

Veri analizi aşamasına geçmeden önce veri setinin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiştir. Ölçek boyutları ve her iki ölçek genelinde yürütülen analiz neticesinde ilgili değerlerin (+,-) 1,96 ölçütünü (Field, 2009) karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle, kutu grafiklerinden yararlanılarak uç değerler belirlenmiş ve bu bağlamda 44 katılımcıya ait veri uç değer olmaları nedeniyle analiz dışı tutulmuştur. 44 katılımcıya ait verinin analiz dışı tutulmasının ardından çarpıklık-basıklık değerleri bir kez daha incelenmiş ve ilgili değerlerin (+,-) 1,96 ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Öte yandan, bu bulgulara dayanarak değişkenlere ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri, değişkenler arası karşılıklı ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler korelasyon katsayısı hesaplanmış, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini yordayıcılığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yürütülmüştür. Araştırmada ayrıca katılımcıların görüşleri çeşitli demografik değişkenler bağlamında da karşılaştırılmıştır. İlgili karşılaştırmalarda hangi testlerden yararlanılacağına karar vermek için şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur: (1) verinin normal dağılımı, (2) varyans homojenliği, (3) eşit aralıklı ölçek kullanımı, (4) ölçümlerin bağımsızlığı. İlgili koşulların karşılanması durumunda gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik testlerden yararlanılabilir (Field, 2009; Pallant, 2007). Araştırmada veri eşit aralıklı Likert tarzı ölçeklerle toplanmış ve ölçümler bağımsız yürütülmüştür. Bu bağlamda, üç ve dördüncü ölçütler karşılanmıştır. Verinin dağılımı her bir alt grup için çarpıklık-basıklık değerleri (Field, 2009), varyans homojenliği ise Levene testi (Kilmen, 2015) ile incelenmiştir. Aşağıda Tablo 2’de bu iki analize ilişkin bulgular ve söz konusu bulgulara dayanarak hangi testin kullanılacağına yönelik sonuç sunulmaktadır.

Tablo 2

Parametrik Test Varsayımları

Ölçek	Demografik Değişken		Çarpıklık	S.E.	Basıklık	S.E.	Varyans Homojenliği	Test		
	Grup									
YBÖE	Cinsiyet	Erkek	-,26	,30	-,88	,59	,04	Mann-Whitney U		
		Kadın	-,59	,15	-,07	,29				
EÖHB	Cinsiyet	Erkek	-,36	,30	-,70	,59	,37	t-testi		
		Kadın	-,49	,15	-,37	,29				
YBÖE	Sınıf	1.sınıf	-,86	,33	-,13	,65	,03	Kruskall Wallis		
		2.sınıf	,14	,31	-,62	,60				
		3.sınıf	,45	,19	-,50	,38				
		4.sınıf	-,51	,31	,01	,61				
EÖHB	Sınıf	1.sınıf	-,23	,33	-,43	,65	,00	Kruskall Wallis		
		2.sınıf	-,21	,31	-,78	,60				
		3.sınıf	-,51	,19	-,57	,38				
		4.sınıf	-,52	,31	,34	,61				
YBÖE	İnternet erişimi	Evet	-,50	,14	-,31	,28	,16	t-testi		
		Hayır	-,75	,40	-,26	,79				
EÖHB	İnternet erişimi	Evet	-,47	,14	-,44	,28	,38	t-testi		
		Hayır	-,14	,40	-,73	,79				
YBÖE	Gelir düzeyi	Düşük	-,34	,35	-,25	,69	,25	ANOVA		
		Orta	-,53	,15	-,38	,29				
		Yüksek	-,14	,62	-,85	1,19				
EÖHB	Gelir düzeyi	Düşük	-,20	,35	-1,09	,69	,00	Kruskall Wallis		
		Orta	-,47	,15	-,29	,29				
		Yüksek	-,45	,62	-,99	1,19				
YBÖE	İnternet kullanım süresi	1 saate kadar	-,24	,31	-,80	,60	,03	Kruskall Wallis		
		1-2 saat	-,38	,23	-,67	,46				
		2-3 saat	-,30	,28	-,30	,55				
		3-4 saat	-1,05	,32	1,32	,64				
		4-5 saat	-,41	,49	-,38	,95				
EÖHB	İnternet kullanım süresi	5 ve üzeri	-1,45	,58	2,09	1,12	,03	Kruskall Wallis		
		1 saate kadar	-,86	,31	-,01	,60				
		1-2 saat	-,05	,23	-,75	,46				
		2-3 saat	-,39	,28	-,40	,55				
		3-4 saat	-,52	,32	,16	,64				
EÖHB	İnternet kullanım süresi	4-5 saat	-,76	,49	-,50	,95	,03	Kruskall Wallis		
		5 ve üzeri	-,39	,58	-,26	1,12				
		İlkokul	-,49	,18	-,25	,35			,68	ANOVA
		Ortaokul	-,90	,31	,56	,61				
		Lise	-,53	,30	-,31	,60				
YBÖE	Anne öğrenim	Lisans(üstü)	-,23	,46	-1,19	,90	,06	ANOVA		
		İlkokul	-,49	,18	-,16	,35				
		Ortaokul	-,54	,31	-,48	,61				
EÖHB	Anne öğrenim	Lise	-,36	,30	-,76	,60	,06	ANOVA		
		Lisans(üstü)	-,29	,46	-1,06	,90				
		İlkokul	-,52	,23	-,20	,46			,06	ANOVA
YBÖE	Baba öğrenim	Ortaokul	-,53	,26	-,45	,52				
		Lise	-,57	,25	,37	,50				
		Lisans(üstü)	-,40	,33	-1,22	,65				
EÖHB	Baba öğrenim	İlkokul	-,66	,23	,41	,46	,06	ANOVA		
		Ortaokul	-,61	,26	-,32	,52				
		Lise	-,12	,25	-,92	,50				
EÖHB	Baba öğrenim	Lisans(üstü)	-,44	,33	-,68	,65				

Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler yorumlanırken göz önünde bulundurulmuş ölçütler ($r = ,70-1,00$) yüksek düzeyli ilişki, ($r = ,31- ,69$) orta düzeyli ilişki ve ($r = ,00- ,29$) düşük düzeyli ilişki şeklindedir (Büyüköztürk, 2007).

Veri analizi “*IBM SPSS Statistics (25)*” ve AMOS programlarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 3

Betimsel Bulgular

	Betimsel İstatistikler				Çarpıklık		Basıklık		
	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS	İstatistik	SH	İstatistik	SH
YBÖM	334	3,67	6,00	5,27	,56	-,58	,13	-,41	,27
YBÖS	334	1,50	6,00	4,79	,84	-,96	,13	1,02	,27
YBÖÖDY	334	1,00	6,00	2,15	1,12	1,35	,13	1,65	,27
YBÖMY	334	1,00	6,00	2,72	1,10	,70	,13	,18	,27
YBÖEÖ	334	2,56	6,00	4,74	,72	-,54	,13	-,28	,27
EÖBÖY	334	2,20	7,00	5,50	1,12	-,64	,13	-,21	,27
EÖİÖY	334	5,25	7,00	6,60	,49	-1,02	,13	-,12	,27
EÖÇİİÖY	334	2,40	7,00	6,03	1,00	-1,12	,13	,63	,27
EÖKKÖ	334	2,63	7,00	5,89	,86	-,78	,13	,36	,27
EÖÖK	334	2,25	7,00	6,19	,87	-1,08	,13	1,17	,27
EÖM	334	1,00	7,00	5,11	1,49	-,61	,13	-,37	,27
EÖÖTOP	334	3,73	7,00	5,81	,75	-,45	,13	-,44	,27

(YBÖM=Yaşam boyu öğrenme motivasyon; YBÖS=Yaşam boyu öğrenme sebat; YBÖÖDY=Yaşam boyu öğrenme öğrenmeyi düzenleme yoksunluk; YBÖMY= Yaşam boyu öğrenme merak yoksunluğu; YBÖEÖ=yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği; EÖBÖY=e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği; EÖİÖY=e-öğrenme internet öz-yeterliliği; EÖÇİİÖY=e-öğrenme çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği; EÖKKÖ=e-öğrenme kendi kendine öğrenme; EÖÖK= e-öğrenme öğrenen kontrolü; EÖM=e-öğrenme motivasyon; EÖÖTOP=e-öğrenme ölçeği toplamı)

Tablo 3'te öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin betimsel bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon $\bar{X}=5,27$ ve sebat $\bar{X}=4,79$ boyutlarına ilişkin görüşlerinin oldukça "olumlu" iken yaşam boyu öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk $\bar{X}=2,15$ ve yaşam boyu öğrenme merak yoksunluğu $\bar{X}=2,72$ boyutlarına ilişkin görüşlerinin ise "olumsuz" olduğunu göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği geneli bağlamında öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,74$ 'tür. Elde edilen bu bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyon sergiledikleri, yaşam boyu öğrenme konusunda sebat gösterdikleri, yaşam

boyu öğrenmeyi düzenleyebildiklerini ve yaşam boyu öğrenmeye meraklı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği bilgisayar öz-yeterliliği boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri $\bar{X}=5,50$, internet öz-yeterliliği $\bar{X}=6,60$, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği $\bar{X}=6,03$, kendi kendine öğrenme $\bar{X}=5,89$, öğrenen kontrolü $\bar{X}=6,19$ ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon $\bar{X}=5,11$, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinde ise $\bar{X}=5,81$ 'dir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri oldukça "yüksek"tir.

