

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAFSA SULTAN DOĞAN

ANKARA
ŞUBAT, 2024



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAFSA SULTAN DOĞAN

DANIŞMAN: PROF. DR. BERNA ASLAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2024**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hafsa Sultan DOĞAN adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Prof. Dr. Berna ASLAN

.....

Üye

Prof. Dr. Gülgün ALPAN

.....

Üye

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 06/02/2024 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2024 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hafsa Sultan DOĞAN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOĞAN, Hafsa Sultan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Berna Aslan

Şubat, 2024, xii + 117 Sayfa

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öğrenme tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve çevrimiçi öğrenme tutumlarının bazı değişkenler ile arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 535 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma boyunca veriler, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, kısmen yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayların yüksek lisans yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu ortalama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve motivasyon, sebat alt boyutları öğrencilerin okudukları bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayların okudukları sınıf düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme ölçeği ve motivasyon, sebat alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adayların çevrimiçi öğrenme tutumlarının ve genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık, uygulama etkililiği alt boyutlarının orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öğrenme tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Çevrimiçi Öğrenme Tutumu, Öğrenmeyi öğrenme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFELONG LEARNING ORIENTATIONS AND ONLINE LEARNING ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES

DOĞAN, Hafsa Sultan

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Berna Aslan

February, 2024, xii + 117 Pages

In this study, the relationship between lifelong learning orientations and online learning attitudes of teacher candidates has been examined. The study also investigated the correlation between lifelong learning orientations, online learning attitudes, and certain variables.

This research is a descriptive study conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 535 teacher candidates studying in the 2023-2024 academic year. Throughout the study, data were collected with the Lifelong Learning Orientations Scale, Online Learning Attitude Scale and personal information form. According to the research findings, it was concluded that the lifelong learning orientations of pre-service teachers were partially at a high level. It was concluded that the mean scores of lifelong learning orientations, motivation, persistence and lack of curiosity differed significantly according to the desire of prospective teachers to do master's degree. It was concluded that lifelong learning orientations scale and motivation, persistence sub-dimensions showed significant differences according to the departments of the students. A significant difference was found between the grade levels of pre-service teachers and lifelong learning scale and motivation, persistence sub-dimensions. It was concluded that pre-service teachers' online learning attitudes and general acceptance, individual awareness, usefulness, application effectiveness sub-dimensions were at medium level. It was concluded that there was no significant relationship between pre-service teachers' lifelong learning orientations and online learning attitudes.

Key Words: Teacher Candidates, Lifelong Learning Orients, Online Learning Attitude, Learning to learn

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve çevrimiçi öğrenme tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirilmiştir. Bu yönüyle çalışma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, araştırmanın problemi ve önemi üzerinde durulmuş, amaçtan ve varsayımlardan bahsedilmiş, çalışmada yer alan bazı terimlerin tanımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, kavramsal çerçeveye yer verilmiş bu bağlamda yaşam boyu öğrenme becerisinden, çevrimiçi eğitimden ve öğrenmeyi öğrenme kavramından bahsedilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

Dördüncü bölümde elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Son olarak beşinci bölümde ise sonuçlara ve araştırmacıya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu süreçte akademik bilgi ve birikiminin yanı sıra insani duruşuyla da beni destekleyen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Berna ASLAN 'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Sürecin başında gönül desteklerini aldığım, her daim yan yana olamasak da varlıkları yoluma ışık olan sevgili dostlarım Doç. Dr. Burcu Gürer Giray'a ve Gürçin Gökçebağ' a çok teşekkür ederim. Sürecin sonunda bana kalan en güzel hediye olan Ceyda Özşimşek' e çok teşekkür ederim. Destekleriyle hayatım boyunca yanımda olan sevgili annem ve babama; beni her zaman motive eden biricik ablam ve sevgili kardeşime çok teşekkür ederim.

Hayallerimi yaşayabilmem için beni her daim yüreklendiren hayatımın ortağı Doç. Dr. Bahadır Sazak Doğan'a ve sevgileriyle ruhuma neşe katan kızlarım Gökçen ve Umay'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Hafsa Sultan Doğan

Ankara, 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi	9
Varsayımlar	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2	12
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	12
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Tarihçesi	16
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bireye Kazandırdığı Özellikler	19
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesindeki Yeri.....	20
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Avrupa Eğitim Programları İçerisinde Yapılandırılması.....	22
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Türkiye Öğretim Programları İçerisinde Yapılandırılması.....	24
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretmen Eğitimindeki Önemi	28
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Temelindeki İlkeleri.....	30
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğrenme Öğretme Süreci.....	31
Çevrimiçi Eğitim	33
Çevrimiçi Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları.....	34
Çevrimiçi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	35
Çevrimiçi Eğitimin Çeşitleri.....	38

Çevrimiçi Eğitimin Unsurları	40
Çevrimiçi Eğitimde Öğrenci Tutumunu Etkileyen Faktörler	41
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çevrimiçi Eğitimdeki Önemi	43
İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM 3.....	53
YÖNTEM.....	53
Araştırmanın Modeli	53
Çalışma Evreni	53
Verilerin Toplanması.....	55
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	55
Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği	55
Verilerin Analizi.....	56
BÖLÜM 4.....	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	60
Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	61
Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
Yüksek Lisans Yapma İsteklerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
Eğitim Aldıkları Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	70
Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	72
Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	73
Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	74
Yüksek Lisans Yapma İsteklerine Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	75
Eğitim Aldıkları Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	77
Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	79
Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum	81

BÖLÜM 5.....	85
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	85
Sonuçlar.....	85
Öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER	108
EK 1. Kişisel Bilgiler Formu.....	109
EK 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	110
EK 3. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği.....	111
EK 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği İzni.....	112
EK 5. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği İzni.....	113
EK 6. Etik Kurul Kararı.....	114
EK 7. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Araştırma İzni	115
BENZERLİK BİLDİRİMİ	116
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çevrimiçi Eğitimde Öğrenci Tutumlarını Etkileyen Faktörler.....	43
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	54
Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Öğrenme Tutum ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach'ın A Güvenirlik Katsayıları	56
Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Tutum Ölçeklerinin Normallik Testi Analizleri.....	57
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanları İçin Değerlendirme Ölçütleri	58
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanları İçin Değerlendirme Ölçütleri	58
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri.....	60
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi	61
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre İncelenmesi	63
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	65
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölümlere İlişkin Betimsel İstatistikler	68
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine Göre Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 14. Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Motivasyon ve Sebat Düzeylerinin Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	70

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	71
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutum Düzeyleri	72
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi	73
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	75
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	76
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	78
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Uygulama Etkililiği Düzeylerinin Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine Göre Karşılaştırılması.....	79
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	80
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	81
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişki (n = 535)	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. TYÇ’de Yer Alan Sekiz Ana Yeterlilik.....	22
Şekil 2. Çevrimiçi Eğitim Çeşitleri	40

KISALTMALAR

TYÇ	Türkiye Yeterlilik Çerçevesi
UYÇ	Ulusal Yeterlilik Çerçevesi
AYÇ	Avrupa Yeterlilik Çerçevesi
EADTU	The European Association of Distance Teaching Universities
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Toplumda yaşanan birçok gelişme, her alanda olduğu gibi eğitimi de değiştirmektedir. Eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin toplumsal değişimlerin neden olduğu bir dizi gereksinime yanıt vermeleri ve kendilerini değişim karşısında yeniliklere adapte etmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde son yıllarda Türk eğitim sistemine yaşam boyu öğrenme yaklaşımının dâhil edilmesine yönelik yapılan birçok çalışmanın bulunduğunu ileri sürmek mümkündür. Bu çalışmalar, bilgi çağı toplumunun yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip ve kendisini sürekli geliştirme çabasında olan bireylere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Çermik ve Şahin, 2010). Bu eğilime sahip insanları yetiştirme sorumluluğu eğitim kurumlarına ve dolayısıyla öğretmenlere düşmektedir. Öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olmaları, toplumun bu eğilimi kazanmasında oldukça etkilidir. Bu; bilgi edinmekten çok bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmektir. Diğer bir ifadeyle öğretmekten çok “öğrenmeyi öğrenmek” önemli hale gelmekte ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Gencel, 2013).

Bireyin değişikliklere ayak uydurma eylemi, eğitim sistemine “Öğrenmeyi Öğrenme” kavramı olarak geçmiştir (Hautamaki vd, 2002). Bu kavram yeni görevlere uyum sağlamadaki yetenek ve gönüllülük olarak da tanımlanmıştır. Duygusal ve bilişsel öz düzenleme yoluyla, öğrenme eyleminin uyarlanabilir ve gönüllülük esasına bağlı olması, öğrenmeyi öğrenmenin özünü oluşturur (Hautamaki vd, 2002). Gönüllü kavramının Tdk (2023)’da bir işi yapmayı hiçbir sorumluluğu yokken isteyerek üstlenen, çok istekli kişi gibi anlamları vardır. Çok istekli olan kişinin ise istekli olduğu eyleme dönük olumlu tutumlar geliştirmesi beklenmektedir (Tdk, 2023)

Öğrenmeyi öğrenme kavramını oluşturan unsurlardan biri olan gönüllülük ise; kişinin beklentisini ifade etmektedir. Öğrenmeyi öğrenme kavramı birkaç motivasyonel ve tutumsal alt başlık içermektedir. Bu başlıklar, öğrenme motivasyonu, eylem kontrol fikri, görevi kabul etme, sosyo-ahlaki bağlılık, dersle ilgili düşünceler ve çeşitli öz değerlendirme biçimleri şeklinde sıralanabilmektedir (Hautamaki vd, 2002). Ayrıca okul ve öğrenmeyle ilgili eylemlerde önemli olan diğer kişilerin (ebeveynler, öğretmenler ve akranlar) desteği de öğrenmeyi öğrenme açısından önemlidir (Hautamaki vd, 2002).

Öte yandan; öğrenmeyi öğrenme kavramı, MEB (2018) tarafından, kişinin kendi öğrenme eylemini ve bilgi yönelimini içine alacak biçimde bireysel veya grup halinde düzenleyebilmesi amacıyla öğrenmenin peşinden gitme ve bu çerçevede ısrarcı olma yeterliliği olarak belirtilmiştir. Bu yetkinlik, bireyin kendi elinin altında olan olanakların bilincinde olarak öğrenme sürecini planlamasını, öğrenme gereksinimlerini saptamasını ve başarılı bir biçimde öğrenmeyi gerçekleştirmesi için karşısına çıkan sorunlarla başa çıkabilme becerisini içine almaktadır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri Türkiye Yeterlilik Çerçevesi'nde (TYÇ); yeterlilik, bilgi ve becerimizi geliştirmek amacıyla formal ve informal eğitim çerçevesinde hayatımız boyunca edineceğimiz tüm öğrenme durumları şeklinde ifade edilmektedir. Bireyi hayatı boyunca destekleyecek her türlü yeterlilik, bilgi ve beceriyi kapsayan niteliklerdir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023).

Günümüzde yaşam boyu öğrenme eğilimleri topluma kazandırılmasına yönelik birçok çalışma olmasına rağmen bu kavramın Türk toplumunca henüz benimsenemediğini belirtmek yanlış olmayacaktır (Topakkaya, 2013). Öyle ki, yaşam boyu öğrenme alanında yapılan araştırmalar, Türkiye'de öğrenme kültürünün zayıf olduğunu, kişilerin öğrenme konusundaki farkındalıklarının ve katılımlarının zayıf olduğuna işaret etmektedir. Bireyler bağlamında yaşam boyu öğrenme bilinci geliştirilmedikçe ve yaşam boyu öğrenmenin yararları konusunda insanlar bilgilendirilmedikçe bireylerin öğrenmeye katılım oranları artmayacaktır (MEB, 2014). Günümüzde öğretmenler de dâhil olmak üzere bireysel eğitimden sorumlu eğitim kurumlarının, yaşam boyu öğrenmenin topluma kazandırılmasında çok kilit bir rolü bulunmaktadır. Eğitim yöntemlerindeki ve bireysel ihtiyaçlardaki değişimlere bağlı olarak okulların ve öğretmenlerin en önemli görevi her şeyi öğretmek değil, öğrenen ve düşünen bireyler yetiştirmek ve bireysel öğrenme becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda bireylerin yetiştirilmesinde hayati bir rol üstlenen öğretmenler hem yeniliklere açık olmalı hem de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bulunmalıdırlar (Gencel, 2013).

Yaşam boyu öğrenme, okullarla sınırlı kalmayıp cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, eğitim düzeyi fark etmeksizin hayatın her alanına uygulanabilen bir kavramdır (MEB, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2009'da yayımlamış olduğu "Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde kişinin bilgi, beceri ve yetkinliklerini daha çok geliştirebilmek adına tüm hayatı süresince içinde yer aldığı faaliyetlerin bütünü, yaşam boyu öğrenme olarak ifade edilmiştir (MEB, 2014).

Zaman ve mekândan bağımsız olması ve öğrenme isteğinin olduğu her platformda uygulanabileceği anlayışı, yaşam boyu öğrenmenin en temel özellikleridir. Öte yandan Jarvis'e göre yaşam boyu öğrenme, toplumda öğrenme kültürü oluşturma, sosyal ve ekonomik reformu sağlama hedeflerini de içermektedir (Jarvis, 2009).

Öğretmen adaylarının eğitim programında yer alan yeterliliklere hakim olabilmeleri için öncelikle bu yeterlilikleri kendilerinin kazanmaları gerekmektedir. Bir eğitim sisteminde nitelikli uygulayıcıların olmadığı durumlarda hangi sistem uygulanırsa uygulansın istenilen verim ve hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır. Sistem içinde yer alan öğretmenlerin nitelikli olmaları başarıya ulaşmadaki en önemli faktördür. Hedeflere ulaşmada rehber olan öğretmenler olmadıklarında, hedeflerin ve davranışların sisteme uygun olarak belirlenmiş olmaları bir şey ifade etmeyecek ve yapılan birçok eylem başarıya ulaşamayacaktır. İlgili kapsamda, öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi yapılan çalışmaların da verimli olmasını sağlayacaktır (Ocak, 2012). Bu ise öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim programlarına yaşam boyu öğrenme konusunun dâhil edilmesinin önemini göstermektedir.

Eğitim seviyelerinden bağımsız bir şekilde, evlerinden, iş yerlerinden ya da arzu ettikleri herhangi bir konumdan rahatlıkla öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabildikleri için bireyler, uzaktan eğitim sayesinde yaşam boyu öğrenme imkânına sahip olacaklardır. Uzaktan eğitim aynı zamanda, farklı coğrafik koşullardaki insanlara veya sosyo-ekonomik durumundan bağımsız olarak farklı bireylere eğitimde fırsat eşitliği sunmak suretiyle bilgiye kolay bir şekilde erişim imkânı sağlamaktadır (Başar vd., 2019). Teknoloji dünyasındaki ilerleme ve gelişmeler ile iş dünyasındaki hızın artışı, kalifiye birey sayısındaki azlık, rekabetin artışı ve ücretteki baskılar, küreselleşmenin sebep olduğu karmaşıklık, sosyo-demografik evrimler, çalışma ortamındaki esneklik ihtiyacı ve öğrenmenin bireyin yaşamı süresince devam edegelen yapısı da elektronik (uzaktan) öğrenim ihtiyacının düzeyini arttırmıştır (Çakırcı, 2002).

Değişen ve çeşitlenen toplum gerekliliklerinden dolayı ülkeler, eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılayamamaya başladığında, ülkeler eğitim programlarını teknolojinin de

yardımları ile güncellemeli ve uzaktan eğitimi etkin bir duruma getirmelidir. Özellikle eğitim veren kurumların sistemlerinde yüz yüze eğitimin sınırlı kalması durumunda; ilgili kurumların gerek eğitim uygulamalarında gerek müfredatlarında, hedef ve amaçlarında bazı yenilikçi geliştirmeler ve düzenlemeler yapmaları kaçınılmaz hale gelmektedir (Arslan ve Eraslan, 2003). Uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmasının derinliklerinde; bireylerin ilgi duydukları alanlar ve yetenekleri dâhilinde kaliteli bir öğrenme gerçekleştirememeleri, eğitim kurumlarının fiziki olarak artan öğrenci sayısına yetmemesi, öğrencilerin farklı ekonomik ve kültürel yapıya sahip olmaları gibi unsurlar da yatmaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin kullanılmaya başlanmasının amaçlarını; daha çok öğrenme olanağı sunma, yüz yüze eğitim imkânı olmayanlara eğitim imkânı verme, mesleki yetenekleri geliştirme, eğitim kapasitesini artırma ve hâlihazırdaki eğitsel kaynakların niteliğini artırma olarak sıralamak olanaklıdır (Koçdar ve Çetinkaya-Öztürk, 2011). Günümüzde uzaktan eğitimin hem öğrenen hem de öğretmenler açısından esnek ve bağımsız bir öğrenme süreci sağlayarak ve fiziki ortam gerekliliğini ortadan kaldırarak önemli bir eğitim öğretim alternatifi haline geldiği ifade edilebilir (Demiray, 2012). Eğitim sisteminin aksayan yönlerinin düzeltilmesi ve eğitimin uzman eğitimci kontrolünde tüm ülkeye yayılabilmesi kapsamında uzaktan eğitimin başarılı bir sistem olduğunu ileri sürmek mümkündür (Önder, 2022).