Tablo 4

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
YBÖTOPLAM	Erkek	63	150,47	9479,50	7463,50	,12
	Kadın	271	171,46	46465,50		

Tablo 4'te katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi bulguları sunulmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması S.O.=171,46 iken erkek adayların S.O.=150,47 düzeyindedir. Buna göre, kadın adayların sıra ortalaması erkek adaya nispeten yüksektir. Bununla birlikte, elde edilen bulgular; kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğine işaret etmektedir (U=7463,50; p>.05). Diğer bir ifade ile kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri benzerdir.

Tablo 5

E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
EÖHBD	Erkek	63	5,91	,78	332	1,16	,25
	Kadın	271	5,79	,74			

Tablo 5'te öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmasına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Tabloya göre, kadın adayların aritmetik ortalaması $\bar{X}=5,79$ iken erkek adayların ortalaması $\bar{X}=5,91$ düzeyindedir. Erkek adayların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri kadın adaylara göre daha yüksektir. Ancak, elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($t_{(332)}= 1,16; p>,05$).

Tablo 6

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
<i>YBÖE</i>	(1) 1.sınıf	52	149,10	3	5,64	,13	-
	(2) 2.sınıf	61	157,94				
	(3) 3.sınıf	161	180,08				
	(4) 4.sınıf	60	159,42				
<i>EÖHBD</i>	(1) 1.sınıf	52	147,57	3	8,83	,03	1-4; 2-4
	(2) 2.sınıf	61	151,34				
	(3) 3.sınıf	161	169,88				
	(4) 4.sınıf	60	194,82				

Tablo 6'da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H testi bulguları sunulmaktadır. Tabloda öncelikle yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde, 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=149,10; 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=157,94; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=180,08 ve son olarak 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=159,42 olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen Kruskal Wallis-H testi bulguları sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($H_{(3)}=5,64; p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının benzer düzeylerde yaşam boyu öğrenme eğilimi sergiledikleri ifade edilebilir.

Tabloda ayrıca öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni bağlamında e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde, 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=147,57; 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=151,34; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=169,88 ve son olarak 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının S.O=194,82 olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen Kruskal Wallis-H testi bulguları sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını göstermektedir ($H_{(3)} = 8,83; p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arası Mann Whitney U testi yürütülmüş ve 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında ve 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 4.sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören adaylara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Tablo 7

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Düzenli İnternet Erişimi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
YBÖE	Evet	300	4,74	,70	332	,26	,80
	Hayır	34	4,71	,83			
EÖHBD	Evet	300	5,80	,76	332	-,29	,77
	Hayır	34	5,84	,66			

Tablo 7’de öğretmen adaylarının düzenli internet erişimine sahip olup olmama durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, düzenli internet erişimine sahip katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin $\bar{X}=4,74$; sahip olmayan katılımcıların ise $\bar{X}=4,71$ düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yürütülen analiz neticesinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli internet erişimine sahip olma değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(332)} = ,26; p > ,05$).

Bu bağlamda, düzenli internet erişiminin katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

Öte yandan, tabloya göre düzenli internet erişimi olan adayların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri $\bar{X}=5,80$; düzenli internet erişimine sahip olmayan adayların ise $\bar{X}=5,84$ 'tür. Grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yürütülen analiz bulguları öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin düzenli internet erişimine sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($t_{(332)} = -,29$; $p >,05$). Bu bağlamda, düzenli internet erişiminin katılımcıların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

Tablo 8

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
YBÖE	(1) 1 saate kadar	61	139,16	5	23,61	,00	1-3; 1-4; 1-6 2-3; 2-4; 2-6
	(2) 1-2 saat	108	145,65				
	(3) 2-3 saat	74	189,91				
	(4) 3-4 saat	54	188,95				
	(5) 4-5 saat	22	185,91				
	(6) 5 ve üzeri	15	225,27				
EÖHBD	(1) 1 saate kadar	61	170,69	5	11,81	,04	2-6; 2-4; 2-3
	(2) 1-2 saat	108	144,13				
	(3) 2-3 saat	74	174,97				
	(4) 3-4 saat	54	178,49				
	(5) 4-5 saat	22	193,36				
	(6) 5 ve üzeri	15	208,43				

Tablo 8'de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H testi bulguları sunulmaktadır. Betimsel istatistikler incelendiğinde, interneti günde bir saate kadar kullanan adayların sıra ortalamasının S.O=139,16; 1-2 saat aralığında kullanan adayların S.O=145,65; 2-3 saat kullanan adayların S.O=189,91; 3-4 saat kullanan adayların S.O=188,95; 4-5 saat kullanan adayların S.O=185,91 ve son olarak 5 saat ve üzeri kullanan adayların S.O=225,27 olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen Kruskal Wallis-H testi bulguları günlük internet kullanım süresinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($H_{(5)}=23,61$; $p <,05$) istatistiksel olarak

anlamli bir fark oluşturduğuna işaret etmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arası Mann Whitney U testi yurütulmuş ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde 1 saate kadar internet kullananlar ile “2-3 saat”, “3-4 saat” ve “5 ve üzeri” internet kullananlar arasında interneti daha uzun süre kullanan adaylar lehine fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular genel olarak günlük internet kullanım düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığına işaret etmektedir.

Tabloda ayrıca öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süresine göre e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistikler incelendiğinde, interneti günde bir saate kadar kullanan adayların sıra ortalamasının S.O=170,69; 1-2 saat aralığında kullanan adayların S.O=144,13; 2-3 saat kullanan adayların S.O=174,97; 3-4 saat kullanan adayların S.O=178,49; 4-5 saat kullanan adayların (S.O=193,36) ve son olarak 5 saat ve üzeri kullanan adayların S.O=208,43 olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yurütülen Kruskal Wallis-H testi bulguları günlük internet kullanım süresinin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını göstermektedir ($H_{(5)} = 11,81; p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arası Mann Whitney U testi yurütulmuş ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bağlamında “1-2 saat” günlük internet kullanan öğretmen adayları ile “2-3 saat”, “3-4 saat” ve “5 ve üzeri” internet kullanan öğretmen adayları arasında interneti daha uzun süreli kullanan adaylar lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, internet kullanım süresi arttıkça e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin de arttığı ifade edilebilir. Nitekim, her iki ölçek bağlamında da sıra ortalamaları incelendiğinde günlük internet kullanım süresi daha kısa grupların sıra ortalamalarının da daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
<i>YBÖE</i>	(1) Düşük	46	146,14	2	11,85	,00	2-3
	(2) Orta	275	174,67				
	(3) Yüksek	13	91,38				
<i>EÖHBD</i>	(1) Düşük	46	153,11	2	1,19	,55	-

(2) Orta	275	169,80
(3) Yüksek	13	169,73

Tablo 9’da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ailelerin gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H testi bulguları sunulmaktadır. Tabloya göre, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen katılımcıların sıra ortalaması S.O=146,14; orta gelir düzeyine sahip ailelerden gelen katılımcıların S.O=174,67 ve son olarak yüksek gelir düzeyine sahip ailelerden gelen katılımcıların S.O=91,38’dir. Bulgular ailenin gelir düzeyinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farka yol açtığını göstermektedir ($H_{(2)}=11,85; p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve “orta” düzeyde geliri olduğunu belirten grup ile “yüksek” düzeyde geliri olduğunu belirten grup arasında orta düzey gelire sahip grup lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tabloda ayrıca katılımcıların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Tabloya göre, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen katılımcıların sıra ortalaması S.O=153,11; orta gelir düzeyine sahip ailelerden gelen katılımcıların S.O=169,80 ve son olarak yüksek gelir düzeyine sahip ailelerden gelen katılımcıların S.O=169,73’tür. Bulgular ailenin gelir düzeyinin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığını göstermektedir ($H_{(2)}=1,19; p>,05$). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ailelerin gelir durumundan anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 10