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının hemen hepsinde, herhangi bir olağanüstü durum yokken de çeşitli uzaktan eğitim programları ve uzaktan eğitim modeli ve uzaktan eğitim teknolojileri bulunmaktaydı ancak Covid-19 pandemisi ile tüm üniversitelerin tüm eğitim programları uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülmüştür. 1-31 Mart 2020 arasında dünyada ülke çapındaki okul kapanışlarının sayısı başlarda sadece 6 iken 193’e kadar yükselmiştir. Takvimler 31 Mart 2020’yi gösterdiğinde ise sayıları 1,5 milyarı geçen öğrenci pandemiden etkilenmiş; 2020 Temmuz ayında ise virüs dünyanın hemen her yerine ulaşmıştır (UNESCO, 2021).

Covid-19 pandemisinin birinci yılı sonunda dünya genelinde yarı zamanlı eğitime geçen veya okulları tamamen kapanan öğrencilerin sayısı tüm öğrenci sayısının yarısına erişmiştir (UNESCO, 2021). Hızla yayılan salgın ve “kesintisiz eğitim ve öğretim” gerekliliği, 2020 yılı baharından itibaren sınıflarda yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçişin tecrübe edilmesine sebep olmuştur (Bao, 2020). Türkiye’de de bu gelişmelere paralel olarak toplum sağlığı göz önünde bulundurularak birtakım tedbir ve metotlar toplumun hayatını şekillendirmiştir. Covid-19 tehdidi karşısında alınan önlemler çerçevesinde Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) bağlı üniversitelerde ve Milli

Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı tüm derece okullarda 13 Mart 2020 tarihi itibarı ile eş zamanlı olarak yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Böylece 13 Mart 2020 tarihinden dönem sonuna kadar öğretim uzaktan sürdürülmüştür.

Sürecin belirsiz olması ve uzama olasılığı ile dünya çapındaki salgının vahim sonuçları eğitim sisteminde kalıcı çözümler bulunmasını zaruri hale getirmiştir. Bu durumda, pandeminin başında, acilen geçilen çevrimiçi öğretimin niteliği incelendiğinde, eğitim ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir. Pandemi döneminde tüm yükseköğretim kurumlarının ana gayesi, eğitim sürecini kesintiye uğratmadan imkânlar dâhilinde mümkün olan herhangi bir şekilde eğitimi sürdürmek olmuştur (Basilaia ve Kvavadze, 2020).

Ancak, eğitim kurumları, içinde bulunan asrın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip, kalifiye bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, bireylerin mesleki alanlarındaki teorik bilgileri edinmelerinde yükseköğretim kademesi çok önemli bir noktada bulunmaktadır. Yükseköğretimdeki etkili öğrenme, tüm ülkeler için ekonomi, sağlık, üretim vb. alanlarda başarıya ulaşabilmek adına önem arz etmektedir. Profesyonel yaşam için önemli yeterliklerin kazanıldığı bu süreçte öncelik etkili öğrenmenin sağlanmasına verilmelidir. Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere olan tutum, öğrencilerde profesyonel hayat için gerekli bilgi ve becerinin hangi düzeyde elde edildiğinin önemli bir göstergesi olmaktadır. Alemayehu ve Chen (2023) birçok çalışmada, öğrencilerin tutumlarının akademik başarıları için öneme sahip üç temel tutumu (davranışsal tutum, bilişsel tutum ve duyuşsal tutum) ihtiva ettiği konusunda hemfikir olduğunu belirtmişlerdir.

Avcı ve Ergün (2019) de akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin amaçlarının sadece yüksek notlar almak olmadığını, daha fazla öğrenmek için gayret gösterdiklerini belirtmişlerdir. Barratt ve Duran (2021) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin derslere olan tutumları ile yüksek not almaları, azimli olmaları, öğrendikçe memnuniyet duymaları ve performansları arasındaki ilişkinin varlığını ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde O'Brien, Roll, Kampen ve Davoudi'ye (2021) göre derse adapte olan öğrenciler, derslere katılım gösterirler ve dersleri sabote etmezler (davranış), zor konulardan zevk alırlar ve kendilerinden istenilenin daha fazlasını verirler, gayret gösterirler (biliş) ve aitleleri (duyuş) güçlüdür. Bu sebeple, alan yazında, yükseköğretimde öğrencilerin derslere bağlılıkları etkili öğrenmenin göstergelerinden biri olarak çok sayıda irdelemeye tabi olmuştur. Örneğin, Chakraborty ve Muiya-Nafukho (2014) alan yazın taraması gerçekleştirmişler ve deneysel çalışmalarla öğrencilerin derslere olan

tutumlarını incelemiş ve bu çalışmalarda kullanılan stratejilere yer vermişlerdir. Hu ve Li (2017) ise yaptıkları alan yazın taramasında, birçok faktörün çevrimiçi öğrenci tutumlarını etkilediğini değerlendirmişlerdir. Bunlar: teknoloji ve öğrenciye dair yaş, beceri, motivasyon vb. faktörler iken; öğretmenlere dair öğretim yöntemi, tasarım, geribildirim vb. faktörlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını gösteren çalışmaların yanı sıra, bu ortamlarda bazı kişilerin akademik performanslarının- motivasyonlarının düştüğünü, ortamdan sıkıldıklarını ve/veya okulu bıraktıklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Thomson, 2010). Öğrenme ortamındaki ısrarın, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara rağmen çalışmaya devam edebilmeleri ve gerçekten konuya odaklanmaları için gerekli olduğuna inanılmaktadır. Öğrenci tutumları, öğrencilerin öğrenme çıktıları oluşturmak için harcadıkları çaba ve zaman olarak ifade edilmektedir (Junco, Heiberger ve Loken, 2011). Öğrenci tutumları, öğrencilerin faaliyetlerde gönüllü olarak, yüksek notlar alarak, tatminlerini artırarak ve sebat göstererek bir eğitim faaliyetine kendilerini adanma derecesi şeklinde ifade edilebilmektedir (Chen, Gonyea ve Kuh, 2008).

Willms'a (2003) göre öğrenci tutumları iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, psikolojik ve davranışsal boyutlardır. Psikolojik boyut, öğrencinin kendisini ortama ait hissetmesi boyutudur. Davranışsal boyut ise öğrenme ortamıyla alakalı bütün etkinliklere katılma boyutudur. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) ise, üç tür tutumdan bahsetmektedirler. Bunları, davranışsal tutum, duyuşsal tutum ve bilişsel tutum şeklinde sıralamaktadırlar.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımın hem bireysel hem de toplumsal bir katılım olduğu ifade edilebilir (Hrastinski, 2009). Bu ortamlarda öğrencilere yalnız olmadıklarının ve bir topluluğun parçası olduklarının hissettirilmesi önemli bir husustur. Kendini bir topluluğa ait hissetmek, bu öğrenme ortamlarındaki başarıyı, etkileşimleri ve tutumları olumlu yönde etkileyecektir (Haar, 2018; Yılmaz, 2016). Fakat çevrimiçi öğrenme ortamında iletişim hatalarının yapılması bunu sağlamada dezavantaj olmaktadır. Bu iletişim hataları genellikle teknik nedenlerden çok sosyal nedenlerden kaynaklanmaktadır (Gunawardena, 1995). Çevrimiçi ortamda zengin medya iletişim araçlarının ortaya çıkmasına rağmen, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmak için daha çok metne dayalı çevrimiçi iletişim araçlarını kullandıkları görülmektedir (Wang, 2008). Çevrimiçi ortamda bireyler kişiliklerini ve duygularını fiziksel imgeler veya kelimelerle değil, semboller ve karakterlerle belirtmektedirler

(Gunawardena, 1995; Ilgaz ve Aşkar, 2009). Metin tabanlı olan iletişim ortamları ise sosyalliği sınırlı hale getirmekte ve iletişimi zora sokmaktadır. Çevrimiçi ortamlardaki fiziksel mesafe ve metin tabanlı iletişim arayüzlerinin sınırlamaları topluluk duygusunu azaltabilmektedir (Gunawardena, 1995). Bu kısıtlayıcı koşullar öğrenciler arasında ciddi sosyal ve psikolojik mesafeler oluşturabilmekte ve topluluk ruhunun zayıflamasına yol açabilmektedir. Tinto (1993), öğrencilerin öğrenme ortamının diğer üyeleriyle etkileşime girdiklerinde ve kendilerini daha iyi hissettiklerinde, memnuniyetlerinin arttığını ve üniversite programına devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Akt. Rovai, 2002). Gerçekten de topluluk duygusuna ilişkin kuramsal çerçeve, öğrenme ortamlarında topluluk duygusu yaratmanın ve geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin çevrimiçi derslere olan tutumlarını etkileyen faktörleri ele alan çalışmalar oldukça fazladır. Örneğin, Farrell ve Brunton (2020) gerçekleştirdikleri nitel çalışmanın sonunda topluluk hissi, kendinden eminlik (confidence), destek (network support/engaging teacher), yaşam yükü ve ders tasarımı gibi etkenlerin öğrencilerin çevrimiçi tutum düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Covid-19 pandemisinin yaşandığı dönem bireylerin hayatlarında yük olarak tanımlanabilen unsurların ekonomik, psikolojik ve sosyal anlamda evrilmesine sebebiyet vermiştir. Talsma, Robertson, Thomas ve Norris (2021) Covid-19 döneminde öğrencilerin bir anda ve istemeden çevrimiçi öğrenmeye geçiş yaptıklarını ve alışkın olmadıkları öğrenme ortamında başarılı olmak için hazırlıklı olamayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Erzen ve Ceylan (2020), bilgisayar aracılığıyla iletişim miktarının Covid-19 döneminde arttığını ve bu iletişim şeklinin insanların güvenli bir biçimde birlikte zaman geçirmelerini sağladığını ileri sürmüşlerdir.

Gerçekleştirilen çalışmalar irdelendiğinde yükseköğretimde çevrimiçi eğitim üzerinde etkisi olan faktörlerle ilgili gerek nitel gerekse nicel çok sayıda çalışmanın mevcut olduğu gözlemlenmektedir (Aragon ve Johnson 2008; Bocchi, Eastman ve Swift, 2004; Harb ve El-Shaarawi, 2006). Derslere olan tutumun öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan ve gelişen bu süreçte derslere olan olumlu yöndeki tutumun devamını temin etmek eğitim kurumlarının öncelikli hedefidir. İlgili bağlamda, öğrencilerin derslere olan tutumları üzerinde etkisi olan değişkenlerin incelenmesi gerekmektedir. Alan yazında, etkili ve güvenilir bir çevrimiçi eğitimin öncül ilkeleri analiz edilmiş olup (Chickering ve Ehrmann, 1996; Chickering ve Gamson, 1987; Garrison, 2001; Swan, 2001), bu ilkelerin güçlü taraflarına vurgu yapılması, zayıf taraflarının ise gözden geçirilerek

güçlendirilmesinin ehemmiyetli olduğu gör÷lmektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme sistemini kabullenmelerini sağlayan ya da reddetmelerine yol açan etkenler üzerine yapılmış analizler mevcuttur (İlgaz, 2008). Örneğin, çevrimiçi öğrenme ortamındaki sınırlı akademik ve sosyal etkileşimler öğrencilerde motivasyon kayıplarına neden olabilmekte ve ortamı sıkıcı bularak dersi bırakmalarına neden olabilmektedir (Ergün ve Kurnaz, 2017). Öğrencilerin tümünün teknolojiye erişme ve teknolojiyi kullanabilme düzeyleri aynı değildir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020). Bu durumun dikkate alınması ve teknoloji çokluğuyla birlikte çoklu görev durumları geliştirilmesi suretiyle (Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök, 2020) öğrenenin öğrenme ortamına bağlılığı artırılarak, aynı zamanda derslerin ve sanal etkileşimin ortamları buna göre tasarlanarak elde edilecek faydanın düzeyini yükseltmek mümkün hale gelecektir.

Covid-19 gibi eğitim hayatımızda beklenmedik bir şekilde değişikliğe gittiğimiz hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından psikolojik, pedagojik ve fiziksel altyapı imkanları bağlamında tamamen hazırlıksız olduğu dönemde öğrencilerin çevrimiçi ortamlara dönük tutumlarına etki eden değişkenlerin irdelenmesi ve belirlenmesi gerekmektedir. Böylece, uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme kayıplarının giderilmesini sağlayabilmek ve bundan sonraki çevrimiçi öğrenme durumlarında bu değişkenlerin öğrencilerin derslere olan tutumlarını nasıl etkileyeceği konusunda öngörü sahibi olunabilecektir.

Araştırmanın Amacı

2023-2024 yılında Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ilköğretim matematik öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden, çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği yoluyla, duygu ve düşüncelerini değerlendirerek bu alandaki eksikliklerin ortaya konulmasını ve çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri;

Cinsiyetlerine,

Üniversiteye giriş puan türlerine,

Yüksek lisans yapma isteklerine,
Eğitim aldıkları bölüm türlerine,
Eğitim aldıkları sınıf düzeyine, göre anlamlı fark göstermekte midir?
Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, ne düzeydedir?
Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları;
Cinsiyetlerine,
Üniversiteye giriş puan türlerine,
Yüksek lisans yapma isteklerine,
Eğitim aldıkları bölüm türlerine,
Eğitim aldıkları sınıf düzeyine, göre anlamlı fark göstermekte midir?
Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öğrenme tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme konusunda büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Günümüzde özellikle internet tabanlı uygulamalarla uzaktan eğitim oldukça hızlı bir biçimde yaygınlaşmaktadır (Karasar, 2004). Bu çerçevede her geçen gün açık ve uzaktan eğitim sürecindeki öğrenci sayısı artmaktadır. Yakın zamanda tecrübe ettiğimiz COVİD- 19 pandemisi ile Yükseköğretim Kurumu tarafından örgün programdaki derslerin yüzde 30'luk kısmının uzaktan eğitimle verileceği ifade edilmiştir (Usta, Uysal ve Okur, 2016). Uzaktan eğitimin gelecekte çok daha fazla uygulama alanı bulabileceği öngörüldüğü için öğrenenlerin süreçle alakalı tutumlarını tespit edebilmek önemli hale gelmektedir. Özellikle açık ve uzaktan eğitim alanındaki bu hızlı değişim ve gelişmeler kalite kavramını sadece dünyaya değil ülkemize de taşımaktadır. Açık ve uzaktan eğitimin nicel gelişimi, başlangıç aşamasında kalitenin önceliğini geciktirmiş olabilir, ancak açık ve uzaktan eğitimin kalitesi, daha sonra ele alınması ve dikkat edilmesi gereken ana konulardan biri olmalıdır.

Yamamoto ve Altun (2020), Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal mesafe oluşturarak bulaşmayı önlemeye yönelik tüm önlemlerin yanı sıra eğitimde bunu sağlayabilecek en iyi uygulamanın uzaktan eğitim ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Dünya genelinde birçok eğitim kurumu uzaktan eğitim uygulamalarını sanal sınıflarla yüz yüze öğrenme ortamına yakın etkileşimli bir şekilde gerçekleştirmiştir (Sözen, 2020). Son

dönemde çevrimiçi öğrenmenin önemi konusunu ele alan akademik çalışmaların (makaleler, tezler, kitaplar vb.) sayısında belirgin bir artış olduğu gözlenmektedir.

Uzaktan eğitim ortamını sağlayan tüm bileşenler en üst kalitede olsalar da eğitim çıktısının başarısı çoğunlukla öğrenen kaynaklıdır. Öğrenen kişinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve davranışları başarıyı belirlemede büyük rol oynar. Tutum dediğimiz kavramın 3 boyutu bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardır (Tavşancıl, 2006). Tutum; “insanların herhangi bir nesne, insan ve konulara ilişkin olumlu veya olumsuz duyguları” şeklinde tanımlanmaktadır (Petty ve Cacioppo, 1996). Bireylerin tutumları ise davranışları ve niyetleri arasında köprü görevi görecektir şekilde modellenmiştir. Bir bireyin davranışı yapma konusundaki niyeti de gerçek davranışını etkilemektedir (Arı vd. 2015). Dolayısıyla öğrenenin çevrimiçi bir şekilde aldığı eğitimin kalitesi, onun bu konudaki tutumuyla paralel bir ilişkiye sahiptir. Uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum sergileyen bir bireyin başarı düzeyinin de düşük olması beklenmektedir (Birişçi, Metin ve Demiryürek, 2011). Öğrenenin ilgili süreçteki etkinliği göz önüne alındığında, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara yönelik ilgi, tutum vb. duyuşsal özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme becerisi ve çevrimiçi öğrenmeye karşı tutum ile ilgili ayrı ayrı pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak yaşam boyu öğrenme becerisinin çevrimiçi öğrenmeye karşı olan tutum üzerindeki etkilerini inceleyen birkaç çalışmaya ulaşılabilmektedir. Torunlar (2022) çalışmasında, yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk üzerindeki etkilerini ele almıştır. Bu çalışmada ise farklı ölçekler ve örneklem üzerinden konuya derinlik ve farklı bir bakış açısı katmaya çalışılacaktır.