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek	Anne öğrenim	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı fark
YBÖE	(1) İlkokul	187	4,74	,71	1,71	,16	-
	(2) Ortaokul	60	4,87	,74			
	(3) Lise	62	4,70	,68			
	(4) Lisans(üstü)	25	4,50	,78			
EÖHBD	(1) İlkokul	187	5,81	,69	1,67	,17	-
	(2) Ortaokul	60	5,96	,79			
	(3) Lise	62	5,67	,84			
	(4) Lisans(üstü)	25	5,73	,77			

Tablo 10’da öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Tabloya göre annesi ilkökul mezunu öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri $\bar{X}=4,74$; ortaokul mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,87$; lise mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,70$ ve son olarak lisans(üstü) mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,50$ düzeyindedir. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen analiz bulguları anne öğrenim düzeyinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($F_{(3,330)}=1,71; p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne öğrenim düzeyi ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tabloda ayrıca öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyine e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları karşılaştırılmaktadır. Öncelikle, betimsel istatistikler incelendiğinde annesi ilkökul mezunu öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin $\bar{X}=5,81$; ortaokul mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,96$; lise mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,67$ ve son olarak lisans(üstü) mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,73$ olduğu görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen analiz bulguları anne öğrenim düzeyinin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir ($F_{(3,330)}=1,67; p>,05$). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim düzeyi e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 11

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek	Baba Öğrenim	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı fark
YBÖE	(1) İlkokul	109	4,78	,71	4,50	,00	2-3; 2-4
	(2) Ortaokul	83	4,94	,65			
	(3) Lise	90	4,63	,68			
	(4) Lisans(üstü)	52	4,53	,81			
EÖHBD	(1) İlkokul	109	5,82	,68	1,34	,26	-
	(2) Ortaokul	83	5,93	,71			
	(3) Lise	90	5,73	,79			
	(4) Lisans(üstü)	52	5,73	,84			

Tablo 11’de öğretmen adaylarının baba öğrenim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Tabloya göre babası ilkokul mezunu öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri $\bar{X}=4,78$; ortaokul mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,94$; lise mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,63$ ve son olarak lisans(üstü) mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=4,53$ düzeyindedir. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen analiz bulguları baba öğrenim düzeyinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($F_{(3,330)}=4,50$; $p<,05$) anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yürütülen Scheffe testi bulguları farkın ortaokul ile lise ve lisans(üstü) mezunu gruplar arasında olduğuna işaret etmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, babası ortaokul mezunu öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi babası lise veya lisans(üstü) mezunu öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Öte yandan, tabloda öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri baba öğrenim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmaktadır. Betimsel bulgulara göre babası ilkokul mezunu öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri $\bar{X}=5,82$; ortaokul mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,93$; lise mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,73$ ve son olarak lisans(üstü) mezunu öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,73$ düzeyindedir. Grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yürütülen analiz bulguları baba öğrenim düzeyinin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinde ($F_{(3,330)}=1,34$; $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin baba öğrenim düzeyinden etkilenmediği ifade edilebilir.

Tablo 12

Değişkenler Arası İlişkiler

<i>YBÖM</i>	<i>r</i>	,20**	,14**	,22**	,44**	,29**	,18**	,34**
	<i>p</i>	,00	,01	,00	,00	,00	,00	,00
<i>YBÖS</i>	<i>r</i>	,30**	,10	,28**	,49**	,31**	,29**	,43**
	<i>p</i>	,00	,08	,00	,00	,00	,00	,00
<i>YBÖÖDY</i>	<i>r</i>	-,04	-,12**	-,15**	-,19**	-,14**	-,02	-,13**

	<i>p</i>	,46	,02	,00	,00	,01	,74	,02
<i>YBÖMY</i>	<i>r</i>	-,03	-,06	-,17**	-,31**	-,23**	-,12**	-,21**
	<i>p</i>	,64	,31	,00	,00	,00	,03	,00
<i>YBÖEÖ</i>	<i>r</i>	,14**	,12**	,25**	,43**	,30**	,17**	,33**
	<i>p</i>	,01	,03	,00	,00	,00	,00	,00

(*YBÖM*=Yaşam boyu öğrenme motivasyon; *YBÖS*=Yaşam boyu öğrenme sebat; *YBÖÖDY*=Yaşam boyu öğrenme öğrenmeyi düzenleme yoksunluk; *YBÖMY*= Yaşam boyu öğrenme merak yoksunluğu; *EÖBÖY*=e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği; *EÖİÖY*=e-öğrenme internet öz-yeterliliği; *YBÖEÖ*=Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği; *EÖÇİÖY*=e-öğrenme çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği; *EÖKKÖ*=e-öğrenme kendi kendine öğrenme; *EÖÖK*= e-öğrenme öğrenen kontrolü; *EÖM*=e-öğrenme motivasyon; *EÖHBÖTOP*=e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği toplamı)

Tablo 12’de değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, yaşam boyu öğrenme eğiliminin motivasyon boyutu ile e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,20;p=,00$), e-öğrenme internet öz-yeterliliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,14;p=,01$), e-öğrenme çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde ($r=,22;p=,00$), e-öğrenme kendi kendine öğrenme arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,44;p=,00$), e-öğrenme öğrenen kontrolü arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,29;p=,00$), e-öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,18;p=,00$) ve genel olarak e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,34;p=,00$) ilişkiler mevcuttur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat boyutu ile e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,30;p=,00$), e-öğrenme çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,28;p=,00$), e-öğrenme kendi kendine öğrenme arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,49;p=,00$), e-öğrenme öğrenen kontrolü arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,31;p=,00$), e-öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,29;p=,00$) ve genel olarak e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,43;p=,00$) ilişkiler mevcuttur. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat boyutu ile e-öğrenme internet öz-yeterliliği boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r=,10;p=,08$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmeyi düzenleme yoksunluk boyutu ile e-öğrenme internet öz-yeterliliği arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-$

,12;p=,02), e-öğrenme çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,15;p=,00$), e-öğrenme kendi kendine öğrenme arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,19;p=,00$), e-öğrenme öğrenen kontrolü arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,14;p=,01$) ve genel olarak e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,13;p=,02$) ilişkiler mevcuttur. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimi öğrenmeyi düzenleme yoksunluk boyutu ile e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği ($r=-,04;p=,46$) ve e-öğrenme motivasyonu ($r=-,02;p=,74$) arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Yaşam boyu öğrenme merak yoksunluğu boyutu ile e-öğrenme çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,17;p=,00$), e-öğrenme kendi kendine öğrenme arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=-,31;p=,00$), e-öğrenme öğrenen kontrolü arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,23;p=,00$), e-öğrenme motivasyonu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=-,12;p=,03$) ve genel olarak e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=-,21;p=,00$) ilişkiler mevcuttur. Öte yandan, merak yoksunluğu ile e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği ($r=-,03;p=,64$) ve e-öğrenme internet öz-yeterliliği ($r=-,06;p=,31$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Son olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği geneli ile e-öğrenme bilgisayar öz-yeterliliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,14;p=,01$), e-öğrenme internet öz-yeterliliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,12;p=,03$), e-öğrenme çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,25;p=,00$), e-öğrenme kendi kendine öğrenme arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,43;p=,00$), e-öğrenme öğrenen kontrolü arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,30;p=,00$), e-öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyli ($r=,17;p=,00$) ve genel olarak e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyli ($r=,33;p=,00$) ilişkiler söz konusudur.

Tablo 13

Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluğa Etkisi

<i>Değişken</i>	<i>Beta</i>	<i>SH</i>	<i>Standardize Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Sabit</i>	4,19	,26	-	16,17	,00	,33	,11	39,82	,00
<i>EÖHBD</i>	,34	,05	,33	6,31	,00				

Tablo 13'te öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular yaşam boyu öğrenme eğiliminin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığına işaret etmektedir ($R=,33$; $R^2=,11$; $F_{(1,332)}=39,82$; $p<,01$). Buna göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerindeki varyansın %11'ini açıklamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenerek çeşitli demografik değişkenler bağlamında karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmada, değişkenler arası karşılıklı ilişkiler hesaplanarak yaşam boyu öğrenme eğiliminin e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle değişkenlere yönelik betimsel bulgular değerlendirilmiştir.

5.1.1.Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği geneline ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Boyutlar incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme motivasyonu ve sebat boyutlarına ilişkin görüşlerinin olumlu; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarına ilişkin görüşlerinin ise olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyon sergiledikleri, yaşam boyu öğrenme konusunda sebat gösterdikleri, yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyebildiklerini ve yaşam boyu öğrenmeye meraklı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında mevcut bulguların tutarsızlık sergilediği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Tunca ve diğerleri,2015); öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Akça, 2022; Bekçi, 2021; Boyacı, 2019; Bulaç ve Kurt, 2019; Dünder, 2016; Erdoğan, 2020; Kabataş, 2019; Kahraman, 2019; Kaya, 2022; Kurt, Cevher ve Arslan, 2019; Özoğlu ve Kaya, 2021; Satıroğlu, 2019; Soruklu, 2022; Topal Kaya, 2021). Öte yandan, bazı diğer çalışmalar öğretmen adaylarının orta düzeyde

yaşam boyu öğrenme eğilimi sergilediklerini ortaya koymuştur (Atagün, 2019; Duymuş ve Sulak, 2018; Karakış ve Demirtaş, 2022; Yasa, 2018). Torunlar (2022) ise üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgular arasında farklılıklar olması araştırmaların farklı örneklemeler üzerinde yürütülmüş olması ile açıklanabilir. Bu durum öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaşmasına neden olan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleridir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterliliği, internet öz-yeterliliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutların ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinde oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara rastlamak mümkündür (Akaslan ve Kul, 2017; Çatana Kuleli, 2018; Durak, 2022; Kabataş, 2019; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2014; Yurdugül ve Demir, 2017). Bununla birlikte, bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde e-öğrenme hazırbulunuşluğu sergiledikleri belirlenmiştir (Alsancak Sırakaya ve Yurdugül, 2016). Torunlar (2022) ise üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle, Covid-19 sürecinde okulların kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesi teknolojinin ve e-öğrenmenin öğretim süreçlerine daha fazla dahil edilmesine neden olmuştur. Bu durum hem öğrenenlerinin hem de öğretmenlerin e-öğrenme becerilerini geliştiren bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, teknoloji çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz dönem yeni nesil öğretmen adaylarının öğretim sürecinde olduğu kadar gündelik hayatlarında da sürekli teknoloji ile iç içe oldukları bir süreçtir. Sık teknoloji kullanımının öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu yansıyan bir diğer unsur olarak göz önünde bulundurulabilir.

5.1.2.Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet değişkenine bağlamında karşılaştırılmıştır. Bulgular cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın adaylar

benzer düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimleri sergilemektedir. Alanyazında cinsiyet değişkenine yönelik farklı bulgular ile karşılaşılmaktadır. Mevcut araştırma bulguları ile tutarlılık sergileyen araştırmalar olduğu gibi (Dündar, 2016; Erdoğan, 2020; Ilgın, 2020; Kaya, 2022; Soruklu, 2022; Topal Kaya, 2021; Yasa, 2018); mevcut araştırma bulgularının örtüşmediği araştırmalar da mevcuttur (Akça, 2022; Aydın, 2018; Bekçi, 2021; Boyacı, 2019; Bulaç ve Kurt, 2019; Duymuş ve Sulak, 2018; Kabataş, 2019; Kahraman, 2019; Karakış ve Demirtaş, 2022; Kurt ve diğerleri, 2019; Özoğlu ve Kaya, 2021; Satiroğlu, 2019). Söz konusu bu araştırmalar irdelendiğinde ise bazı çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerinin daha yüksek (Aydın, 2018; Bekçi, 2021; Boyacı, 2019; Bulaç ve Kurt, 2019; Kabataş, 2019; Kahraman, 2019; Kurt ve diğerleri, 2019; Özoğlu ve Kaya, 2021; Satiroğlu, 2019); diğer bir çalışmalarda ise erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olduğu (Akça, 2022; Karakış ve Demirtaş, 2022) görülmektedir. Öte yandan, benzer biçimde araştırmalar kadın adayların yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri bağlamında kendilerini erkek adaylara nispeten daha yeterli gördükleri belirlenmiştir (Evin Gencil, 2013; Özgür, 2016). Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada ise kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilere nispeten anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür (Torunlar, 2022). Bu bağlamda, mevcut bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde bazı farklılıklar olmakla birlikte yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlilikleri bağlamında kadın öğretmen adayları lehine bir durumun söz konusu olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırmada ise kadın öğretmen adaylarının çoğunlukta olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunmaması örnekleme bulunan öğretmen adaylarının kültürel açıdan çeşitlilik göstermemesinden kaynaklı olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı yönündedir. Nitekim, alanyazında yürütülen araştırmalar mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Çatana Kuleli, 2018; Özgür ve diğerleri, 2014; Tunca ve diğerleri, 2015). Yürütülen bu çalışmalar cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, İngilizce öğretmenleri üzerinde yürütülen bir araştırmada e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya konmuştur (Ertaş, 2022). Bununla birlikte, alanyazında farklı bulgulara da rastlamak mümkündür. Nitekim, bazı diğer araştırmalarda erkek adayların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin kadın

adaylara göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Akaslan ve Kul, 2017; Beyazgül, 2019). Diğer bir araştırmada ise Durak (2022) erkek öğretmen adaylarının sadece bilgisayar özyeterliliği boyutunda kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini e-öğrenmeye daha hazır hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Torunlar (2022) ise kadın üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aksoğan ve Bulut Özbek (2020) öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerinin cinsiyet bağlamında farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mevcut araştırmada cinsiyetin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile anlamlı fark çıkmaması her iki grubun teknolojiyi kullanma becerilerinin benzer olması ile bağdaştırılabilir.

5.1.3.Sınıf düzeyi değişkenine yönelik bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları sınıf düzeyi bağlamında karşılaştırılmıştır. Bulgular yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu alanyazında mevcut birçok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir (Akça, 2022; Atagün, 2019; Boyacı, 2019; Dünder, 2016; Erdoğan, 2020; Kaya, 2022). Bununla birlikte, Aydın (2018) ve Satiroğlu (2019) yürüttükleri araştırmalarda sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını ortaya koymuşlardır. İlgili araştırmalarda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Nitekim, üniversitede öğretmen adaylarına sunulan öğrenimin ve öğretmen adaylarının üniversite öğrenimi sürecinde edindikleri deneyimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olumlu yansımaları beklenen bir olgudur. Bununla birlikte, mevcut araştırmada elde edilen bulgu bu öngörüğü desteklememektedir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmaması öğrenim gördükleri üniversitenin eğitim faaliyetlerinde adayları yaşam boyu öğrenmeye yönlendirecek etkinliklerin bulunmamasından kaynaklı olabilir.

Mevcut araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaştığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin puanlar

incelendiğinde söz konusu farkın birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören adaylar ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında olup dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut araştırma bulgularının alanyazın tarafından desteklendiği görülmektedir (Çatana Kuleli, 2018; Beyazgül, 2019). Öğretmen adayları üzerinde yürütülen bu araştırmalarda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alsancak Sarıkaya ve Yurdugül (2016) tarafından yürütülen araştırmada ise e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin sadece bilgisayar/internet öz-yeterliliği boyutunda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıftakiler ile karşılaştırıldığında kendilerini daha hazır hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Durak (2022) sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini etkilemediğini belirlemiştir. Bu bağlamda, alanyazında mevcut bulgular ve bu araştırmada elde edilen bulgu değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarına üniversitede sunulan eğitimin onları e-öğrenmeye daha hazır hale getirdiği ifade edilebilir. Üniversitelerde öğrencilere verilen dijital okuryazarlık gibi derslerin ve öğrencilerin hem derslerde hem de ödevlerini yaparken teknolojiden çokça faydalanmalarının onları e-öğrenmeye daha hazır hale getirdiği düşünülebilir.

5.1.4.Düzenli internet erişimi değişkenine yönelik bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin düzenli internet erişimine bağlamında karşılaştırılmasıdır. Bulgular yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli internet sahipliğine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları ister düzenli bir internet erişimine sahip olsun ister olmasın yaşam boyu öğrenmeye yönelik benzer eğilimler sergilemektedirler. Bu bulgu alanyazında mevcut araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Kabataş, 2019). İzci ve Koç (2012) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin internet erişimine sahip olma durumundan etkilendiğini ortaya koymuştur. İlgili araştırmada internet erişimine sahip adayların görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Düzenli internet erişiminin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile anlamlı bir fark oluşturmamasında öğretmen adaylarının interneti kullanım şekilleri ile bağlantılı olabilir.