Sosyal bilimlerde öğrenenlere anket çalışması uygulamak suretiyle gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Anketlerde bilgiyi toplamak için birbirinden bağımsız maddeler sistematik bir düzen içinde verilmekteyken; ölçeklerde ise birbiriyle alakalı maddeler sistematik bir düzen içinde verilmektedir. Dolayısıyla ölçekler, tek boyutlu bir yapıyı ölçeceği için daha derin bir analiz ortaya koyduklarını ileri sürmek olanaklıdır. Ayrıca anketlerde geçerliliği belirlemek için sadece analitik yaklaşımlar kullanılırken ölçeklerde geçerliliği belirlemek için hem analitik hem de istatistiksel yaklaşımlar kullanılabilmektedir (Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2014). Dolayısıyla çalışmanın bir ölçek ile yürütülüyor olmasının eğitim programcılarına, geçerlilik oranı daha yüksek derin bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencileri ölçek sorularına içtenlikle gerçek düşüncelerini yansıtarak cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Uygulanan ölçeğe verilen cevaplar ile sınırlıdır.
3. Ölçek uygulamasına katılacak öğrenciler, eğitim fakültesi 1.2.3.4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireylerin eğitim, iş ve sosyal hayatları boyunca gerek duydukları bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmek amacıyla yapılan tüm öğrenme faaliyetleridir (EURYDICE, 2000).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi: Yaşam boyu öğrenen kişilerin hedeflerini, becerilerini ve başarı duygularını barındıran öz denetimli öğrenme eğilimidir (Crick ve Yu, 2008). “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ölçeğinden toplanan puanlardır.

Çevrimiçi Öğrenme: Eğitimci ve öğrencinin aynı ortamda bulunma zorunluluğunun olmadığı, zaman kısıtlamasını ortadan kaldıran, canlı veya sonradan izleme fırsatı sunan eğitim platformudur. (Keegan,1980).

Çevrimiçi Öğrenme Tutumu: Bireylerin çevrimiçi eğitim ortamları hakkında düşündükleri ve hissettikleridir.

Covid-19 Pandemisi: Tüm dünyada etkisini gösteren, koronavirüs salgını olarak da bilinen ateşli solunum yolu hastalığıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimleri, çevrimiçi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Kavramsal açıdan eğitim; bireyin yaşantısında kasıtlı kültürlenme yoluyla, istendik davranış değişikliği yaratma sürecidir. Bu davranış değişikliği yetişek olarak adlandırılan eğitim programları aracılığıyla yapılmaktadır (Ertürk, 1988). Eğitim programları ve öğretimi alanının bir diğer kurucusu Fatma Varış'a (1996) göre, eğitim “kişiye bilgi ve beceri kazandırmasının yanı sıra toplumla arasında bir bağ kurmasını da sağlamalıdır. Toplumun var olan değerlerini korumalı ve yeni değerlerle kültürünü bağdaştırmalıdır.

Eğitim kavramını şekillendiren alanlardan bir diğeri de eğitim psikolojisidir. Bireylerin öğrenme süreçleri, motivasyonları, öğrenme engelleri gibi konuları inceleyerek eğitim pratiğine katkıda bulunur. Son yıllarda bireysel farklılıkların daha fazla vurgulanması, öğrenme tarzlarının çeşitliliği, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri gibi konular eğitim psikolojisinde önemli gelişmelere işaret eder. Eğitim felsefeleri ise bilgiye, öğrenmeye ve eğitim amaçlarına yönelik bakış açılarını ifade eder. Geçmişte bilgiye sadece birikim olarak bakılırken, günümüzde bilginin devinimsel bir yapısının olduğu vurgulanır. Bu nedenle öğrenme becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme gibi yetenekler önem kazanmıştır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Örgün eğitim kurumlarında sunulmakta olan eğitimde herhangi bir alanda karşılaşılmakta olan problemlerin çözüme ulaştırılmasına yönelik öğretilenlerin bireye iletilmesinde, kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemler ve çözüm yöntemlerinin keşfedilmesi adına mevcut bilgi birikimiyle bilgiyi işlevsel hale getirme hususunda oluşan eksikliklerden dolayı yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğu belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenme, yaşam şartları ve gelişen teknolojiye bağlı olarak değişimlerden dolayı,

hayatta öğrenilmesi ve kazanılması gereken, istenen tutumların örgün eğitim kurumları çerçevesinde kazanılmasında oluşan eksiklerden dolayı ortaya çıkmıştır (Yaman, 2014).

Endüstrileşme ve küreselleşme, iş dünyasında ve toplumun genelinde büyük değişikliklere neden olmuştur. Bu durum, eğitim sistemlerinin ve öğretim metotlarının da değişmesine yol açmıştır. Teknolojik ilerlemeler ve iletişim kolaylığı, farklı kültürlerle etkileşimi artırmış, bu da eğitimde kültürel çeşitliliğe daha fazla vurgu yapılmasını gerektirmiştir. Teknolojik gelişmeler, aynı zamanda bilgiye erişimi hızlandırmış ve güncelliği daha da önemli hale getirmiştir. Bilgilerin kısa sürede eskimesi, öğrenme süreçlerinin sadece temel bilgi aktarımından ziyade, yaşam boyu öğrenme becerisine odaklanmasını gerektirmiştir. Çevrimiçi eğitim, dijital öğrenme platformları, interaktif içerikler gibi teknolojik araçlar, öğrenme deneyimini zenginleştirmiştir (Soran vd., 2006).

Bu bağlamda eğitim psikolojisi, eğitim felsefeleri ve eğitim sistemi genelinde yaşanan gelişmeler, toplumsal ve teknolojik değişimlerin de etkisiyle önemli dönüşümlere yol açmıştır. Yaşanan gelişmeler, bireyleri sadece bilgi aktaran değil, öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünen ve kendini sürekli geliştiren bireyler olarak yetiştirmeye odaklanan bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı, bu dönüşümün temelini oluştururken, teknoloji de öğrenme süreçlerini destekleyen önemli bir araç haline gelmiştir (Soran vd., 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, insanların doğdukları andan itibaren öğrenmeye olan ihtiyaçlarını vurgular. Bu süreç sadece okul eğitimiyle sınırlı değil, aynı zamanda bireylerin hayatlarının her aşamasında devam eden bir öğrenme sürecini ifade eder. Bu yaklaşım, bireylerin beceri ve bilgi seviyelerini sürekli olarak geliştirmeleri gerektiğini savunur. Yaşam boyu öğrenme, gelişen teknoloji, değişen iş dünyası ve toplumsal dinamikler gibi faktörlerle birlikte giderek daha önemli hale gelmiştir. Teknolojik ilerlemeler ve küreselleşme, ekonomik ve sosyal yapıları sürekli olarak değiştirirken, toplumların bu değişimlere uyum sağlayabilmesi için nüfusunun sürekli olarak eğitimi ve bilgili olması gerekmektedir. Artık sadece birkaç yıl süren bir eğitimle yetinmek yerine, insanlar kariyerleri boyunca yeni beceriler edinmeli ve mevcut bilgilerini güncellemelidir. Bu şekilde bireyler, rekabetçi bir iş ortamında daha başarılı olabilirler. Yaşam boyu öğrenme bireyler için önemli olmasının yanı sıra, toplumlar ve ülkeler bazında da kritik bir öneme sahiptir (Can, 2011).

Yaşam boyu öğrenme sadece mesleki gelişimle sınırlı değildir. Bireylerin kişisel ilgi alanları, hobi ve kültürel faaliyetleri de sürekli olarak öğrenmeyi gerektirir. Bu durum, bireylerin entelektüel olarak aktif kalmalarını, zihinsel esnekliği korumalarını ve genel

yaşam kalitesini artırmalarını sağlayabilir (Bağcı, 2011). Bu nedenle, eğitim sistemlerinin yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsemesi ve teşvik etmesi gerekmektedir. Sadece okul dönemi değil, her yaşta bireylerin öğrenmeye devam etmesini teşvik eden programlar ve kaynaklar sağlanmalıdır. Bu şekilde, bireyler daha esnek, adapte olabilir ve değişen gereksinimlere uyum sağlayabilir hale gelirler (Can, 2011).

Eğitimle ilgili tartışmalarda yaşam boyu öğrenme kavramı, geleneksel eğitim modellerinin ve kurumlarının bu hızlı değişime nasıl adapte olabileceği konusunda önemli bir rol oynar. Eğitim kurumları, sürekli olarak güncellenen bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılayacak esnek ve yenilikçi programlar sunmak zorundadır. Aynı zamanda, bireylerin kendi kendine öğrenme yeteneklerini geliştirmelerini teşvik etmek ve desteklemek de önemlidir (Bağcı, 2011). Geleneksel eğitim sistemleri, genellikle standartlaştırılmış eğitim programlarını ve sınıf ortamlarını benimserler. Bu tür sistemlerde bireysel öğrenci ihtiyaçları ve farklı öğrenme stilleri göz ardı edilebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin gerçek dünya gereksinimlerine ve hızla değişen beceri setlerine uyum sağlamaları zorlaşabilir (Aksoy, 2013). Geleneksel öğretim yaklaşımlarının yerini, bilgiye erişme ve yüksek seviyeli bilişsel becerileri geliştiren yaklaşımlar almıştır. Bilgi toplumlarında, sadece ezberlenmiş bilgileri tekrarlayabilen bireyler yerine, bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilen, farklı kaynaklardan bilgi edinebilen ve bunları sentezleyerek yeni bağlamlarda kullanabilen bireyler gerekmektedir. Bu nedenle öğretim süreçleri, öğrencilere sadece bilgiyi aktarmak yerine, onların eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. (Bütün Kuş, 2005)

Yaşam boyu öğrenme kavramının kökleri, farklı düşünürlerin ve eğitimcilerin çalışmalarına dayanmaktadır. John Dewey, Eduard C. Lindeman ve Cyril O. Houle gibi isimler, yaşamın sürekli bir öğrenme süreci olduğuna dair görüşleriyle bu kavramın oluşumuna katkıda bulunmuşlardır. 1920'lerde Dewey ve diğer eğitimcilerin düşünceleri, özellikle yetişkinlerin sürekli olarak öğrenme ihtiyacına vurgu yapmıştır. Dewey, deneyime dayalı öğrenmenin önemini vurgulayarak, bireylerin yaşamları boyunca öğrenme sürecini sürdürmeleri gerektiğini savunmuştur. UNESCO Konferansı'nda yaşam boyu öğrenme kavramının daha geniş çevrelerde tanıtılması, bu kavramın resmi bir eğitim politikası ve strateji haline gelmesine yardımcı olmuştur. Paul Lengrand tarafından 1970 yılında sunulan bildiri, yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulamış ve bu kavramın eğitim politikalarında daha fazla yer alması gerektiğini belirtmiştir. Avrupa'da yaşam boyu öğrenme kavramının onaylanması ve resmi politikalara dönüşmesi sürecinde

UNESCO'nun çalışmalarının yanı sıra Avrupa Konseyi'nin de katkısı olmuştur. 1996 yılında Avrupa Birliği Komisyonu'nun yaşam boyu öğrenmeye yönelik kararı ve 2000 yılında Avrupa Konseyi'nin on yıllık strateji planı, bu kavramın Avrupa çapında daha da güçlü bir şekilde benimsenmesine ve uygulanmasına katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, 'Yaşam Boyu Öğrenme' kavramı, 20. yüzyılın ortalarından itibaren farklı düşünürlerin ve eğitimcilerin katkılarıyla şekillenmiş ve resmi eğitim politikalarının bir parçası haline gelmiştir (Polat ve Odabaş, 2008).

Yaşam Boyu öğrenme kavramı, ilk başta eğitimin ve öğrenmenin okul dışı alanlarda da devam ettiğini destekleyerek geliştirilmiştir. Bu beceri tam zamanlı okul koşulu olduğu ve olmadığı durumlarda, bireye yeni öğrenme yapması gerektiğini desteklemiştir. Yaşam boyu eğitim kavramında, günlük yaşam öğretileriyle tecrübeler birbirlerini destekleyecek şekilde olmalıdır. John Dewey, zihinsel/soyut ve ders kitaplarına dayalı olan öğretme biçimini eleştirmiştir. Bu tip eğitimin sadece “dinleyen adam” geliştirdiğini iddia ederek desteklememiştir. Okulları, öğrencilerin görsel sanat kabiliyetlerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlememiz gerektiğini bir öneri olarak dile getirmiştir (Bender, 2005).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri iki açıdan oldukça önemlidir; Okullardaki mevcut eğitim programlarını teorik ve zihinsel olmaktan uzaklaştırmayı hedeflemesi, el iş ve sanat becerilerini geliştirmeye çalışan bir felsefeye odaklanması. Bir diğer önemi ise, çalışanların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalar ile işletmeler ve iş yerlerinde okul eğitimine benzer uygulamalarla eğitimi daimî kılması ve yaşam boyu eğitim kapsamında yürürlüğe koymaya çalışmasıdır. Ancak sonuç Dewey'in isteği gibi olmamıştır, sonrasında eğitim verimliliği ve rekabeti arttıran bir husus olmuştur, gerçek bağlamından kopartılmıştır (Bender, 2005).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bireylerin sadece okul yıllarında değil, hayatlarının her döneminde sürekli olarak yeni bilgiler edinmelerini ve kendilerini yenilemelerini ifade eder. Bu eğilim, bireylerin bilgi çağında başarılı olabilmeleri için kaçınılmazdır. Bu yaklaşım, bilgi ve beceri ihtiyaçlarının sadece belli bir dönemle sınırlı olmadığını ve hayat boyu değişebileceğini kabul eder. Aynı zamanda, bireylerin sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlere ayak uydurabilmelerini sağlamayı hedefler. Yaşam boyu öğrenme, geleneksel eğitim sistemine ek olarak kendini geliştirme fırsatları sunar. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından farklıdır çünkü bireylerin öğrenme süreci sadece resmi okullar ve üniversitelerle sınırlı kalmaz. Bu yaklaşım, bireylerin kendi ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun olarak öğrenme

fırsatları yaratmalarını teşvik eder. Bunlar online kurslar, seminerler, atölye çalışmaları, kitap okuma, mentorluk gibi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilir (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin birçok faydası vardır. İş dünyasında, sürekli değişen iş gücü gereksinimlerine ayak uydurmak için çalışanların beceri ve bilgi seviyelerini güncellemelerine yardımcı olabilir. Kişisel gelişim açısından, bireyler yeni ilgi alanları keşfedebilir, hobi ve yeteneklerini geliştirebilirler. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme, yaşlılık döneminde beyin sağlığını koruma ve zihinsel esnekliği artırma konularında da olumlu etkilere sahip olabilir. Toplum açısından, yaşam boyu öğrenme becerisi, donanım ve yetenekleri geniş bir kesime yayarak toplumsal gelişimi destekleyebilir. İnsanların daha bilinçli ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, yenilikçi fikirler üretmeleri ve toplumsal sorunlara çözüm aramaları da bu beceriyi kazanmanın olumlu sonuçlarındandır. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimi, modern dünyanın gereksinimlerine uyum sağlamak, bireysel ve toplumsal gelişimi desteklemek ve değişen durumlara uyum sağlayabilmek için kaçınılmazdır. Bu eğilimin kazanılması, bireylerin ve toplumun daha sürdürülebilir ve üretken bir geleceğe hazırlanmasına yardımcı olabilir (Polat ve Odabaş, 2008).

Bilginin sürekli olarak güncellendiği, teknolojinin hızla ilerlediği bu dönemde, bilgiye hızlı erişim, günümüzün rekabetçi iş dünyasında ve toplumunda daha da değerli hale gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri de bu dönemin önemli bir parçasını oluşturur. Artık insanlar sadece okul yıllarında değil, hayatlarının her aşamasında öğrenmeye devam etmelidirler. Teknolojik gelişmelerin sürekli yeni bilgileri ortaya çıkardığı bu dönemde, bireylerin bilgiye açık olmaları ve sürekli olarak yeni yetenekler kazanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla geleneksel eğitim anlayışını aşan, daha esnek, özelleştirilebilir ve çeşitli kaynaklardan beslenen eğitim programları gerekmektedir (Demirel, 2011).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Tarihçesi

Kavramsal olarak incelendiğinde yaşam boyu öğrenme, “kişisel özelliklerin dikkate alındığı, yaş unsurunun önemsiz olduğu, fırsat sunulduğunda her bireyin öğrenebileceği, her bireyin kendi kapasitesini keşfetmesine olanak tanındığı, zaman veya mekana bağlı olmaksızın ve farklı öğretim yöntemlerinin sunulmasıyla öğrenmenin her

daim gerçekleşebileceği bir teori” olarak belirtilmektedir (Aspin ve Chapman, 2000). Diğer bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme, insanlara öncesinde kendi istekleri haricinde yarıda kalan ya da her gerçekleştirilmesi istenen ancak bir türlü gerçekleştirilemeyen faaliyetler hakkındaki bilgilere yeniden sahip olma olanağı sunan öğrenme şeklidir (Babanlı ve Akçay, 2018). Yaşam boyu öğrenme tek bir milletin veya uluslararası bir kuruluşun değil, tüm toplumların ilgilendiği bir beceri olarak bilinmektedir. Ana prensibinin “doğumdan ölüme kadar ilim öğrenmek” şeklinde olduğu kavram, öncelikle Avrupa Birliğinde önemli bir ilke haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme, sadece formal eğitim yöntemiyle verilen örgün ve yaygın eğitimi değil, yaşamın tüm öğrenme faaliyetlerini içermektedir (Aksoy, 2013).

1972 yılında UNESCO tarafından yayınlanan Faure Raporu'nun yaşam boyu öğrenme kavramına ve eğitimin rolüne odaklandığını söyleyebiliriz. Raporda, eğitimin entelektüel gelişimin yanı sıra bireyin fiziksel, duygusal ve ahlaki yönlerini de kapsamı gerektiği vurgulanmıştır. Bu rapor, geleneksel eğitim anlayışını genişleterek bireyin tüm yaşamı boyunca süregelen öğrenme sürecine odaklanmıştır. Raporda ayrıca eğitimde "bilimsel-insancıl" bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yaklaşım, öğrenmenin sağlam bir temele dayandırılması anlamına gelmektedir. Teknoloji de bu hedefin lokomotifleri olarak değerlendirilmiştir. Faure Raporu'nda geleneksel eğitim anlayışının genişletilmesi gerektiği ifadesi, bilimsellik ilkesinin benimsenmesi ve teknolojinin eğitimde kullanılması raporun öne çıkan noktaları arasındadır (Can, 2011).

1979 yılında UNESCO bünyesinde hazırlanan Yetişkin Eğitimi Terimleri sözlüğü yaşam boyu öğrenme eğilimini şu şekilde açıklamıştır: Günlük hayat deneyimlerimiz de tek başına bir öğreticidir. Bu ifadeyle, insanın doğuştan itibaren çevresiyle etkileşim halinde olarak sürekli olarak yeni bilgiler ve deneyimler kazandığı anlatılmaktadır. İnsanın öğrenme süreci sadece resmi eğitim kurumlarıyla sınırlı değil, günlük yaşam deneyimleriyle de şekillenmektedir (Kıvrak, 2007).

İnsanların sürekli öğrenmeleri için özgül fırsatlara ihtiyaç vardır. Bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam edebilmeleri için çeşitli eğitim ve öğrenme imkânlarına erişimleri sağlanmalıdır. Bu nokta yaşam boyu eğitimin, bireylerin gelişimi, adaptasyonu ve kişisel potansiyelinin açığa çıkarılması açısından çok önemli bir husustur (Kıvrak, 2007). 1982 yılında Kulich tarafından sunulan bir yaklaşım, yaşam boyu öğrenme eğilimini bireylerin nefes aldığı sürece eğitim alması olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre, bireyler hayatları boyunca çeşitli eğitim fırsatlarından yararlanarak sürekli olarak öğrenmeye devam ederler. Diğer taraftan, 1982 yılında White tarafından

önerilen yaklaşım ise yaşam boyu öğrenmeyi bireylerin kendi yaşamlarını yönetebilmeleri için gerekli bilgileri kazanması olarak değerlendirir. Bireyler yaşamlarının farklı aşamalarında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanarak kendi hayatlarını daha etkili bir şekilde yönetebilirler (Günüç, Kuzu ve Odabaşı, 2012).

Her iki yaklaşım da yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgularken, birinci yaklaşım daha genel bir öğrenme süreci olarak ele alınırken, ikinci yaklaşım bireylerin kişisel gelişim ve yaşam yönetimi amacıyla öğrenmeyi vurgulamaktadır. Her iki yaklaşımda öne çıkan ortak noktalar ise şöyledir: Eğitim süreci, resmi kurumların yanı sıra evde, işte ve çeşitli yaşam alanlarında da gerçekleşebilir. Yaşam boyu öğrenme, hizmet alanlarında ve faaliyetlerinde bütünlük ve evrenselliği destekler. Yaşam boyu öğrenme süreci, öğrenme ve öğretme teknikleri ile kullanılan materyallerin dinamik olmasını ve çeşitliliği destekler. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra, teknolojinin ve yeniliklerin de sürece alınması önemlidir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenenlerin motivasyon, özeleştir, değerler, tutumlar ve beğeniler gibi kişisel özelliklerini geliştirmeyi amaçlar. Bu şekilde, bireyler daha etkili bir şekilde öğrenebilir ve hayatlarına uygulayabilirler (Günüç vd., 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, farklı eğitim türlerini içerir. Bu türler arasında hizmet içi eğitim, örgün eğitim, mesleki eğitim, teknik eğitim, çevrimiçi eğitim ve yaygın eğitim gibi birçok tür yer alır. Bu çeşitlilik, bireylerin farklı öğrenme yollarını tercih etmelerine olanak tanır. Yaşam boyu öğrenme, yer, zaman, yaş, ekonomik durum veya eğitim seviyesi gibi her türlü sınırlandırmayı yok sayan bir kavramdır. Bu nedenle, herkesin öğrenme fırsatlarına eşit erişimi olması hedeflenir. Yaşam boyu öğrenme, insanın bulunduğu her yerde gerçekleşebilir. Bu süreç, sadece belirli bir yaşam aşamasında değil, yaşamın her döneminde devam eder (Günüç vd., 2012).

Titmus'a göre yaşam boyu öğrenme sadece bir ihtiyaç değil, aynı zamanda hayatın amaçlarından biri olarak kabul edilmelidir. Bu, insanların sadece mevcut bilgi eksikliklerini değil, aynı zamanda kendilerini geliştirme ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarma amacıyla da sürekli olarak öğrenmeye devam etmeleri gerektiğini vurgular (Akkuş, 2008).

Avrupa Birliği'nin tanımında ise, yaşam boyu öğrenme eğitimin tüm çeşitlerini kapsar. Bu kavram, bireylerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel ilgi alanları, hobi ve yaşam becerileri gibi alanlarda da sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine vurgu yapar. Yaşam boyu öğrenme, hızla değişen dünyada bireylerin rekabetçi kalabilmeleri, iş gücüne uyum sağlayabilmeleri ve kişisel tatminlerini artırabilmeleri için önemlidir. Bu kavram,

öğrenmeyi sadece belirli bir döneme sınırlamayıp, yaşamın her anında sürekli bir gelişim ve öğrenme felsefesi olarak benimsenmektedir (Turan, 2005).

2002 Türkiye Bilişim Şurası'nın raporunda yer alan hedefler içerisinde de yaşam boyu öğrenme becerisine değinilmiştir. Bu rapora göre; bireylerin sadece okul döneminde değil, yaşamları boyunca sürekli öğrenmeye devam etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda bireylerin sosyal sorumluluklarını yerine getirmeleri ve topluma katkı sağlamalarının teşvik edilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir. Raporda bahsedilen hedefler, Türkiye'nin 21. yüzyılda bilgi toplumu olma hedefine ulaşması için atılması gereken adımları yansıtmaktadır. Bu tür stratejik planlar, eğitim, teknoloji ve toplumsal dönüşüm alanlarında çeşitli politika ve uygulamaların belirlenmesinin önünü açmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bireye Kazandırdığı Özellikler

1. Özdenetim Sahibi Olma ve Kendi Öğrenme Sürecini Kontrol Etme: Bireylerin kendi öğrenme yolculuklarını yönetme yeteneği geliştirilir. Bireye öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve değerlendirme yetenekleri kazandırılır.
2. Sorumluluk Alma ve Değişikliklere Uyum Sağlama: Bireyler, kendi öğrenme ve gelişimlerinden sorumlu olduklarını fark ederler. Bireylere değişen koşullara uyum sağlayabilme yeteneği kazandırılır.
3. Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kullanma: Bireyler olaylara eleştirel bakıp, sorunları analiz etme ve çözüm üretme noktasında yaratıcı düşünebilir. Problem çözme gibi karmaşık üst düzey zihinsel beceriler geliştirilir.
4. Etkili İletişim Kurma ve Bilgi Almaya Açıklık: Bireylere etkili iletişim becerileri kazandırılır. Başkalarıyla işbirliği yapma, bilgi paylaşma ve iletişim yoluyla öğrenme yeteneği desteklenir.
5. Bilgi Teknolojilerini Etkin Kullanma: Bireylerin dijital becerileri geliştirilir. Bilgi teknolojilerini etkili ve güvenli bir şekilde kullanma yeteneği kazandırılır.
6. Kendini Gerçekleştirme ve Uyumlu İş Alanlarında İstihdam: Bireylerin yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda kendilerini gerçekleştirmeleri desteklenir. Uyumlu iş alanlarında çalışarak ekonomiye katkıda bulunmaları teşvik edilir.

Bu hedeflere ulaşabilmek için öğretim programları ve öğretmenlerin rolü oldukça kritiktir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımını temel alan programlar, öğrencilere akademik

bilginin yanı sıra yukarıda sıralanan özellikleri geliştirme fırsatı sunmalıdır. Öğretmenler ise bu süreçte rehberlik yaparak öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve öğrenmelerini desteklemelidir. Aynı zamanda ders materyalleri, öğrencilere doğru ve zengin içerik sunarak bu hedeflere ulaşmalarını sağlamada önemlidir (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesindeki Yeri

21. yüzyılın dinamik ve değişken doğası, eğitim anlayışını da dönüştürmekte ve yaşam boyu öğrenme gibi eğilimler önem kazanmaktadır. Bu çağa uyum sağlamak için bireylerin esneklik, adaptasyon ve öğrenmeye açıklık göstermeleri gerekmektedir (Demirel, 2011). Yaşadığımız bilgi toplumu çağında 21.yüzyıl becerilerini eğitim yoluyla bireylere kazandırmak, birçok ülkenin gündemindedir. Bu becerileri kazandırabilmek adına da yeterlilik kavramı tanımlanmıştır. Bireyin bir işi yapabilmesi için sahip olması gereken yeteneğe ve bilgi donanımına yeterlilik denmektedir (Tdk, 2023)

Bir ülkedeki mevcut yeterlilikleri belirlemek ve sınıflandırmak amacıyla belirlenen ölçütlerden oluşan kuralların bütünü, o ülkenin ulusal yeterlilik çerçevesini (UYÇ) oluşturmaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023). Ülkelerin birçoğu UYÇ yaklaşımını belirlemiştir. Uluslararası anlamda eğitimi daha karşılaştırılabilir yapmak ve kalitesini artırabilmek, bir standart belirleyebilmek adına; yaşam boyu öğrenme bağlamında, Avrupa yeterlilik çerçevesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Bu iki çerçeve UYÇ'leri daha kıyaslanabilir yapmaktadır. Türkiye, AYÇ'nin tavsiye niteliğindeki uyulması gereken kararlara katılım gösteren otuzaltı ülkeden birisidir. AYÇ doğrultusunda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Bakanlar Kurulu 19 Kasım 2015 yılında resmî gazetede yaptığı açıklamayla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni (TYÇ) yayınlamıştır. TYÇ'nin uygulanması Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde bir parçasını oluşturmaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023).

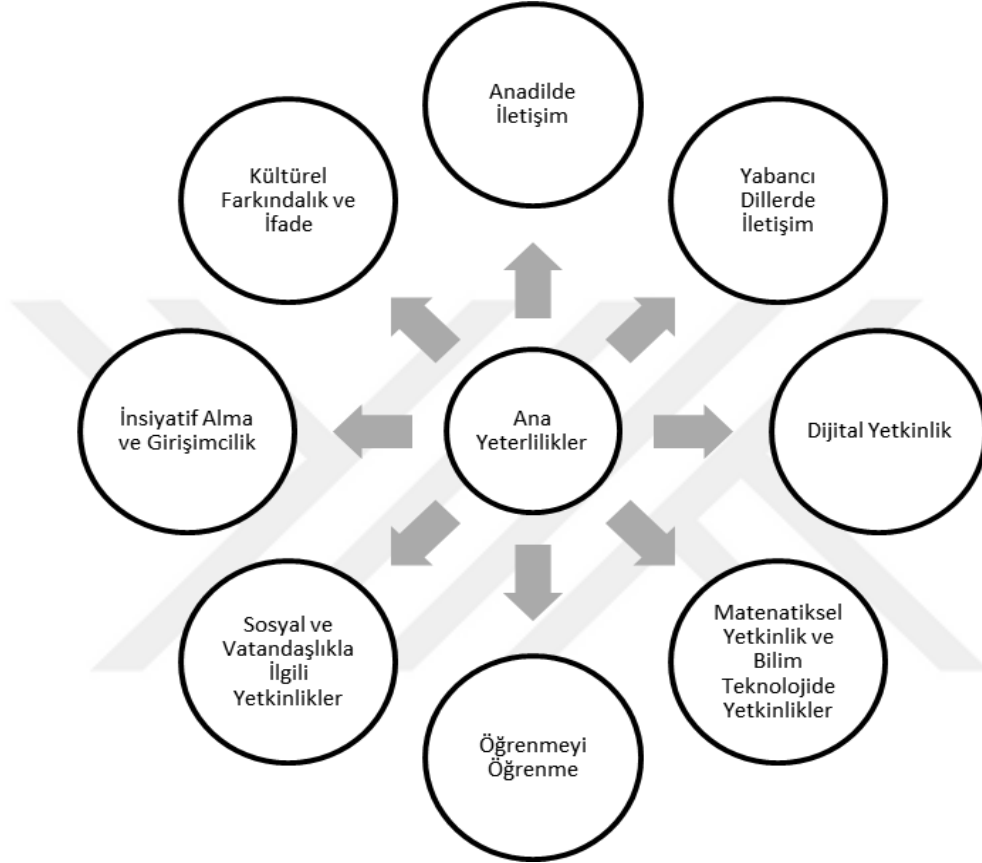
Türkiye yeterlilikler çerçevesi 8 seviyeli bir yapıdan oluşur. TYÇ: Özel amaçlı yeterlilikler, ana yeterlilikler, destekleyici yeterlilikler ve birim yeterlilikler olmak üzere 4 kategoriye ayrılmaktadır. Tüm derslerin programlarında yer alan ve “Yaşam Boyu Öğrenme” bağlamında her kişide olması istenen 8 ana yeterlilik ise şunlardır:

1. Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenmesini etkili bir şekilde yönetebilmesidir. Öğrenme eylemini gerçekleştirirken, istikrarlı olabilmesini ve bunu birey ya da grup olarak organize edebilmesini kapsamaktadır.
2. Anadilde iletişim: Bireyin bir konu hakkındaki fikir ve duygularını yazılı ve sözlü olarak yorumlayabilmesi ve ifade edebilmesidir. Kişinin bulunabileceği her türlü ortamda dilsel iletişimde bulunabilmesidir.
3. İnisiyatif alma ve girişimcilik: Kişinin fikirlerini harekete dökme kabiliyetini kapsar. Kişinin amacına varabilmesi için süreci planlarken üretken olabilmesini ve ahlaki değerlerin farkında olabilmesini ifade eder.
4. Yabancı dillerde iletişim: Farklı diller arasında okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi becerilerin gelişmesine dayanır. Yabancı dillerde iletişim denilince bireyin uluslararası kültürleri kavrayış ve yorumlama becerilerini de içermektedir.
5. Dijital yetkinlik: Bireyin iletişim teknolojilerini sorgulayıcı bir şekilde kullanabilmesini ifade etmektedir. Bilgiye ulaşırken ve onu depolarken, bunu internet aracılığıyla yapabilme becerisidir.
6. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Bireyin her gün karşılaşılabileceği sorunlarla başa çıkabilmesi için geliştirdiği düşünme tarzına, matematiksel yetkinlik denmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik ise, bireyin arzu ve gereksinimlerini karşılama noktasında yöntembilim ve bilgiyi uygulayabilmesidir.
7. Kültürel farkındalık ve ifade: Kişinin bir konu hakkındaki fikirlerini ve duygularını kitap, gazete, radyo programları gibi iletişim araçlarıyla ya da şarkı, tiyatro, sinema, edebiyat gibi yollarla ifade edebilmesi yeterliliğidir.
8. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bireylerarası, bireysel ve medeniyetler arası yeterlilikleri kapsamaktadır. Bireyin toplumda var olurken karşılaştığı problemlere akılcı çözümler sunabilmesini içerir. Bireylerin toplumsal hayata katılmalarını sağlamak ve siyasi olgular hakkında onları bilgi sahibi yapmak ise vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri oluşturmaktadır.