Araştırma bulguları ayrıca öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin düzenli internet sahipliği değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının düzenli internet erişimine sahip olmalarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkilemediği ifade edilebilir. Benzer biçimde, Kabataş (2019) yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin düzenli internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Demir (2013) ise eğitim fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada düzenli internet erişiminin öğrencilerin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerini etkilediğini belirlemiştir. Mevcut araştırmada katılımcıların çoğunun düzenli internet erişimine sahip olmasına rağmen e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile anlamlı bir fark bulunmamasında adayların internette e-öğrenme ile alakalı programları kullanmamalarından kaynaklı olabilir. Bu araştırma bağlamında değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun düzenli internet erişimine sahip oldukları bununla birlikte sadece %10'luk bölümünün düzenli bir internet erişimine sahip olmadığı görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı fark çıkmaması bu durumdan kaynaklanıyor olabilir.

5.1.5.Günlük internet kullanım süresi değişkenine yönelik bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin günlük internet kullanım süresi bağlamında karşılaştırılmasıdır. Elde edilen bulgular katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin günlük internet kullanımı değişkeni bağlamında farklılaştığını göstermektedir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının gündelik internet kullanım düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de daha olumlu olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularının desteklediği anlaşılmaktadır (Bulaç ve Kurt, 2019; Kabataş, 2019; Özgür, 2016). Özgür (2016) günlük internet kullanım süresi daha fazla olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Kabataş (2019) günlük bilgisayar kullanım süresi bağlamında yürüttüğü karşılaştırmada bilgisayarı daha uzun süre kullanan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenice ve diğerleri (2020) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kütüphane alışkanlıklarını inceledikleri araştırmada

kütüphaneyi internet kullanım amaçlı ziyaret eden katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer gruplara göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler üzerinde yürütülen bir araştırmada günlük internet kullanım süresinin yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörlere yönelik görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını ortaya koymuştur (Küçük, 2021). Öte yandan, Dündar (2016) farklı bir bulguya ulaşmış ve interneti daha uzun süre kullanan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin interneti daha kısa süreli kullanan adaylara göre düşük olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte, alanyazında mevcut araştırmalar internet kullanım süresinin artmasının yaşam boyu öğrenme eğilimine olumlu yansıdığı yönünde tutarlı bulgular sunmaktadır. Bu bağlamda, günlük internet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de olumlu olduğu görülmektedir. Nitekim, internet ortamı bireylere kendilerini geliştirebilecekleri ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılabilecekleri kaynaklar yönünden oldukça zengindir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri günlük internet kullanım süresi bağlamında anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bulgular, internet kullanım süresi daha uzun olan katılımcıların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, internet kullanım süresinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyine olumlu yansıdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, alanyazında internet kullanım süresi ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgulara rastlamak mümkündür. Örneğin, mevcut araştırma bulguları ile kısmen tutarlı bir biçimde Alsancak Sarıkaya ve Yurdugül (2016) öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin bilgisayar/internet öz-yeterliliği, öğrenen kontrolü ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği boyutlarında internet kullanım sıklığının anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, yine öğretmen adayları üzerinde yürütülen bazı diğer araştırmalar internet kullanım sıklığının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyine etki etmediğini bulgulamıştır (Çatana Kuleli, 2018; Kabataş, 2019; Özgür ve diğerleri, 2014). Benzer bir araştırmada Demir (2013) düzenli internet erişiminin öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin bazı boyutlarını anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını ve söz konusu farkın düzenli internet erişimine sahip katılımcılar lehine olduğunu belirlemiştir. Ertaş (2022) ise İngilizce öğretmenlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini eğitimde teknolojiyi kullanma süresi (haftalık) bağlamında karşılaştırmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.6. Ailenin gelir düzeyi değişkenine yönelik bulgular

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri gelir düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ailenin gelir düzeyi değişkeni bağlamında farklılaştığına işaret etmektedir. Buna göre, orta düzey gelire sahip ailesi olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzey gelire sahip adaylara göre daha yüksektir. Bununla birlikte, bu bulgu ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması durumunda çocuklarını yaşam boyu öğrenme kapsamındaki etkinliklere daha fazla yönlendirebilecekleri öngörüsü ile örtüşmemektedir. Haseski (2015) maddi olanakların kişilerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim, Tunca ve diğerleri (2015) aylık geçim gideri daha yüksek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, bu araştırma bulgularından farklı olarak bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının aile gelir düzeyi bağlamında yürütölen karşılaştırmalarda anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Dündar, 2016; Satiroğlu, 2019; Topal Kaya, 2021). Alanyazında farklı örnekleme gruplarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini aile gelir düzeyi bağlamında karşılaştıran araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Dikmen, Uslu Yuvacı ve Erol (2017) tıp faköltesi öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada ailenin gelir düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklılaştırmadığı; Mülhim (2018) ise beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğilimlerinin aile gelir düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Ancak, Mülhim (2018) tarafından yürütölen araştırma gelir düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik tutarlı bulgular sunmamaktadır. Bu bağlamda, aile gelir düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik daha tutarlı bulgulara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Orta gelirli ailelere sahip öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasının sebebi ailelerinin maddi açıdan rahat bir gelire sahip olamamaları ve ileride de kendi hayatlarında bu sıkıntıları yaşamak istememeleri olabilir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin aile gelir düzeyinden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle, gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek ailelerden gelen öğretmen adayları e-öğrenmeye benzer düzeylerde hazırbulunuşluk sergilemektedir. Bununla birlikte, alanyazında ailenin gelir düzeyi arttıka öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanım öz-yeterliliklerinin de arttığına yönelik bulgular mevcuttur (şener, 2016). Nitekim, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına e-

öğrenme bağlamında daha fazla imkan sunması ve bu durumun e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyine olumlu yansımaları beklenebilir.

5.1.7. Anne - baba eğitim düzeyi değişkenine yönelik bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne eğitim düzeyi değişkeni bağlamında farklılaşmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu alanyazında hem öğretmen adayları bağlamında yürütülen araştırma bulguları ile (Dündar, 2016; Kaya, 2022; Satiroğlu, 2019) hem de tıp fakültesi öğrencileri (Dikmen ve diğerleri, 2017) ve beden eğitimi ve spor meslek yüksekokulu öğrencileri (Mülhim, 2018) gibi farklı örneklerde yürütülen araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin son derece yaygınlaşması bireylerin küçük yaşlardan itibaren bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmıştır. Nitekim, Haseski (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada bu durumun yaşam boyu öğrenme üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim kurumları da bireyleri hem bir üst eğitime hem de hayata hazırlama bağlamında yoğun faaliyetler içerisindedir. Bu unsurların etkisi ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne eğitim düzeyinden bağımsız bir biçimde benzerlik arz ettiği düşünülebilir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin anne eğitim düzeyinden etkilenmediğini göstermektedir. Bu bağlamda, annesi farklı eğitim düzeyine sahip öğretmen adaylarının e-öğrenmeye benzer düzeylerde hazırbulunuşluk hissettikleri ifade edilebilir. Kapsamlı bir alanyazın taraması neticesinde bireylerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini anne eğitim düzeyi bağlamında karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut araştırma bulguları alanyazın ile kıyaslanarak tartışılmamıştır. Ancak, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukları e-öğrenme konusunda teşvik etmesi veya onlara rehberlik etmesi beklenebilir. Araştırma bulguları bu öngörü ile örtüşmemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin baba eğitim düzeyi değişkeni bağlamında farklılaştığına işaret etmektedir. Elde edilen bulgular babası ortaokul mezunu öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin babası

lise ve lisans/üstü mezunu öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, alanyazında eğitim düzeyi daha yüksek bilinçli ailelerin bireyleri yaşam boyu öğrenmeye yönlendirdikleri ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ettikleri ifade edilmektedir (Haseski, 2015). Öte yandan, alanyazında baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği yönünde bulgular mevcuttur (Dündar, 2016; Kaya, 2022; Satıroğlu, 2019). Benzer şekilde, Mülhim (2018) beden eğitimi ve spor meslek yüksekokulu öğrencilerinin ve Dikmen ve diğerleri (2017) tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin baba eğitim düzeyinden etkilenmediğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, babası farklı eğitim düzeyine sahip öğretmen adaylarının e-öğrenmeye benzer düzeylerde hazırbulunuşluk hissettikleri ifade edilebilir. Kapsamlı bir alanyazın taraması neticesinde bireylerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini baba eğitim düzeyi bağlamında karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut araştırma bulguları alanyazın ile kıyaslanarak tartışılmamıştır. Ancak, babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukları e-öğrenme konusunda teşvik etmesi veya onlara rehberlik etmesi beklenebilir. Araştırma bulguları bu öngörü ile örtüşmemektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anne öğrenim düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaması baba öğrenim düzeyinde ise ortaokul mezunu babaya sahip öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasında bireylerin içinde yaşadıkları toplumun bireylere yüklediği rollerden kaynaklı olabilir. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça iş hayatında da belli bir konumu bulunacağından ve bununla birlikte ailenin gelir düzeyi de etkileyeceğinden baba öğrenim düzeyi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde fark yaratmıştır.