Ana yeterlilikler incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin toplum perspektifinde karşılıklı bulabilmesi ve programın başarı sağlaması amacıyla farklı alanlarda yetkinlikler belirlenmiştir (Bağcı, 2011). Türkiye’de öğretim programları revize edilerek, çeşitli düzenlemeler yapılmış ve 21. yüzyıl becerilerini içeren TYÇ anahtar yetkinliklerine yer verilmiştir. Diğer bir söylemle, eğitim kurumlarında TYÇ’de yer alan 8 ana yetkinlik

hedefleri, eğitim programları kapsamında revize edilen öğretim programlarında yer verilerek kazandırılmaktadır. (Pala, 2020).

Yaşam boyu öğrenmeyi toplum geneline kazandırabilmek için bu sekiz yeterlilik ele alınmıştır. TYÇ’de yer alan sekiz ana yeterliliğin, yenilenen tüm öğretim programlarının kazanımlarıyla uyumlu olması beklenmektedir.



Şekil 1. TYÇ’de Yer Alan Sekiz Ana Yeterlilik

Kaynak. <https://www.tyc.gov.tr/>

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Avrupa Eğitim Programları İçerisinde Yapılandırılması

Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi, “yeterliliği, yeteneği ve bilgiyi geliştirmek hedefiyle sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin tümü” biçiminde ifade etmektedir (Turan, 2005). 1970’li yıllarda AB’de eğitimle ilgili yapılan ilk çalışma “Yüksek Öğretim Muhtırası” raporudur. Aynı sene içerisinde uzaktan eğitim manifestosu yürürlüğe girmiştir. 1980’li yıllardan itibaren eğitim için farklı programlar yayınlanmıştır. 1990’lı yılların başından itibaren yaşam boyu öğrenme, temel

bir politika olarak yürürlüğe giren, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin mihenk taşı haline gelmiştir. Avrupa Birliği'nin önemli buluşmalarından biri olan Lizbon Zirvesi'nde yaşam boyu öğrenmeye ayrı bir vurgu yapılmaktadır. 1995 yılında ise Beyaz Bülten adlı rapor oluşturulmuştur; başlıkları öğrenme ve öğretmedir. Bu raporda yaşam boyu öğrenme konusunda amaçlar ve yapılması gerekenler belirtilmiştir. 1996 yılına geldiğimizde yaşam boyu öğrenme açısından Avrupa'da yaşanan gelişmeler bir dönüm noktası olmuştur. Avrupa Parlamentosu'nun kararıyla 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" şeklinde ifade edilmiştir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

Avrupa Parlamentosu, bir araya gelmenin mümkün kılınmasında ve bireylere fırsat eşitliği sunulabilmesinde rol oynayan yaşam boyu öğrenme sürecinin 4 temel amacını şu şekilde sıralamaktadır (Gündoğan, 2003);

1. Yaşam boyu öğrenmenin bireylerin gelişimindeki rolüne dikkat çekmek ve kamunun farkındalığını uyandırmak. Avrupa için kalkınma modeli ve rekabet ortamı yaratmak.
2. Eğitim- öğretim ve küçük işletmeler arasındaki iş birliğini arttırmak.
3. Akademik ve meslek alanındaki niteliklerin tanımlanması aracılığıyla ortak bir Avrupa yaratmak.
4. Erkek ve kadın arasındaki eşitliği vurgulamak.

AB 1990-2000 döneminde Leonardo Da Vinci, Socrates ve Youth gibi eğitim programları, öğretimi geliştirmenin önünü açmıştır. 2000-2006 yılları arasında bütünleştirilmiş eylem planı konusunda anlaşmaya varılmıştır. Avrupa Eğitim Programları: Comenius (Okul Eğitimi), Lingua (Dillerin Öğretimi ve Öğrenimi), Minerva (Açık ve Uzaktan Eğitim) ,Grunthvig (Yetişkin Eğitimi) ,Leonardo da Vinci II (Mesleki Eğitim) ,Socrates II, Tempus III (Yüksek Öğretim), Erasmus (Yüksek Öğretim), şeklindedir. Bu programların ortak hedefleri;

- Kişilerin bilgi ve becerilerinin artırılması,
- İstihdam imkânlarının artırılması,
- Sürekli ve ömür boyu öğrenme isteğinin artırılması, yaşam sürecindeki koşullara hazırlıklı olunması ve her türlü değişime adaptasyon sağlanmaya teşvik edilmesi,
- Dil yeteneklerinin geliştirilmesi,
- Fiziksel, sosyal ve ekonomik olarak eğitimden faydalanamamış kişiler için eğitimin ulaşılabilir kılınması,
- Cinsiyet ayrımcılığının sona erdirilmesi,

- Irkçılıkla Mücadele,
- İş kalitesinin artırılması, şeklindedir.

Bilginin ve teknolojinin hızlı bir gelişim içerisinde olduğu çağda yaşam boyu öğrenime duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu şekilde gelişen koşullara adaptasyon sağlanması, bireylerin kendilerini devamlı bir gelişime sokması mümkün olup, bireysel ve toplumsal refaha ulaşmak olasıdır. Yaşam boyu öğrenme, gelişim seviyesini gösterir ve bireylerin hayatlarını iyi koşullarda sürdürebilmeleri için ihtiyaç duyulan bir özelliktir (Göksan vd., 2009).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Türkiye Öğretim Programları İçerisinde Yapılandırılması

Yaşadığımız çağda bilgi ve yeniliğin artması, bireylerin buna uyum sağlamasının ve toplumsal yaşamdan ekonomiye dek tüm alanlara katkı sağlamasının gerçekleştirilmesi hususunda yaşam boyu öğrenme sürecinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu sürece engel olan durumların ortadan kaldırılabilmesi ve tüm bireylerin yaşam boyu öğrenme imkânlarından yararlandırılmasının ülkeler tarafından ana politika şeklinde kabul edildiği belirtilmektedir (Ayaz, 2016). Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri, sorumluluk ile yeteneklerinin artması, faal ve katılımcı demokraside vatandaş şeklinde büyüme ve gelişmenin vazgeçilmez bir tarafı olan hayat boyu süren, ekonominin gelişiminde de önemli olan bir öğrenme şekli olduğu bilinmektedir (Babanlı ve Akçay, 2018).

Eğitim-öğretim hususunun kurum ötesine taşınması yaşadığımız dönemdeki eğitim teknolojileriyle mümkün olabilmektedir. Çevrimiçi eğitim sürecinde radyo, televizyon ve postayla başlayıp internet ve teknolojinin eğitim hayatına girmesiyle yeni bir boyuta ulaştığı belirtilmektedir. Eğitim bilimleri alanında eğitimde kullanılan teknolojilerin en önemli katkılarından birinin de çevrimiçi eğitim sistemleri olduğu bilinmektedir. Web ortamında hazırlanmış olan ders ve araç-gereçlere öğrencilerin ulaşabilmesine imkân sunularak programlı bir şekilde eğitimin yapılmasına olanak verilmektedir. Çevrimiçi eğitim, koordineli uzaktan eğitim modelleriyle örgün eğitim şeklinde sunulmaktadır (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017).

Yaşam boyu eğitim, öğrenme yöntemleri ile bireyi merkeze alıp aktifleştirir. Bireylere farklı fırsatlar sunup, ilgi alanları ve gereksinimlerine paralel olarak eğitim

almalarını hedefler. Herkesin eğitim imkânlarından faydalanmasını gözetir. Bireylerin hayatlarını sürdürmek, potansiyellerini sonuna kadar göstermek, onurlu çalışıp yaşamak, kalkınmaya her bakımdan katılım göstermesi, yaşam standartlarının arttırılması, mantıklı kararların alınması ve öğrenmenin sürdürülmesi için gereken her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, herkese imkânlar sunarak fırsat eşitliğini sağlamakta, toplumun demokratik alt yapısını zenginleştirip toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır. Yetenek oluşturmada koşul ve fırsat eşitliğinin sağlanması, verimin yükseltilmesi, ekonomik büyüme ve yeni izlerin oluşturulmasına özendirilmesi için gerekli düzenlemeleri kapsamaktadır (Ayaz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme, kolektif bilince varılmasını, daha etkin bireylerin gelişmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede eğitimin temel amaçlarının başında bireylerin birbiri ile iş birliği yapıp, eğitimin kişi yaşamı boyunca sürekliliğini sağlamak, bireylerin söz konusu sürekliliğin bilincinde olması ve bu yöntem ile kendisini geliştirip yenileyebilen, katılımcı vatandaş ve toplumda etkin kişilerin yetiştirilmesi gibi amaçlar yer almaktadır (Babanlı ve Akçay, 2018).

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda, kişilerin istihdam, beceri ve yeteneklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirilerek, insanların yaşamları boyunca öğrenmeyi sürdürebilmeleri teşvik edilmektedir. Eğitim sistemi, fırsat eşitliği ve erişilebilirlik prensipleri doğrultusunda yaşam boyu eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bu, her bireyin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanabilmesini ve sürekli öğrenmeyi sürdürebilmesini amaçlamaktadır. Özellikle eğitim dışında olan bireylere yönelik yaşam boyu öğrenme fırsatları sunulması amaçlanmaktadır. Bu, beceri ve meslek edinme olanaklarına vurgu yapar ve yaygın eğitim imkânları, özellikle e-öğrenme gibi teknolojik araçlarla sunulan faaliyetler artırılarak bu amacın desteklenmesi hedeflenir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006). Tüm bu ifadeler, Türkiye'nin eğitim ve öğrenme politikalarının, bireylerin sürekli değişen iş gücü taleplerine uygun olarak geliştirilmesini, eğitim fırsatlarının genişletilmesini ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımının benimsenmesini amaçladığını göstermektedir. Bu yaklaşım hem bireylerin kişisel gelişimini desteklemeyi hem de ülkenin rekabet gücünü artırmayı hedeflemektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006).

17. Milli Eğitim Şurası'nda, "Yaşam Boyu Öğrenme" konusuna ayrı bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili anahtar noktalar ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaşam boyu öğrenme için ulusal düzeyde bir politika oluşturmayı ve bu politikayı yaygınlaştırmayı hedeflediği belirtilmiştir. Bu

politika, yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulayarak bireyleri sürekli olarak öğrenmeye teşvik edebilir. Konuyla ilgili kurum ve kuruluşların bilgileri temel alınarak bir eğitim haritasının çıkarılması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu harita, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için hangi alanlarda, ne tür eğitim ve becerilere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Şuraları, 2006).

Yaşam boyu öğrenme konusunda bireylerin bilgilendirilmesi ve farkındalık düzeylerinin artırılması için çeşitli etkinlikler ve çalışmalar yapılması gerekliliği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Şuraları, 2006). Bu tür etkinlikler, insanları sürekli olarak öğrenmeye teşvik edebilir. Sonuç olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaşam boyu öğrenmeye yönelik politika ve çalışmalarının temel amacı, bireylerin hayatları boyunca öğrenmeye devam etmelerini sağlamak ve böylece değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarını desteklemektir. Bu tür bir yaklaşım, bireylerin sadece okul yıllarında değil, tüm yaşamları boyunca öğrenme sürecini sürdürmelerini teşvik eder (Millî Eğitim Bakanlığı Şuraları, 2006).

Türkiye Avrupa Birliği ile uyum çerçevesinde yaşam boyu öğrenme kavramına odaklanmıştır. Bu çerçeve kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” uygulanmaya başlamıştır. Bu belge ile devinimsel bir yaşam boyu eğitim sistemi oluşturmaya çalışılmıştır. 16 tane öncelikli maddeden bahsedilmiştir. Donanımlı öğretmenlerin, fiziki ve çevresel şartların, teknolojik altyapının eylem planının önemli unsurlarını oluşturduğundan bahsedilmiştir.

Eğitim programları, değişen dünyaya uyum sağlayacak şekilde evrilmelidir. Geleneksel sınıf içi eğitimden daha fazla çevrimiçi kaynaklar, interaktif eğitim platformları, uzaktan eğitim, MOOC'lar (Açık Çevrimiçi Kurslar) gibi yöntemlere yönelme, öğrenmeyi daha erişilebilir ve esnek hale getirebilir. Bu sayede kişiler, kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme yolculuklarına yön verebilirler. Bilişim teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanıldığı eğitim programları, öğrenenleri gerçek dünyadaki sorunları çözmeye ve yaşam becerilerini geliştirmeye yönlendirmelidir. Öğrenme sadece teorik bilgiyi içermemeli, aynı zamanda pratik uygulama ve iletişim kabiliyetlerini de kapsamalıdır (Demirel, 2011).

Bilişim çağında yaşanan hızlı gelişim, bireylerin her geçen gün farklı bilgilerle karşılaşmasına sebep olmuştur. Bu süregelen değişim, insanların öğrendiği bilgileri hayatlarına uyarlamalarını zorlaştırmaktadır. Alfred North Whitehead, insanların öğrendiği bilgileri günlük hayatında uyarlamaları gerektiğini savunduğu için eğitimin yaşam boyunca uyarlanmasını önermektedir. Verilecek eğitimin insanların yaşamları

boyunca yaşadıkları hayat süreçlerindeki yeni koşullara adaptasyon sağlayacakları şekilde olmasını desteklemektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002)

Bilgi toplumundaki en büyük değişim üniversitelerde gerçekleşir. Bologna süreci, üniversiteler için dönüm noktasıdır. Avrupa üniversiteler birliğinin 2001 yılında gerçekleştirdiği toplantı sonrası alınan kararlar: Yaşam boyu öğrenme, yükseköğretimde yoğun öğrenci katılımı, öğrenimin daha istenen hale getirilmesi, şeklindedir. Bologna sürecinde yaşanan bu gelişmeler bütün üniversiteleri etkilemiş, harekete geçirmiştir. 2003'te yükseköğretim kurulu bir rapor hazırlamış ve üniversiteler için planlanan değişiklikler ve mezun bireylerden beklenen özellikleri belirlemiştir. Bu özellikler; bilgisayar donanımı, gruplar halinde çalışma yeteneği, birçok dilde iletişim özelliği, analitik düşünme ve soruna müdahale yeteneği olarak sıralanmıştır (Çakın, 1998; Polat ve Odabaş, 2008).

Türkiye'de 2005 yılında yapılandırmacı eğitim programı yürürlüğe konmuştur. Öğretim programlarında benimsenen bu yeni yaklaşımla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki ders programları da yenilenmiştir. Yeni programlarda yaşam boyu öğrenme becerisine atıf yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kavramın Eğitim Sistemi'ne adaptasyonunu gerçekleştirmek için öğrenmeyi öğrenme, bilgi okuryazarlığı, araştırma yapmayı sevme gibi kabiliyet ve tutumların kişilere kazandırılması planlanmaktadır (Tortop, 2010). Bu yeniliklerin temel hedefi öğrencilerin daha etkili ve nitelikli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Yenilenen programlarda ele alınan konuların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmesine odaklanılmıştır. Yeni programların hedeflediği bazı temel konular:

Eleştirel Düşünme: Öğrencilerin veri ve bilgileri sorgulama, analiz etme, çeşitli perspektiflerden değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine odaklanılır. Bu sayede öğrenciler doğru ve tutarlı sonuçlara ulaşma becerisini kazanabilirler.

Problem Çözme: Öğrencilere gerçek yaşam senaryolarında karşılaşılabilecekleri problemleri tanımlama, çözme yöntemleri geliştirme ve alternatif çözüm yollarını değerlendirme yetenekleri kazandırılır.

Karar Vermek: Öğrencilere bilgi ve verileri kullanarak mantıklı ve bilinçli kararlar alma yeteneği kazandırılır. Farklı seçenekleri değerlendirme, riskleri anlama ve sonuçları öngörebilme becerileri önemsenir.

Analitik Düşünme: Karmaşık sorunları basit parçalara ayırarak analiz etme ve bu parçalar arasındaki ilişkileri anlama becerisi geliştirilir. Bu, öğrencilerin büyük resmi görebilmelerine yardımcı olur.

Neden-Sonuç İlişkileri: Öğrencilere olaylar arasındaki nedensel ilişkileri anlama, sebep- sonuç ilişkilerini çözümleme ve sonuçların potansiyel etkilerini değerlendirme yetenekleri kazandırılır.

Ezberlemeden Öğrenme: Yenilenen programlar öğrencilere sadece bilgiyi ezberlemek yerine anlamalarını ve bağlam içinde kullanmalarını teşvik eder. Bilgiyi özümsemeye dayalı öğrenme vurgulanır.

Günlük Hayatta Kullanım: Öğrencilere sahip oldukları bilgileri gündelik hayatlarında nasıl kullanabilecekleri konusunda farkındalık kazandırılır. Pratik uygulama ve gerçek dünya bağlantıları önemlidir.

Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerinin yanı sıra, düşünme ve öğrenme becerilerini de geliştirmelerini sağlamaktadır. Ancak, bu programların başarısı öğretmenlerin iyi bir şekilde eğitilmesi, uygun öğretim materyallerinin sağlanması ve okul ortamının destekleyici olması gibi birçok faktöre bağlıdır (TTKB, 2008). Öğretmenler, sadece bilgiyi ileten kişiler değil, aynı zamanda rehberlik eden, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğrenme deneyimlerini şekillendiren ve onları öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak faaliyet göstermelidir (Bütün Kuş, 2005)

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretmen Eğitimindeki Önemi

Yaşam boyu öğrenen birey formal veya informal eğitime tüm yaşamı boyunca bilinçli bir katılım göstermektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyin, öğrenme gereksiniminin ve öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki ilişkinin farkında olduğu, yaşam boyu öğrenmeye istekli olduğu, motivasyonu yüksek olan kişiler olduğu belirtilmektedir. Kişisel hedeflerini oluşturan birey, öğrenmiş olduğu bilgilerini pratiğe dökmekte, öğrendiklerini kullanmakta ve kendi öğrenmelerini değerlendirmektedir (Aydın, 2018).

Toplumların bilgi toplumuna geçiş süreci, teknolojinin hızla ilerlemesi, ekonomik yapıların değişmesi gibi birtakım faktörlerle şekillenir. Bu süreçte eğitim, bireylerin bu değişimlere uyum sağlamalarını ve gelişen ihtiyaçlara cevap vermelerini sağlar. Eğitim sistemindeki değişimler, sadece bireylerin bilişsel ve akademik gelişimini değil, aynı zamanda iş dünyasına ve toplumun genel dinamiklerine katkıda bulunan becerileri ve nitelikleri desteklemeyi amaçlar. Bu değişimler aynı zamanda öğretmenlerin rolünü de değiştirir. Geleneksel "bilgi aktaran" rolünün ötesinde, öğretmenler rehberlik edici, motivasyon sağlayıcı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren figürler olarak

ortaya çıkar. Öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uyum sağlamak, teknolojiyi etkili şekillerde kullanmak, öğrencilerin ilgi alanlarını yönlendirmek gibi görevler öğretmenlere düşer. İçinde yaşanılan çağ çerçevesinde öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerde olması gereken en önemli yetilerden birisidir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan kişinin de dijital yeterliliğe ve teknolojiye hâkim olması beklenmektedir (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017)

Öğretmenler, kendilerini sürekli olarak geliştirme ve güncel eğitim eğilimleri, araştırmaları ve yöntemleri hakkında bilgi sahip olma sorumluluğuna sahip olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere problem çözme becerileri gibi üst düzey bilişsel becerileri öğretebilmeli, kendileri de bu becerileri kullanarak öğrenme sürecini zenginleştirmelidir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgiyi sorgulama, analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Günümüzde teknoloji, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler, çağın gerektirdiği teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmayı bilmelidir. Türkiye'deki öğretmen yeterliliklerini belirleme çalışmalarının temel alanları ve alt yeterlilikleri açıklanmaktadır. Bu çalışmalar, 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmış ve 2006 yılında onaylanmıştır. Belirlenen bu alt yeterlilik alanları yaşam boyu öğrenme becerisi ile aynı bağlamda ele alınabilir. Bu yeterlilikler, öğretmenlerin bilgiyi aktarmalarının yanı sıra, öğrenmeyi teşvik eden, öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkaran ve onları çağın gereksinimlerine uygun olarak yetiştiren önemli bir rol oynadığını yansıtmaktadır. Eğitim programları ve politikaları, bu yeterlilikleri desteklemeye ve geliştirmeye odaklanmalıdır.

Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine adaptasyon sağlayabilmesi için erken yaşlardan itibaren her dönemde yol gösterilmesi gereklidir. Bu süreçte öğretmenler ciddi roller oynamaktadır. Modern eğitim anlayışı doğrultusunda oluşturulan eğitim programlarının aktarıcısı olan öğretmenlerin, öğrenmeyi kolay hale getirme rollerini başarmaları, bu hususta önemlidir. Fenwick (2001), öğretmen eğitiminde etkili iki eğilimden bahsetmektedir; öğretmenlerin mesleki öğrenim sürecinde yaşam boyu öğrenme kavramıyla harmanlanması, diğeri de kişisel öğretme yeteneklerinin toplum içindeki uygulamalarla senkronize hale getirilmesi ve genişletilmesidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimi, yaşam boyu öğrenme becerileri ve öğrenen toplum kavramlarının önemini ve ilişkisini betimlemektedir. Davis ve Sumara (1997), yaşam boyu öğrenmenin sınırsız insan kaynağı ve bilgiyi geliştirme projesi olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Projenin başarıya ulaşmasında ise öğretmenlerin sahip olacağı yaşam boyu öğrenme becerilerinin hayati önem taşıdığını belirtmektedir.

Chapman, Toomey, McGilp, Walsh, Warren ve Gaff (2003), toplumların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kazanma noktasında, öğretmenlerin bu eğilime sahip olarak yapılandırmacı yaklaşımı uyguladıkları bir bütünselliğe sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsediği; öğrenmeyi öğrenme kavramı çoğu kaynakta yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle eşdeğer tutulmaktadır (Günüç vd., 2012). Ancak son yıllarda öğrenmeyi öğrenme kavramı yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kapsayacak şekilde değerlendirilmektedir. Bu noktada yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerini incelemenin yerinde olacağını söylemek mümkündür.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Temelindeki İlkeleri

Öğrenme kuramları, öğrenme süreçlerini açıklamak ve anlamak için kullanılan çeşitli teorilerdir. Bu kuramlar, denenmiş, kanıtlanmış ve gerçekliği benimsenmiş varsayımlardan oluşmaktadır. Program geliştirme sürecine, öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına birçok katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğunu daha iyi kavramaktadır (Ornstein ve Hopkins, 1988).

Yapılandırmacılık, öğrenme sürecini öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleriyle yeni bilgileri birleştirerek anlam inşa ettiği bir süreç olarak görür. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler aktif olarak bilgiyi keşfeder, problem çözer ve kendi anlamlarını oluşturur. Öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederken, öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmelerine ve bağımsız öğrenmelerine yardımcı olurlar (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğretmen merkezli olan daimicilik ve esasicilik felsefi akımlarına karşı direnç göstermektedir. Pragmatizm ve varoluşçuluk felsefelerinden etkilenen, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarını benimsemektedir. Bu felsefi akımları aktarılan bilgilerin kaydedilmesi veya bilgilerin iletilmesi ile ilgili değildir. Bunun yerine, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgi yeniden zihinde yorumlanmaktadır (Demirel, 2000).

Yapılandırmacılık, öğrenenin bilgiyi keşfederek, yorumlayarak ve analiz ederek, bilgiyi ve düşünme gücünü geliştirerek, düşünce ve kavramların oluşumu yoluyla anlam geliştirerek, geçmiş deneyimlerle etkileşime girerek bireysel ve sosyal olarak bilgi

oluşturduğu kabul edilmektedir. Yeni deneyimlerin bütünleştirilmesi süreçlerine dayanmaktadır (Marlowe ve Page, 1998).

Öğrencinin ön bilgisi, öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Kendisine sunulan bilgiler hafızasındaki bilgilerle denkleşmiyorsa onu yeniden formüle etmekte, zihninde kalıcı hale getirmekte ve anlamlı aktif öğrenme oluşturmaktadır. Bilginin yapıları olan bütünlük, uyumluluk ve uyum, bir bütün oluşturan düşünce ve deneyimler için katalizör görevi görmektedir. Ancak öğrenme gerçekleşirken, adaptasyon birçok şekilde olabilmektedir. Öğrenilenler önceden bilinenlerle uyumluysa yeni bilgiler özümlenmektedir. Aksi takdirde üç ihtimalden biri ortaya çıkmaktadır (Ün Açıkgöz, 2003):

1. Öğrenci, öncelikle kendini yetersiz hissedip bilgiyi yapılandırması gerektiğini düşünebilir.
2. Öğrenci var olan düşüncelerini yeniden oluşturmamakta, doğru cevabı beklemektedir. Otoritenin verdiği cevap hatırlanmakta, benzer bağlamlarda hatırlanmakta ama farklı bağlamlarda bulunmamaktadır.
3. Bu olasılıkların hiçbirisi gerçekleşmemektedir. Öğrenci çaba göstermemekte ve öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu unsurlara bağlı olarak bilginin kişiye özgü bir yapı olduğu, öğrenmenin ise kişiye özgü olduğu söylenebilmektedir (Demirel ve Kıroğlu, 2005). Bilgi, kişinin dış dünyadaki olayları algılaması, işlemesi ve değerlendirmesi sonucunda zihninde ürettiği anlam olmaktadır.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Öğrenme Öğretme Süreci

Bu yaklaşımda Matthews (2002), öğrenmenin uygulanmasında zihinsel ve çevresel faktörleri dikkate almaktadır. Öğrenmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşım, her kişinin bir konu gerçekleşmeden önce bir konu hakkında bazı ön bilgilere sahip olması olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak yeni bilgilerin bu bilgi yapısıyla ilişkilendirilmesiyle öğrenme gerçekleşmektedir.

Öğrenciler dersi yalnızca dinleyerek değil etkileşimli ve katılımcı bir şekilde öğrenirler. Grup çalışmaları, tartışmalar, projeler ve öğrenci sunumları gibi etkinlikler öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir. Aynı zamanda farklı derslerin ve konuların bir temanın etrafında birleştirildiği öğrenme şeklidir. Tematik yaklaşım, öğrencilere farklı

dersler arasında bağlantılar kurma yeteneği kazandırabilir ve konuların gerçek dünya uygulamalarını anlamalarını kolaylaştırabilir.

Önceleri bilgi felsefesi olarak bilinen felsefi bir akım olan yapılandırmacılık artık eğitim ortamında da kullanılmaya başlanmıştır (Erdem ve Demirel 2002). Yapılandırmacı öğrenme teorileri kategorilere ayrılmaktadır:

Bilişsel Yapılandırmacılık (Piaget): Jean Piaget, bilişsel gelişim teorisi ile bilinir. Ona göre, bireyler çevreleriyle etkileşim halinde olarak yeni bilgiyi mevcut anlayışlarına göre organize ederler. Piaget, bu süreci "uyum" ve "uyumsuzluk" olarak adlandırmıştır. Yeni bilgi, mevcut zihinsel yapılarla uyum sağlarsa (assimilation), birey bu bilgiyi mevcut anlayışına ekler. Ancak yeni bilgi mevcut yapılarla uyumsuzsa (accommodation), birey mevcut yapıları revize eder veya yeni yapılar oluşturur. Bu süreçler sonucunda bireyler kendi zihinsel şemalarını inşa ederler. Piaget'in savunduğuna göre öğrenmenin temeli keşfetmektir. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin en son haline kadar barındırdığı bilgiler ve bu bilgilerle oluşan bilişsel yapı olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2001).

Radikal Yapılandırmacılık (Glaserfeld): Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim, genel hatlarıyla içeriğin açık olduğu ancak sınırlarının belirlenmediği bir özellik ile karakterize edilmektedir. Bu öğrenmede her zaman bir belirsizlik hali bulunmaktadır. Öğrenci kendi kavramlarını oluşturmaktadır. Sorunlara kendi çözümlerini geliştirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ve pedagojik süreç şu özellikleri taşımaktadır (Demirhan, 2022):

- Öncelikle öğrencilerin bu konudaki temel kavramlarının açıklanması gerekmektedir.
- Bilginin yapılandırılması sürecinde öğrencilere deneme ortamı sağlanmalıdır.
- Verilen örnekler öğrencilerin var olan bilgileriyle ilişkili olmalıdır.
- Gündelik hayattan ve çevreden örnekler seçilirken itinalı olunmalıdır.
- Öğrencilerin bilgileri kendilerine dönük yorumlamalarına izin verilmelidir.
- Eğitim ortamında öğrencinin aktif olmasını sağlayacak eylemler hakkında fikir sahibi olunmalıdır.
- Öğrencilerin öğreticileriyle ve birbirleriyle rahat iletişim kurmalarını sağlayıp, elverişli koşullar yaratılmalıdır.
- Bilginin tekrarından çok zihinde yeniden yapılanmasına özen gösterilmelidir.

Çevrimiçi Eğitim

2020'nin başında Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde oluşan bir virüs nedeniyle insanlığın tehdit altında kaldığı ve hızla yayılarak bütün dünyayı tehdit eden bir duruma gelmesi neticesinde küresel ölçekte ekonominin etkilenmesi ve farklı önlemlerin uygulamalarının geliştirildiği bilinmektedir. Uçuş yasakları, sıkıyönetim, karantina ve sosyal mesafe kuralları bu uygulamalar ve önlemler arasındadır. Salgın hızının yavaşlatılması adına büyük kitlelerin bir müddet evde kalmalarının sağlanıp hareketin minimum düzeye indirilmesini öngören baskılama biçimi, virüsün müdahalesiz şekilde yayılmasına imkân sunarak toplumsal bağışıklığın oluşturulmasına ilişkin bakış açısına göre daha baskın olduğu, genel geçer uygulama şeklinde bütün ülkelerde zorunlu bir şekilde benimsendiği görülmektedir. Bu evrede eğitim sistemi de çevrimiçi şekilde sunulmuştur (Durak ve diğerleri, 2020; Telli-Yamamoto ve Altun, 2020; Oliveira ve diğerleri, 2021).

Çevrimiçi eğitim, öğrenme materyallerinin fiziksel olarak bir sınıf ortamında bulunmadan, genellikle iletişim teknolojileri aracılığıyla sunulduğu bir öğrenme şeklidir. Bu kavramın gelişimi, iletişim teknolojilerinin evrimiyle paralel olarak ilerlemiştir. Uzaktan eğitimde, öğrenciler eğitim materyallerine internet üzerinden erişme imkânı sağlamaktadır. Bu sayede mevcut konumu değiştirme sınırlılığı olmadan eğitim alabilmektedir. Materyallere istedikleri zaman, istedikleri yerden ulaşabilmeleri onlara kolaylık sağlamaktadır. Çevrimiçi eğitim geleneksel sınıf tabanlı eğitime kıyasla daha fazla esneklik sunmaktadır. Öğrenciler daha esnek bir öğrenme programında kendi hızlarına uygun bir şekilde dersleri takip edebilmektedir (Çoban, 2017).

Çevrimiçi eğitim, genellikle çeşitli medya ve interaktif materyallerle desteklenmektedir. Görsel, işitsel ve dokunsal materyaller öğrenmeyi daha çeşitli ve etkili kılabilir. Öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmasını sağlayacak araçlar içerebilmekte; forumlar, çevrimiçi tartışmalar, canlı dersler gibi kişiler arası iletişimi artırıcı araçlar sunabilmektedir. Uzaktan eğitim, farklı duyuşsal kanalları kullanarak öğrenme sağlamakta; bu, öğrencilere farklı duyuşsal deneyimler sunarak öğrenmeyi daha etkili hale getirebilmektedir. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında daha ekonomik bir alternatiftir. Çevrimiçi şekilde eğitim almak ulaşım ve konaklama gibi masrafları azaltabilmektedir.

Çevrimiçi Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları

Çevrimiçi eğitim teknolojisi, özellikle yoğun iş programına sahip olanlar, uzak bölgelerde yaşayanlar veya geleneksel eğitime katılamayacak durumda olanlar için büyük avantajlar sunabilir. Ancak, bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygunluğunu değerlendirmek önemlidir (Turan, 2005). Çevrimiçi öğrenme, öğrencilere esneklik ve erişilebilirlik sağlayarak yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen önemli araçlardır. Bu yöntemin uygulanabilmesi için teknolojik altyapı, iyi tasarlanmış içerikler ve etkili pedagojik yaklaşımların bir araya gelmesi gereklidir. (Wang, 2010).

Çevrimiçi eğitimin bazı zorlukları da vardır. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci okul ortamındaki öğrenciye göre daha çok gayret göstermelidir (Maki ve Maki, 2007). Yapılan bazı araştırmalar, çevrimiçi ortamda öğrenen öğrencinin başarısının düştüğü, kolay dağıldığı ve motivasyonlarının eksik kaldığını göstermektedir (Badge, Saunders ve Cann, 2012; Kuh, 2009).