5.1.8.Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki

Araştırmanın ana problemini öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki teşkil etmektedir. Buna göre, bulgular adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazırbulunuşluk

düzeyleri arasında orta düzeyli pozitif yönlü bir ilişkinin olduğuna ve yaşam boyu öğrenmenin e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu anlamlı bir biçimde yordadığına işaret etmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin de yükseleceği söylenebilir. Alanyazında yaşam boyu öğrenme bireylerin sürekli olarak bilgi, beceri ve yetkinliklerini güncellemesi olarak tanımlanmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme eğiliminin olumlu olması bireyler açısından farklı olumlu çıktılar ile sonuçlanma potansiyeli barındırmaktadır. Nitekim, alanyazında yaşam boyu öğrenme eğilimi ile kariyer geliştirme arzusu (Aydın, 2018), bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve bilgisayara karşı tutum (Atagün, 2019), dijital okuryazarlık (Boyacı, 2019), gelişime açıklık, öğrenme isteği ve mesleğe hazırbulunuşluk (Ekşi, Keçeli, Dervişoğulları ve Ekşi, 2020), 21. yüzyıl becerileri (Erdoğan, 2020; Soruklu, 2022), öz-yeterlilik inançları (Ilgın, 2020), dijital vatandaşlık (Kabataş, 2019), bireysel yenilikçilik düzeyleri (Mülhim, 2018), bilgi okuryazarlığı (Özgür, 2016) ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Topal Kaya, 2021) arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Torunlar (2022) ise üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkilediğini ortaya koymuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme ve merak boyutlarını içermektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin e-öğrenme gibi yeni becerileri edinme hususunda daha yetkin oldukları düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Geleceğin öğretmenlerinin 21. yüzyıl bağlamında oldukça önemli ve değerli bu iki yeterliliğe sahip olması değerlidir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli internet erişimi, anne eğitim düzeyi gibi değişkenler bağlamında farklılık göstermediği; bununla birlikte, günlük internet kullanım süresi, ailenin gelir düzeyi ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından farklılaştığı ortaya konmuştur. Öte yandan, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet, düzenli internet erişimi, ailenin gelir, anne ve baba eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermezken; sınıf ve günlük internet kullanım süresinden etkilenmektedir. Son olarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme

eğilimleri olumlu yönde arttıkça kendilerini e-öğrenmeye daha hazır hissettikleri söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Araştırma bulguları öğretmen adaylarının hem yaşam boyu öğrenme hem de e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde e-öğrenme yöntemi ile yürütülen derslerin sayısı artırılabilir. Böylece, e-öğrenmenin avantajlarından faydalanılabilir.
- 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri 1.sınıftaki ve 2.sınıftaki adaylara göre yüksektir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lise öğreniminden itibaren e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarını artıracak tedbirler alınabilir. Böylece öğretmen adaylarının üniversite öğrenimine e-öğrenmeye daha yüksek düzeyde bir hazırbulunuşluk ile başlamalarına katkıda bulunulabilir.
- Öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri arttıkça her iki başlıktaki değerleri de arttığından adaylara okullarda veya evlerinde sınırsız internet desteği sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri de artmaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme felsefesi eğitimin bütün kademelerinde teşvik edilerek; gerekliliği salgın ile bir kez daha anlaşılmiş olan e-öğrenme faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sunulabilir.
- Öğretmen adaylarının düzenli internet kullanımlarında her iki ana başlıkta da anlamlı bir fark oluşturmaması fakat internet kullanım süresinin arttıkça farklılıkların meydana gelmesi adayların internete sahip olmalarının değil de interneti ne amaçla kullandıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Buna göre öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini arttıracak uygulamalara yönlendirilebilir.
- Mevcut araştırma kesitsel bir çalışmadır. İleride yürütülecek boylamsal veya nitel araştırmalar ile yaşam boyu öğrenme ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilgili daha derinlemesine bulgular elde edilebilir.

- Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmacılar, farklı üniversiteleri örnekleme dahil ederek üniversiteler arası karşılaştırmalar yürütebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. (1993). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421734).
- Adıyaman, M. ve Sert, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 189-216. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/48252/610811>
- Akaslan, D. ve Kul, Ü. (2017). Öğretmen adayları e-öğrenmeye hazır mı? Artvin Çoruh Üniversitesi örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(12), 1-20. doi: [10.7827/TurkishStudies.11825](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11825).
- Akaslan, D. ve Law, E. L. (2011, April). Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey. *In 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. Amman, Jordan.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Akbaş, O. ve Özdemir, M.S. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126. Erişim adresi: https://www.academia.edu/download/37067603/Avrupa_Birliginde_Yasam_Boyu_Ogrenme.pdf
- Akça, B. (2022). *Öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 744201).

- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *XIV Akademik Bilişim Konferansı (AB12)*. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aksoğan, M. ve Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/article/661961>
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig Dergisi*, 64, 23-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25367/267740>
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226918).
- Alsancak Sırakaya, D. ve Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 185-200. Erişim adresi: <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/880>
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148>
- Atagün, G. (2019). *BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572036).
- Avrupa Birliği Komisyonu (2000, Ekim). A memorandum on lifelong learning. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf adresinden erişildi.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519188).
- Ayyıldız, S. Ü., Günlük, M. ve Erbey, S. N. (2006). Muhasebe öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik tutumları üzerine bir

- araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 32, 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mufad/issue/35601/395453>
- Aydoğan, İ. ve Şahin, A. E. (2006). Comenius okul ortaklıkları projelerinin, comenius amaçlarının gerçekleşmesine katkısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 455-480. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10349/126747>
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 551056).
- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin internet programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1173-1200. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/477112>
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/beyder/issue/3477/47311>
- Beyazgül, G. (2019). *Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmeye yönelik hazırbuluşluklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 609042).
- Bilici, O. ve Bağcı, H. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 205-219. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/57931/801187>
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3) 145-150. doi: 10.1501/Sporm_0000000107

- Birdal, E. (2022). *Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme stilleri ile teknoloji bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 709346).
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586302).
- Brooks, G. ve Books M.G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Bruyn, L. L. (2004). Monitoring online communication: can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment?. *Distance Education*, 25(1), 67-81. doi: 10.1080/0158791042000212468.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693–708. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6743/90662>
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) , 125-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/45794/532829>
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 694372).
- Bükücü, Ç. C. (2010). *Üniversite öğretim elemanlarının e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 266493).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlin, K. A. (1999). *The impact of curiosity on learning during a school field trip to the zoo* (Ph. D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9945941).
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. ve Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*. Canberra: Australian Government. Department of Education Science and Training.