1. Motivasyon ve Disiplin Sorunları: Uzaktan öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu ve disiplinini korumak açısından zor olabilir. Kendi başlarına çalıştıkları için bazen dikkat dağınık etkenlerle başa çıkmak zorunda kalabilirler.
2. Etkileşim Eksikliği: Geleneksel sınıf ortamlarındaki gibi yüz yüze etkileşim eksikliği yaşanabilir. Bu da bazı öğrenciler için öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilir.
3. Teknoloji Sorunları: Teknik sorunlar veya internet bağlantı problemleri, öğrencilerin derslere katılmasını ve materyallere erişimini zorlaştırabilir.
4. Değerlendirme ve Geri Bildirim: Uzaktan öğrenme platformlarında değerlendirme ve geri bildirim süreçleri yönetmek daha zor olabilir. Öğretmenlerin öğrencilere etkili geri bildirim sağlaması ve adil değerlendirmeler yapması önemlidir.

Kavramsal olarak incelendiğinde çevrimiçi eğitim, “bilişim teknolojilerinden faydalananp etkileşimli olarak gerçekleştirilen ekonomik eğitim modeli” şeklinde ifade edilmektedir. Yaşadığımız dönemin gerektirdiği yenilenme ihtiyacı, bir şekilde eğitim yapısından ayrılan ya da bu sisteme hiç dâhil olmamış olan insanların uzaktan eğitim yöntemini denemeye yönlendirildiği belirtilmektedir. Küreselleşme ile beraber eğitimde alternatiflerin arttığı dikkat çekmektedir. Çevrimiçi eğitimin de bu artmış olan alternatiflerden en dikkat çekicisi olduğu belirtilmektedir (Toker ve Gökçe, 2008). Başka

bir deyişle çevrimiçi öğrenme, iletişim teknolojilerinin sunmakta olduğu olanaklardan faydalanarak gerçekleştirilen fiziken esneklik sağlayan, ön koşullar ve sınırlamaları ortadan kaldırmayı ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini hedefleyen, kurumsal bir yapısı olan yenilikçi eğitim uygulamaları olduğu ifade edilmektedir (Ataş, 2017).

Çevrimiçi eğitim modelinde teknoloji kullanımının ön plana çıktığı görülmektedir. Mektupla başlayan çevrimiçi eğitim yolculuğunda zaman içerisinde radyo, televizyon gibi farklı kitle iletişim araçları kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar ve internetin icadıyla birlikte uzaktan eğitim bambaşka bir boyut kazanmıştır. Bu durum neticesinde bütün teknolojilerin meydana getirdiği kavramların başına internetin yer aldığını belirten “electronic” kelimesinin kısaltması olarak bilinen “e” harfi konmuştur (e-öğrenme, e-posta vb.). Birçok ülkede uzaktan eğitimin açık öğrenim, açık eğitim, çevrimiçi öğrenme kavramlarıyla birbirinin yerine kullanıldığı bilinmektedir (Cabı ve Ersoy, 2017).

Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin eğitim programlarının temel niteliğinde olduğu belirtilmektedir. Çevrimiçi eğitimde bilgisayar kullanma yönetiminin bütünüyle öğrenci odaklı olması nedeniyle modern eğitim yönteminin uygulanması için olanak sağladığı ifade edilmektedir. Öğrenciler için hazırlanan özel öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilerin hesaplamalar, konu tekrarı, etkinlik ve uygulamalarla kısa zamanda iş hayatına giren ve istenen zamanda geri dönebilen imkânlarla sahip olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi eğitim öğrenci motivasyon, tutum ve başarısını yükselten bir faktör olarak nitelendirilmektedir (Yunus ve diğerleri, 2021; Kaya, 2002; Capinding, 2022).

Çevrimiçi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Yapılan araştırmalar analiz edildiğinde çevrimiçi eğitimin kökenlerinin 18. Yüzyıla kadar uzandığı ortaya çıkmıştır. Literatürde uzaktan eğitim çeşitli kaynaklarda birçok şekilde tanımlanmıştır. COVID-19 pandemisi sebebiyle dünyada eğitimin neredeyse her türü, çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm ülkelerde uzaktan eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle ülkeler yeni eğitim sistemleri arayışına girmiştir (Hüseyin ve Kocasaraç, 2022).

Ulaşım, maliyet, öğrenci ve öğretmenin farklı coğrafyalarda çalışması gibi sebepler yüz yüze öğretimi engelleyen nedenlerden birkaçını oluşturmaktadır. Bu

sebeplerden dolayı yapılamayan yüz yüze öğretim, çevrimiçi şekilde yapılabilmektedir. Covid 19 pandemisinin patlak vermesiyle birlikte bu durum ivme kazanmıştır (Demirkıran ve Silahtaroglu, 2008). Öğrenciler, sanal gerçeklik (VR), akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi araçlar sayesinde düzenlenen eğitime erişme imkânı sağlamışlardır. Yaşanan bu durumda öğrencilerin bu teknolojileri kullanıyor hale gelmesini sağlamıştır. Süreç sonunda uzaktan eğitimin kullanımını artmıştır (Hüseyin ve Kocasaraç, 2022).

Dünya çapında çevrimiçi eğitimin ilk pratiği 1840 senesinde İngiltere’de Isaac Pitman tarafından uygulanmıştır. Stenograf olarak tanınan Pitman, İngiltere Bath’da mektup aracılığıyla steno öğretmeye başlamıştır. Pitman öğrencilerine steno ile yazmayı öğretirken ders içeriği olarak İncil’in metinlerini kullanmıştır. Bu uzaktan steno derslerinde öğrencilerin başarılarının notla değerlendirildiği belirtilmektedir. 1859 yılında ise uzaktan eğitimde örgütlü girişimlerin başladığı dikkat çekmektedir. Charles Toussaint ve Langenscheid Almanya’da, eğitimlerin çevrimiçi bir şekilde yapıldığı dil okulunu kurmuşlardır. Sonraki yıllarda da uzaktan eğitim çalışmaları devam etmiştir. 1874 yılında ABD’de Illinois Wesleyan Üniversitesi’nde uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır (Raymond, 2000; Rumble, 1986).

Çevrimiçi eğitimde ilk örgütlü girişim şeklinde kabul edilen Langenscheid Dil Okulu’nun kurulmasının akabinde 1884 senesinde Berlin’de öğrencilerin üniversite giriş sınavına hazırlanmakta olduğu Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu’nun açıldığı bilinmektedir. Uzaktan eğitimin bazı kaynaklara göre de ilk kez 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi’nin kataloğunda geçtiği kabul edilmektedir (Raymond, 2000; Rumble, 1986). İsveç’te 1898 senesinde, eğitimlerini çevrimiçi şekilde uygulayan bir ortaokul kuruldu (Nurieva ve Garaeva, 2020; Kavgacı, 2021; Sinha, 2021; Kaya, 2002). Keegan (1996), çevrimiçi eğitimin tarihinin 19.yy.’ın 2. Çeyreğine denk geldiğini ifade etmiştir. Komünikasyon ve ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerin uzaktan eğitimin gelişimine katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Ancak günümüzdeki anlamıyla uzaktan eğitim, teknolojik ve pedagojik gelişmeler sayesinde ciddi bir dönüşüm yaşamıştır. İnternet sayesinde çevrimiçi ders platformları, video konferans sistemleri, interaktif içerikler ve diğer dijital araçlar uzaktan eğitimi daha etkili bir şekilde sunmaya imkan tanımıştır. Çevrimiçi eğitim, 20. yüzyılın son çeyreğinde ivme kazanmıştır. Birçok üniversite, okul ve eğitim kurumu bu yöntemi kullanmaya başlamıştır. COVID-19 pandemisiyle birlikte birçok eğitim kurumu zorunlu bir şekilde uzaktan eğitime geçmiştir (Raymond, 2000; Rumble, 1986).

2000'li yıllardan itibaren çevrimiçi eğitim platformlarının yükselişiyle birlikte, çevrimiçi eğitim daha da yaygınlaşmış ve çeşitlenmiştir (Çoban, 2017). Çevrimiçi eğitim bugün ABD, Rusya, Hindistan ve birçok ülke tarafından neredeyse yüzyıl boyunca kullanılmaktadır (Morrou, 1982). Çevrimiçi eğitimin tarihi beş dönemde incelenebilir (Cedefop, 2023);

1. Çevrimiçi Eğitimin İlk Dönemi: Mektup yazışmaları başlamadan önce, eğitimdeki ihtiyaçları giderebilmek için başvurulmuş bazı eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır.
2. Mektup ile eğitim sistemleri dönemi: Eğitimdeki amaçları gerçekleştirmek için kitap, gazete ve rehber kitap gibi materyalleri dağıtmak için posta sistemini kullanarak basılı materyalleri kullanmıştır.
3. Tek yönlü iletişim dönemi olarak adlandırılan Radyo yayıncılığı döneminde; eğitsel radyo ve eğitim, televizyon aracılığıyla yapılan eğitimidir. Bu dönemde derslerde işlevsel olarak görsel ve işitsel materyaller olarak kullanılmıştır.
4. Zamanla çift yönlü, interaktif dönem başlamıştır. Sesli ve görüntülü gelişen teknolojiler sayesinde eğitimciler, uzaktan eğitime etkileşimi daha fazla dâhil etmeye başlamışlar ve çift yönlü etkileşimli dönem başlamıştır.
5. Uzaktan eğitimin gelişiminin beşinci döneminde, bilgisayar ve bilgisayar sistemleri aracılığıyla birleşen uydu ve son teknolojinin beraber kullanımı olarak tanımlanabilir.

Ülkemizde ise ilk çevrimiçi eğitim uygulamaları Yaygın Yükseköğretim Kurumu tarafından gerçekleştirilmiştir. Yaygın Yükseköğretim Kurumu öğrencilere, toplumun ihtiyaç duymakta olduğu alanlarda eğitim teknolojisinin bütün gereklilikleri kullanılıp, Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarındaki hedeflere göre öğretim olanaklarının hazırlanması adına 16.09.1975 tarihli 01/3475 sayılı Bakanlık onayına dayalı bir şekilde kurulmuştur. YAYKUR'da Örgün Yükseköğretim Dairesi Başkanlığı'na bağlı bir şekilde örgün öğretim, Açık Öğretim Dairesi Başkanlığı'na bağlı bir şekilde de açık öğretim programları uygulanmıştır (Kaya, 2002; Becerikli, 2021).

1982'de Anadolu Üniversitesi'nde kurulmuş olan Açık Öğretim Fakültesi ile beraber çevrimiçi eğitimde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Açık Öğretim Fakültesi'nde 1982-1983 eğitim-öğretim döneminde İktisat, 1989-1990 yılları arasında Turizm Eğitim Programları, Ön Lisans ve Batı Avrupa programlarının başladığı bilinmektedir. Kurulmuş olduğu ilk yılda yalnızca İş İdaresi ve İktisat programlarında eğitim vermekte olan Açık

Öğretim Fakültesi'nin zamanla tüm kademelerde 26 farklı programla eğitim verdiği belirtilmektedir (Candemir ve diğerleri, 2002; Kaya, 2002). Çevrimiçi eğitim etkinlikleri 1990'ların sonu ile 2000'lerin başlarında iletişim ve bilgi teknolojilerinin gelişimine bağlı olarak hız kazanmıştır. Bu süreçte çevrimiçi eğitim uygulamalarının her eğitim düzeyinde etkin bir şekilde uygulanabildiği belirtilmektedir (Bozkurt, 2017).

Son zamanlarda ülkemizdeki mevcut yükseköğretim kurumlarının %80'ine yakını uzaktan eğitim aracılığıyla tüm kademelerde eğitim vermektedir. Öğrenciler internet ortamından dijital ders kitaplarına, deneme sınavlarından kayıtlı ders videolarına ulaşma olanağını bulabilmektedir. Ayrıca MEB tarafından “Eğitsel E-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni” bünyesinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuştur. Bununla birlikte EBA'nın alt yapısını kullanan uzaktan eğitim merkezi (UZEM) kurulmuştur. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığınca UZEM, farklı beklentileri karşılamak adına bütün öğretmenlere yaşamları boyunca çevrimiçi eğitim imkânı sunulması için tasarlanmıştır (Özbay, 2015; Güvendi, 2014).

Teknolojinin gelişiminin de çevrimiçi eğitime geçişi zorunlu hale getiren nedenlerden olduğu görülmektedir. Çünkü teknolojiye sürekli olma nedeniyle bireyler artık çalışma yaşamında kendilerini geliştirme gereksinimi hissetmektedir. Üniversiteler incelendiğinde de teknolojik gelişmelerle beraber bireyin kendini yenileme ihtiyacının karşılanmasında çevrimiçi eğitim modelinin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Çevrimiçi eğitimin sebebinin yalnızca modern insanın mesleki gelişiminde kendisini geliştirme gereksiniminin olmadığı belirtilmektedir. Çevrimiçi eğitimden faydalananların önemli bir bölümü çalışan ya da başka bir meslek sahibi olmak adına uğraşan bireylerden meydana gelmektedir (Toker ve Gökçe, 2008).

Çevrimiçi Eğitimin Çeşitleri

Bilgi çağındaki akıl almaz teknoloji gelişimi tüm alışkanlıklarımızı değiştirmektedir. Eylem halindeyken bile bizi öğrenmeye yöneltmektedir. Çevrimiçi eğitimde öğretici ve öğrenen fiziken farklı mekânlardadır (Bruder, 1989). Çevrimiçi eğitim, intranet (yalnızca belirli bir mekândaki bilgisayarları içine alan ağ) ya da internet aracılığıyla yürütülmektedir (Herand ve Hatipoğlu, 2014).

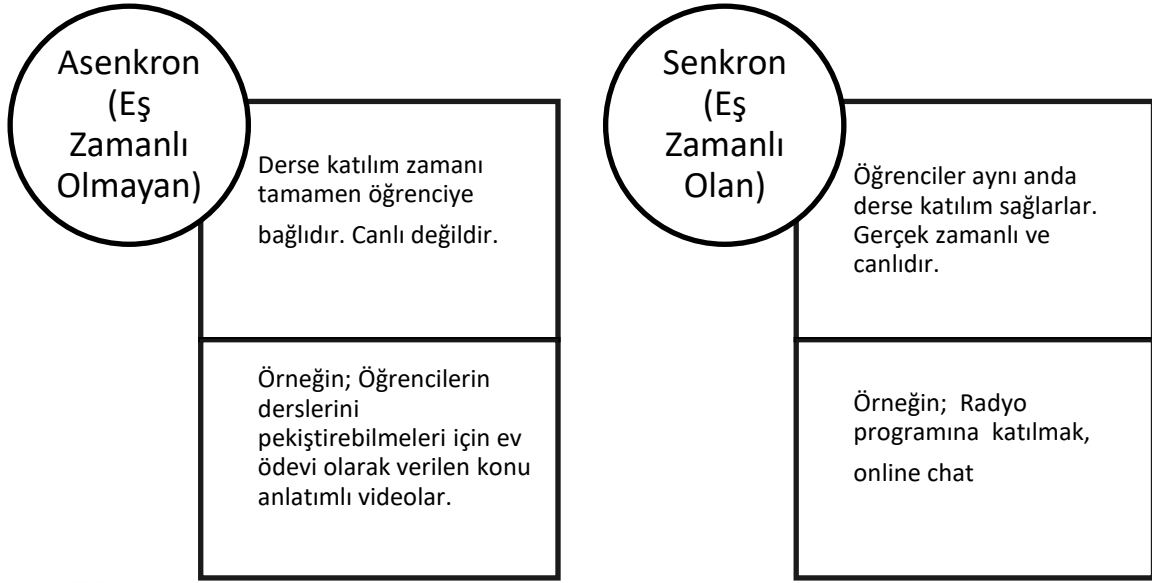
Literatürde çevrimiçi eğitim için birçok farklı tanım yapılmıştır. Gülnar'a (2008) göre uzaktan eğitim, teknolojik araçlar aracılığıyla öğrenenlerin ve öğreticilerin sanal bir

ortamda materyal, bilgi ve eğitim-öğretim çalışmalarını yürütmesidir. Şenel ve Gençoğlu'na (2003) göre dijital ortamda teknolojik araçlarla, zaman ve mekân koşullarından kaynaklanan limitlemeleri ortadan kaldırarak öğrencilere planlanmış çeşitli öğrenme biçimleri sunan bir sistemdir. Çevrimiçi eğitim, senkronize öğrenme ve asenkronize öğrenme olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilir (Nasrallah, 2014).

Eşzamanlı Eğitim(Senkron): Öğrencinin ve eğitimcinin yan yana bulunmadığı fakat internet aracılığıyla çevrimiçi bir şekilde bir araya gelerek sanal sınıf ortamında yapılmasıdır. Senkron eğitim olanaklarına öğrencileri aktif tutacak uygulamalar, eğitmeni ve öğrencilerin arasındaki iletişimi sağlayacak sohbet odaları, senkronize ekran paylaşımı, not ve bilgi paylaşacak tahta uygulamaları, sesli ve görüntülü konferans olanakları gibi kolaylıklar ve olanaklar eşlik etmelidir (Shahabadi, 2015). Bu eğitim tipinde, öğrenciler eğitmenlerle birebir sohbet şansına sahiptirler. Bu öğrenim tipi öğrencileri materyaller arasında tek bırakmayıp, akademisyenlerden destek almasını sağlayarak öğrencilere yüksek verimlilik sağlayacağı ön görülmektedir (Herand ve Hatipoğlu 2014).