- Çallı, İ., İşman, A. ve Torkul, O. (2001). Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-8. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115821>
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çatana Kuleli, S. (2018). *Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530520).
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi. XVI. *Türkiye’de İnternet Konferansı*. İstanbul
- Daniel, S. J. (1995). *The Mega Universities and The Knowledge Media: Implications of New Technologies for Large Distance Teaching Universities* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Concordia University, Canada.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-2012. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4781/65913>
- Demir, M. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336009).
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85(1), 46-52. Erişim adresi: http://www.tojet.net/e-book/Kaynakca_Tr.pdf
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (2001). Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187183).
- Dikmen, Y., Uslu Yuvacı, H. ve Erol, F. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2399-2408. doi: doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4678

- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- Dinler, S. ve DüNDAR, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(2), 112-133. doi: 10.32570/ijofe.1031859
- Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Duman, A. (2005). Türkiye'de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. *I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Durak, E. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 735039).
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74. doi: [10.29250/sead.427723](https://doi.org/10.29250/sead.427723)
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48832/622078>
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379. doi: 10.14520/adyusbd.482
- Ekren, O. (2017, Mayıs). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. <https://silo.tips/download/uzaktan-etmn-tarhsel-gelm-2> adresinden erişildi.
- Ekşi, H., Keçeli, A., Dervişoğulları, M. ve Ekşi, F. (2020). Öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluluk durumları ve akademik öz yeterlik eğilimleri arasındaki ilişkide yaşam boyu öğrenme eğiliminin aracı rolü üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 657-668. doi:[10.17719/jisr.10870](https://doi.org/10.17719/jisr.10870)

- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48914/623718>
- Ertaş, S. (2022). *Pandemi sürecinde yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz-yeterlik algıları bağlamında İngilizce öğretmenlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 715396).
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Education and Science*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>
- Fettahoğlu, H. (2014, Mayıs). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. <https://prezi.com/at-zuzk1kyg/uzaktan-egitimin-tarihsel-gelisim-sureci/> adresinden erişildi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-european reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294. Erişim Adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8380/>
- Fry, K. (2001). E-learning markets and providers: some issues and prospects. *Education and Training*, 43(4), 233-239. Doi: 10.1108/EUM0000000005484
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161025>
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20631/219952>

- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325. Erişim adresi: <http://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/14715>
- Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).
- Gür Erdoğan, D., Bayat, S. ve Şentürk, Ş. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bit, e-öğrenme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 147-159. Erişim adresi: <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/149>
- Güven, M., Yıldırım, E. ve Çelen, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47. Erişim adresi: <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/6635>
- Hair Jr. J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Essex: Pearson.
- Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. Sayılan F. ve Yıldız A. (Ed.). *Yaşam boyu öğrenme* (ss. 15-30). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Haseski, H.İ.M. (2015). *Öğretim elemanlarına göre yaşam boyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler: Anadolu Üniversitesi örneği* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407808).
- Holmes, B. ve Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. London: Sage.
- Hughes, C., Blaxter, L., Brine, J. ve Jackson, S. (2006). Gender, class and 'Race' in lifelong learning: Policy and practice in the UK and EU. *British Education Research Journal*, 32(5), 643-648. doi: 10.1080/01411920600895668
- Hung, M., Chou, C., Chen, C. ve Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.004

- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114. doi: 10.14520/adyusbd.267
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 569700).
- Kahraman, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 550289).
- Kahya, Ö. (2015). *Mesleki eğitim merkezi güzellik ve saç bakım hizmetleri alanında öğrenim gören öğrencilere, işletmelerde uygulanan mesleki eğitim (pratik eğitim) çalışmalarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381267).
- Kantar, M., İbili, E., Bayram, F., Hakkari, F. ve Doğan, M. (2008). Uzaktan eğitim yönetim sistemlerinde yazılım ve içerik oluşturma. *II. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı*. İstanbul.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16688/173423>
- Karaduman A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421728).
- Karakış, Ö. ve Demirtaş, Z. (2022). Predictions of pre-service teachers' lifelong learning tendency and their satisfaction with their choice of teaching profession on their professional orientation and career development desires, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 77-92. doi: [10.19160/e-ijer.1121973](https://doi.org/10.19160/e-ijer.1121973)
- Karatağ, M. (2019). *Yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören kursiyerlerin müzik eğitimi kurslarına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563566).

- Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. *VIIth International Eurasian Educational Research Congress*. Eskişehir.
- Kaya, T. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 749007).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Önder, H. H. (2014). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 426-434. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11231/134141>
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854. doi: [10.17051/io.2016.07530](https://doi.org/10.17051/io.2016.07530)
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302035).
- Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation and evaluation*. Hershey: Information Science Publishing.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruid/issue/22159/238064>
- Kırmacı, Ö. ve Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi: [10.17244/eku.378138](https://doi.org/10.17244/eku.378138)
- Kim, K. J. ve Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause Quarterly*, 29(4), 22-30. Erişim adresi: [https://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Online%20Learning/Bonk%20\(2006\).pdf](https://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Online%20Learning/Bonk%20(2006).pdf)

- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- Kjercie, R.V. ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. doi: 10.1177/001316447003000308
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış aılları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 420438).
- Korkmaz, Ö., akır, R. ve Tan, S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 219-241. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59449/854082>
- Koyunoğlu, F. (2008). *Sistem yaklaşımı açısından uzaktan eğitim: İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi model önerisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235945).
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123–142. doi: 10.1080/0260137820010204
- Kurt, A. ve Kürtüncü, M. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725503>
- Kurt, E. , Cevher, T. Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160. doi:10.24315/tred.473391
- Küçükler, M. S. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 681493).
- Limon, İ., Kaya, A. ve Dilekçi, Ü. (2022). The relationship between pre-service teachers' work values and lifelong learning tendencies. *Journal on Educational Psychology*, 15(3), 34-46. doi: 10.26634/jpsy.15.3.18543

- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. Greene J.A. & Garcia L.L. (Ed.), *Educational Psychologist* (ss. 117-127). Routledge, England.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60. doi: [10.1501/Egifak_0000000054](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000054)
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 339108).
- Moore, M.G. ve Anderson, W. (2003). *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530583).
- Özaşık, A. (2007). *Avrupa birliği eğitim ve gençlik programları: Leonardo Da Vinci programı araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250318).
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 61-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10321/126569>
- Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 45, 235-262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2884/39837>
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. doi: [10.17860/efd.08241](https://doi.org/10.17860/efd.08241)
- Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Özkoçak, V., Koç, F. ve Gültekin, T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: Koronavirüs (Covid-19) örneği. *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195. Erişim adresi: https://www.academia.edu/download/63289790/Anthropological_Overview_of_Pandemics_Coronavirus_Covid-19_Example20200512-130794-41940y.pdf
- Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. doi: [10.18039/ajesi.824040](https://doi.org/10.18039/ajesi.824040)
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual a step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Berkshire: McGraw Hill.
- Parlak, M. S. ve Kayri, M. (2022). Öğretmenlerin e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörlerin rastgele orman algoritması yöntemi ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 670-696. doi: [10.33711/yyuefd.1117068](https://doi.org/10.33711/yyuefd.1117068)
- Polat, T. (2020). Pandeminin eğitime etkisi raporu. <https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgaypolat/pandeminin-egitime-etkisi-raporu-2054923> adresinden erişildi.
- Rosenberg, M. S. (2001). *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Ruiz, J., Minzter, M. ve Leipzig, R. (2006). The impact of e-learning in medical education. *Acad Med*, 81(3), 208-212. Erişim adresi: https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2006/03000/The_Impact_of_E_Learning_in_Medical_Education.2.aspx
- Saban, A. (2004). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: [10.7827/TurkishStudies.44335](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335)
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22. doi: [10.34231/iuyd.706397](https://doi.org/10.34231/iuyd.706397)

- Satiroğlu, N.S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzincan İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581357).
- Schlosser, A.L. ve Simonson, R.M. (2009). *Distance education: Definitions and glossary of terms*. North Carolina: IAP.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Los Angeles: Centra Software.
- Smith, M. K. (1996, 2001, 8 April). Lifelong learning. <https://infed.org/mobi/lifelong-learning/> adresinden erişildi.
- Soruklu, E. (2022). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 725167).
- Stubblefield, H. W. ve Keane, P. (1994). *Adult education in the American experience from the colonial period to the present*. San francisco: Jossey-Bass Inc
- Sutherland, P. ve Crowther, J. (2008). *Lifelong learning, concepts and contexts*. USA: Routledge
- Sürer, S. (2021). *Sağlık alışanlarının hayat boyu öğrenme durumları, mobil öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve evrimii mahremiyet kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 666730).
- Sürmen, Y. G. (2011). *Türk milli eğitiminde öğrün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 306568).
- Sözer, B. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan e-öğrenme nesnelerinin kullanılabilirliğinin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 764008).
- şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(52), 1734 - 1757. doi: 10.29228/Joh.50089

- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitimin tarihi ve gelişim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 91-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/63331/891584>
- Şener, A. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil öğrenme araçlarını kullanma özyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir Karabağlar örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 436544).
- Şener, K. ve Güler, Ç. (2022). Ortaöğretim proje okulu öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecinde e-öğrenme hazır bulunuşlukları: Doğubayazıt örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 546-576. doi: [10.33711/yyuefd.1065359](https://doi.org/10.33711/yyuefd.1065359)
- Tanır, M. (2006). *Türkiye'de halk eğitim hizmetlerinin yönetimi ve halk eğitim merkezlerinin etkililiği üzerine alan araştırması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 550208).
- Taşdemir, S. (2018). FATİH projesi ile eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlanan okullarda teknoloji liderinin belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırma Dergisi*, 3(1), 01-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/468307>
- Topal Kaya, N. (2021). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 665996).
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. doi: [10.5961/jhes.2012.036](https://doi.org/10.5961/jhes.2012.036)
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Torunlar, S. (2022). *Yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 747352).
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. doi: [10.17860/efd.92694](https://doi.org/10.17860/efd.92694)

- Tuna, A. ve Kaçar, A. (2005). İlköğretim Matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 117-128. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c62712a31e0e37e4820296db578cdd708c1b1087#page=119>
- 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](https://doi.org/10.1501/Avraras_00000000033)
- Uçar, M. Y. ve Uysal, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı ve sürekli kaygı durumları arasında ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 72-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/51093/654165>
- Usal, M. R. ve Albayrak, M. (2005). E-öğrenmede bilgisayar / ağ altyapısı bakımından etkili parametreler ve Türkiye'nin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 44-50. Erişim adresi: <http://tojet.net/articles/v4i2/426.pdf>
- Usta, M. E., Demirtaş, Z. ve Demir, M. Ş. (2013). Yurtdışına gitmiş eğitimcilerin küreselleşmeye ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 227-247. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/eytepyuefd30072013y-1542221793.pdf>
- Uyar, A. ve Karakuyu, A. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2905-2914. doi:[10.26450/jshsr.2119](https://doi.org/10.26450/jshsr.2119)
- Ülger, K. (2021). Uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-fırsatlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 393-412. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/64208/869328>
- Üstün, A. B., Yılmaz, F. G. K. ve Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 54-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/55203/759099>

- Verduin, J. R. ve Clark, Jr. T. A. (1994) *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (Çev. İ. Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yamamoto, G. T., Demiray, U., Kesim, M., Yuzer, T. V., Demirci, B. B. ve Eby, G. (2011). *Türkiye'de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505477).
- Yenice, N., Demircioğlu Faydalıgöl, Ö. ve Yavaşoğlu, N. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kütüphane alışkanlıklarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1281-1295. doi: [10.24106/kefdergi.3853](https://doi.org/10.24106/kefdergi.3853)
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49100/626536>
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları
- Yılmaz, R. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018, Kasım). Eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme süreçleri bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının incelenmesi. *International Congress On Science And Education*. Sandıklı, Afyonkarahisar.
- Yun, G. P. ve Murad, M. W. (2006). E-learning readiness amongst secondary school teachers in malaysia: a literature survey and theoretical framework. *International Conference on E-Learning*. University of UEBEC, Canada.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 431342).
- Yurdugül, H. ve Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915. doi: [10.16986/HUJE.2016022763](https://doi.org/10.16986/HUJE.2016022763).

Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572613).

Wang, H. (2003). Lifelong Learning in Information Age. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4f6688875911f12d1f2fdf1eb7c55f77b088431a> adresinden erişildi.

WHO. (2021). *Q&As on COVID-19 and Related Health Topics*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub> adresinden erişildi.

EKLER

Ek 1 : Etik kurul kararı

KARAR

37. Özgenur İSKENDER'in " Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Özgenur İSKENDER'in " Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2 : Alınan izinler



Yelkin Diker Coşkun ·
28.09.2021 Sal 10:18
Kime: Siz



Merhaba ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Özgenur İskender
Merhaba hocam,

27 Eyl 2021 Pzt, 18:05 tarihinde şunu yazdı:

Ben Özgenur İSKENDER. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı ile "Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki" tez konum üzerinde çalışmaktayız. Bunun için "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezinizde geliştirmiş olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" nize ihtiyacım var. Ölçme aracınızı kullanmama izin verir misiniz ve eğer mümkünse bana ulaştırabilir misiniz?

Saygılarımla

Ek 3 : Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği

BÖLÜM I – Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın
Yaşınız	() 18 ve altı () 19 () 20 () 21 ve üzeri
Sınıfınız	
Bölümünüz	
Annenizin Eğitim Durumu	() İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Lisansüstü
Babanızın Eğitim Durumu	() İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Lisansüstü

Aylık Aile Gelir Düzeyi	() 0-750 TL () 750-1500 TL () 1500-2500 TL () 2500 ve üzeri
Günlük öğrenme amaçlı bilgisayar ve internet kullanma düzeyi	() 30 dakikadan az () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat ve üzeri
Düzenli internet erişimine sahip misiniz?	() Evet () Hayır
Bilgi-iletişim teknolojilerini hangi amaçlar için kullanıyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)	() Dersle ilgili araştırma yapmak () Ödev yapmak () Oyun () Radyo- TV-Gazete () Film-Müzik-Video () Sosyal Medya () Alışveriş () İletişim (e-posta, sohbet, forum...)
Hangi öğrenme yöntemini tercih ederdiniz?	() Yüz-yüze Eğitim () Yüz-yüze + E-Öğrenme () E-Öğrenme
Okul veya kişisel bilgi becerilerinizi artırmak için okul dışında katıldığınız bir kurs/aktivite var mı?	() Bilgisayar Kursu () Yabancı Dil Kursu () Spor, Dans vb. () Tiyatro () Hayır

BÖLÜM II

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmın Uymuyor	Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
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 yapmaya harcamak 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 harcamalarımın pay ayırım.						
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 olacağına 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.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle 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 4: Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği

Bana Hiç Uygun Değil	Bana Tamamen Uygun						
Bilgisayar Öz-Yeterliği	1	2	3	4	5	6	7
1) Windows işletim sistemlerini rahatlıkla kullanabilirim.							
2) Elektronik bir dosyanın içeriğini (ses, müzik, metin vs.) bilgisayarda görüntüleyebilirim.							
3) Bilgisayar kullanırken karşılaştığım sorunları çözebilirim.							
4) Ofis programlarını (word, excel, power point, outlook v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.							
5) İhtiyaç duyduğum uygulama yazılımlarını (editör, tasarım v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.							
İnternet Öz-Yeterliği							
6) Web tarayıcılarını (İnternet Explorer, Google Chrome v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.							
7) Arama motorlarını (Google, Yandex v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.							
8) İnternetteki bir dosyayı kendi bilgisayarına indirebilirim.							
9) İnternette aradığım bilgiye rahatlıkla ulaşabilirim.							
Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	1	2	3	4	5	6	7
10) İnsanlarla etkili iletişim kurmak için internet araçlarını (e-posta, tartışma ortamları, skype v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.							
11) İnternetteki tartışma ortamlarında rahatlıkla soru sorabilirim.							
12) Yazılı iletişimde kendimi rahatlıkla ifade edebilirim (duygular, espri v.b.).							

13) Cevap aradığım konularda internet araçlarını (tartışma siteleri, sosyal ağlar, e-posta v.b.) kullanarak yardım isteyebilirim.							
14) İnternet ortamlarında (Skype, Google hangout, Google talk v.b.) rahatlıkla sesli ya da görüntülü iletişim kurabilirim.							
Kendi Kendine Öğrenme	1	2	3	4	5	6	7
15) Öğrenme eksikliklerimi belirlerim.							
16) Öğrenme hedeflerimi kendim oluştururum.							
17) Öğrenirken çalışma planımı kendim yaparım.							
18) Öğrenirken kendi çalışma planımı eksiksiz bir şekilde uygularım.							
19) Mevcut ders çalışma planımı yeni koşullara göre düzenlerim.							
20) Öğrenme sürecinde uygun kaynak ve araçları kendim belirlerim.							
21) Kendi öğrenmemden sorumlu olduğuma inanırım.							
22) Öğrenmemi gerçekleştirene kadar öğrenme isteğimi yüksek tutarım.							
Öğrenen Kontrolü	1	2	3	4	5	6	7
23) İnternet ortamında bir konuyu öğrenirken öğrenme sürecimi kendim yönlendiririm.							
24) İnternet ortamındaki öğrenme materyallerinden hangisi üzerine <u>ne kadar</u> yoğunlaşacağıma kendim karar veririm.							
25) İnternet ortamındaki öğrenme materyallerine <u>ne zaman</u> çalışacağıma kendim karar veririm.							
26) İnternet ortamındaki öğrenme materyallerine <u>hangi sırada</u> çalışacağıma kendim karar veririm.							

E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	1	2	3	4	5	6	7
27) Dersleri internet ortamında öğrenmeye istekliyim.							
28) Dersleri internet ortamında öğrenmeye ilgi duyuyorum.							
29) Dersleri internet ortamında öğrenmek, öğrenme için etkili bir yoldur.							
30) Dersleri internet ortamında öğrenmenin zevkli olacağını düşünüyorum.							
31) Dersleri internet ortamında öğrenme konusunda kendime güvenirim.							
32) Dersleri internet ortamında işlerken düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.							
33) Dersleri internet ortamında işlerken hatalarımdan ders alırım.							