Eşzamansız Eğitim (Asenkron): Öğrenim üyelerinin, hazır ve yüklenmiş materyallere erişim sağlayabilmesi ve öğrenenlerin kendi eğitim süreçlerini planlayıp kendi hızlarında ilerlemelerini sağlar. Buna da senkronize eğitimin aksine öğrenci ve eğitmeni aynı platformda buluşmamaktadır. İletişim ve görüşme doğrudan aktif değildir. Bu eğitim sistemi notlar ve videolar içermektedir. Asenkron öğrenimin avantajlarından biri öğrencinin notlara ve materyallere sınırsız erişim sağlamasıdır, böylece ihtiyaç duyulduğu anda eksiklerini giderip konuları tekrar edebilecektir (Herand ve Hatipoğlu 2014).

İki eğitim türünün de bireyin ihtiyacına göre olumlu ve olumsuz yanları vardır. Çevrimiçi öğrenme tamamlandıktan sonra, öğrencinin başarı oranı çevrimiçi hazırlanan sınavlarla ölçülebilmekte ve süreç tamamlandığında öğrenci sertifika almaktadır. Bu öğrenim türleri sayesinde, çevrimiçi öğrenim yaygınlaşmaya başlamıştır. En önemli koşul, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarını en verimli şekilde karşılayacak platformun bulunmasıdır (Herand ve Hatipoğlu 2014). Modern çevrimiçi öğrenme sistemlerinde asenkron ve senkron çeşitlerinin bir karması kullanılmaktadır. Genelde ise derslerin en az yüzde sekseninin asenkron bir şekilde yapıldığı görülmektedir (Allen, 2006).



Şekil 2. Çevrimiçi Eğitim Çeşitleri
Kaynak. Demir, 2014

Çevrimiçi Eğitimin Unsurları

Avrupa Çevrimiçi Öğretim Birliği E-xellence (açıkla) projesine göre yüksek eğitimde çevrimiçi eğitim için dört ana özellik belirtilmiş ve bu özelliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (EADTU, 2013).

- 1- Erişilebilirlik; Eğitim ortamının herkesin faydalanacağı şekilde olması sağlanmalıdır.
1. Esneklik; Uzaktan eğitimde, öğrenciye mekân, zaman ve öğretileni öğrenme açısından müsamaha gösterilmelidir.
2. Etkileşim; çift ve tek yönlü olması sağlanmalıdır. Bu sayede verimlilik artacaktır.
3. Bireyselleştirme; uzaktan eğitimde bireyin tercihiyle şekillendirilmelidir. (Demir, 2014)

Öğrenme Yönetim Sistemi: Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) çevrimiçi öğrenmenin temel bileşenlerinden birisidir. ÖYS, öğrencilerin ders materyallerine ulaşım, çevrimdışı dersleri takip etme, öğretim üyeleri ve öğrencilerle birebir iletişimde kalmasını 7/24 imkân veren web tabanlı bir sistemdir. ÖYS'nin verimli işleyebilmesi şu özelliklere bağlıdır (Jati, 2013);

Ders araçları başlığı altında ihtiyaç duyulan özellikler;

- 1- Ders planı
- 2- Ders İçerikleri
- 3- Kaynaklar
- 4- Öğrenci Listesi
- 5- Katılım Takvimi

İletişim Araçları Başlığı altında ihtiyaç duyulan özellikler;

- 1- Kişisel Mesaj
- 2- Forum
- 3- Duyurular

Öğrenme Yönetim Sistemi dersin ve materyallerin öğrencilere ulaşabilmesi için geliştirilmiştir. Öğrencilerin yazılım bilgisi olmadan da sistemi kolaylıkla kullanabilmesini sağlar. Bu sayede önceden hazırlanmış materyallere (video, ses, metin) ulaşım sağlanır. Eğitimcilerin öğrencinin derslerde kaldığı süre, sanal odalardaki yazışmalar ve öğrencinin ödevlerdeki başarı oranını takip etmesini mümkün kılar. Sanal sınıf boyunca etkinlik, duyuru ve görevlendirmelerin öğrenciye ulaşmasını sağlar (Jati, 2013).

Öğrenme Yönetim Sisteminin Avantajları

- Nitelikli İçerik
- Öğretim ve Öğrenim Sürecinin kolaylaşması ve hızlanması
- Az maliyet
- Öngörölmüş standart
- Öğrenmede sürekliliği sağlanması
- Ölçme ve değerlendirmenin hızlı ve farklı katmanlarla gerçekleşmesi
- Öğrenmede öğrencinin kendini değerlendirebilme kapasitesi

Çevrimiçi Eğitimde Öğrenci Tutumunu Etkileyen Faktörler

Öğrenenlerin öğrenme ortamlarında geçirdikleri zaman ve gösterdikleri gayret öğrenci bağlılığı olarak isimlendirilmektedir. Olaylara eleştirel bakabilen, problem çözebilen, üst düzey düşünme kabiliyetlerine sahip bireylerin bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bağlılıkları yüksek öğrenenlerin ise verilen bilgilerden çok daha fazlasını öğrenmek için gayret gösterdikleri saptanmıştır (Kuh, 2009). Buna

bakılarak bireylerin yaşadıkları zorluklara rağmen süreçte ilerleyebilmeleri, aldıkları eğitime dikkatlerini verebilmeleri öğrenci tutumunda temel gözükmektedir. Fredricks ve diğerleri (2004), davranışsal, bilişsel, duyuşsal olarak üç tip tutumdan bahsetmektedir;

Davranışsal; akademik olmayan okul içi etkinliklere katılım tarzı etkinlikleri yansıtır. Öğretim dışı ve sosyal aktiviteleri içerir. Dersten soğuma ve akademik başarısızlığı önler.

Duyuşsal; öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde deneyimlediği duygusal süreçleri yansıtır. Mutluluk, sıkıntı ve üzüntü gibi (Stipek, 2002). Genel olarak okula, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına negatif ve pozitif duygusal tepkilerini içerir.

Bilişsel; öğrencinin karmaşık ve zor bilgi ve becerileri algılamak için gerekli çabayı göstermesini yansıtır. Öğrenmeye yönelik sahip olunan mental yatırım olarak algılanmaktadır (Ergün ve Usluel, 2015).

Topluluğa ait hissetme, kendini bulunduğu ortama ait hissetme olarak tanımlanır. Çevrimiçi eğitimde öğrencinin öğreniminde topluluk hissinin faydalı olduğu öngörülmüştür (Kreijns, Kirschner, Jochems ve Van Buuren, 2007). Topluluk hissiyatı iki başlıkta ele alınıyor; Öğrenme ve Tutum. Tutum, grup içindeki güven ve dayanışmayı yansıtır. Öğrenme ortamda memnun kalınmış öğrenme hedeflerinin yaygınlaştırılmasıyla ilgilidir.

Çevrimiçi eğitimde etkili olan birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Çevrimiçi eğitimde etkili olan faktörlerin aynı zamanda öğretim çıktılarına ve öğrenci başarısını etkilediği görülmektedir. Literatür kapsamında çalışmaların da bu görüşü desteklediği dikkat çekmektedir (Caspi ve Gorsky, 2005; Tüzün ve Toraman, 2021; Kör ve diğerleri, 2016).

Tablo 1

Çevrimiçi Eğitimde Öğrenci Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Gömleksiz ve Pullu, 2020	Öğrencilerin geçmiş deneyimleri çevrimiçi öğrenme tutumlarını etkilemektedir.
Durmuş, 2003	Öğretmen adaylarının akademik başarıları ya da cinsiyetleri gibi demografik değişkenler çevrimiçi öğrenme tutumlarını etkilemektedir.
Erdoğan, 2013; Chen ve diğerleri, 2008; Erhel ve Jamet, 2013	Çevrimiçi öğrenmede teknolojik alt yapı ve araç gereçleri öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
Topal, 2020; Akgündüz, 2013; Ateş-Çobanoğlu ve diğerleri, 2017	Çevrimiçi öğrenme ortamlarını harmanlanmış öğrenme metodları ve oyun gibi etkinlikler ile kurgulamak öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilemektedir.
Chang ve diğerleri, 2014; Etlioğlu ve Tekin, 2020	Çevrimiçi tutum sadece uygulamaların teknik özelliklerinden değil aynı zamanda öğrencilerin psikolojik özelliklerinden etkilenmektedir.
Horzum ve diğerleri, 2017	Çevrimiçi eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunlar çevrimiçi eğitime yönelik tutumu olumsuz etkilemektedir. Çevrimiçi tutumu geliştirmek için alt yapıyı geliştirmek gerekmektedir.

Tablo 1’de yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman çevrimiçi eğitimde öğrenci tutumlarını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, demografik özelliklerinin, çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin, psikolojik özelliklerinin, öğrenme sürecinde kullanılan ders materyallerinin ve çevrimiçi öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen teknik problemlerin geldiği belirtilmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çevrimiçi Eğitimdeki Önemi

Çevrimiçi öğrenme uygulamaları bilgiye kolay erişim sağladığı için yaşam boyu öğrenme eğilimlerine katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan araştırmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimi ile çevrimiçi öğrenme arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından bahsedilmektedir (Gorard, Selwyn ve Madden, 2010; Laal, 2013). Bunun yanında yapılan araştırma bulguları yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan bireylerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Sürer, 2021).

Yaşam boyu öğrenme isteğinin giderek yaygın hale gelmesi çevrimiçi öğrenme araçlarının da zaman içerisinde gelişmesine katkı sağlamıştır. Bilindiği gibi yaşam boyu öğrenme temel olarak örgün eğitim kurumlarının dışında öğrenmeyi ifade etmektedir. Çevrimiçi öğrenme araçlarının gelişimine paralel olarak yaşam boyu öğrenme de daha planlı ve yapılandırılmış bir hale gelmiştir. Bu noktada insanların yaşam boyu öğrenme

becerilerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitim sistemleri geliştirilmiş, böylece yaşam boyu öğrenme ile çevrimiçi öğrenme araçları arasında önemli bir bağ kurulmuştur (Kır ve Bozkurt, 2020). Günümüzde yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek olan kişilerin söz konusu çevrimiçi öğrenme araçlarından yaygın olarak faydalandıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan bireylerin çevrimiçi öğrenme araçlarını yaygın olarak kullanmalarının temelinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik özyeterliliklerinin, öğrenme motivasyonlarının ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olmasının yattığı belirtilmektedir (Torunlar, 2022).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bireylerin hayatları boyunca sürekli olarak yeni beceriler edinmeleri, bilgi ve deneyimlerini artırmaları ve değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri anlamına gelir. Teknolojik gelişmeler, çalışma hayatındaki değişimler, demografik faktörler ve küreselleşme gibi etkenler toplumu sürekli olarak etkilemektedir. Bu değişimler iş dünyasında yeni beceri gereksinimlerini ortaya çıkarırken, eski becerilerin değerini azaltabilmektedir. Bu nedenle bireyler, işlerini korumak için sürekli olarak yeni beceriler edinme ihtiyacı duymaktadırlar. Eğitim sistemi de bu değişimlere ayak uydurmalıdır. Geleneksel eğitim modelleri yerine, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları gerekmektedir. Çünkü artık sadece örgün eğitim yıllarında edinilen kazanım ve beceriler yetersiz kalmaktadır. Teknoloji sayesinde uzaktan eğitim imkânları bireylerin istedikleri zaman istedikleri konuda öğrenmelerine olanak tanıyor (Inoue, 2007).

Yaşam boyu öğrenmenin önemine ve özellikle yetişkin öğrenenlerin yanı sıra farklı yaş gruplarındaki bireyleri de etkileyen bir kavram olduğuna vurgu yapılmaktadır. 21. yüzyılda, günlük iş hayatının yoğunluğu, sosyal hayat ve diğer sorumluluklar nedeniyle bireylerin geleneksel sınıf ortamlarında yüz yüze eğitim alma fırsatlarının azaldığı ifade edilmektedir. Bu durumda, insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşam boyu öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için çevrimiçi öğrenme olanaklarına yönelme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Hernandez-Gantes, 2010).

Teknoloji tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarına cevap vererek deneyim yaşamalarını desteklemek amacıyla kullanılan önemli araçlardır. Bu tür öğrenme yöntemleri, geleneksel sınıf ortamlarının dışında, esneklik sağlayarak öğrencilere farklı yerlerden, farklı zamanlarda katılma imkânı sunar. İnternet ve diğer dijital teknolojilerin ilerlemesi ile birlikte, bu yöntemler daha da yaygın hale gelmiş ve popülerlik kazanmıştır (Wang, 2010).

Yaşam boyu öğrenme anlayışını, çevrimiçi teknolojilerin deneyimiyle ilişkilendirmek mümkündür. Web 2.0 ve 3.0 teknolojileri öğrenme içeriğinin üretimi ve öğrenenler arası iş birliği süreçlerini desteklemektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi teknolojilerin birbirini tamamladığı belirtilmektedir. Öğrenenler, teknolojiler sayesinde kendi öğrenme içeriklerini üretebilir, bilgi ve deneyimlerini etkin şekilde paylaşabilirler. Bu da verimi artırır. Çevrimiçi teknolojiler, öğrenme süreçlerini zenginleştirmekte ve öğrenenlerin etkileşim ve içerik üretimi yoluyla daha etkin öğrenme deneyimleri yaşayabileceklerini anlatmaktadır (Cristea, Ghali ve Joy, 2011).

İlgili Araştırmalar

Diker-Coşkun (2009), üniversite öğrencileri odaklı betimsel çalışmasında onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini analiz etmeyi ve bunun diğer çeşitli değişkenlerle ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda üzerinde araştırma yapılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeylerde seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, eğitim görülen fakülte, üniversite giriş puanları, öğrenim dili, akademik başarı algısı, gelir seviyesi, lisansüstü eğitime devam isteği ve gelecekte iş hayatındaki başarıya dair inançlar arasında çeşitli ölçek puanı farklılıkları belirlenmiştir. İlgili farklar, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyet, eğitim görülen fakülte, giriş puanı gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Erdoğan'ın (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini, akademik memnuniyetlerini, öğretmenliğe yönelme ve kariyer geliştirme istekliliklerini ve bu değişkenlerin yaşam boyu öğrenmeyle bağlantısını irdelemiş ve ilgili bağlantının etkilerini incelemiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek, akademik memnuniyetlerinin orta düzeyde, mesleki yönelmeye ve kariyer geliştirmeye yönelik istekliliklerinin ise düşük düzeylerde olduğu değerlendirilmiştir. Ek olarak, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri anlamında ise orta düzeyden daha yüksek düzeylerde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanılarak, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini yükseltmek için yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştiren program etkinlikleri düzenlenmesi, öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme istekliliklerini artırmaya yönelik seminerler ve proje çalışmalarının düzenlenmesini önermek mümkündür. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”, “Yaşam

Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği” ve “Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Poyraz (2014) araştırmasında, ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarını ve okulları tarafından desteklenme algılarını araştırmıştır. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup öncelikle ilgili literatür taranmış ve yaşam boyu öğrenme kavramının Türkiye'deki durumu literatür ve Avrupa Birliği İstatistik Ofisi verileri ile incelenmiştir. Araştırmada, "Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği" geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının ve yaşam boyu öğrenmede kurumları tarafından desteklenme algılarının, yaşları, eğitim durumları ve hizmet süreleri bağlamında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin pek çoğunun yaşam boyu öğrenmeye dair pozitif tutumda olduğunu göstermiştir. Ek olarak, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları ile kurumlarından destek görme durumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir, özellikle merak, bilgi okuryazarlığı, bilgiye ulaşma, kendini yönlendirme ve denetleme boyutlarında pozitif yönde sonuçlar elde edilmiştir.

Yasa'nın (2018) çalışmasına göre, Araştırma, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm gibi faktörlerle nasıl değiştiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri orta düzeydedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bölüm gibi faktörlerin bu eğilimler ve beceriler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Cinsiyet bazında yapılan analizlerde, öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yaşa göre yapılan analizlerde ise, yaşın özellikle tutarlılık boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerileri açısından incelendiğinde ise, bölüme göre anlamlı bir farklılık saptanmış, özellikle bilgiyi Kullanma boyutu üzerinde sınıf düzeyinin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Aydın'ın (2018) araştırmasının temel amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasındaki

ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzularını ölçen ölçekler aracılığıyla veri toplamayı hedeflemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algıları "kısmen uyuyor" düzeyinde iken, kariyer geliştirme arzularının genel olarak "oldukça fazla" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve kariyer geliştirme arzularında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin belirli alt boyutları ile kariyer geliştirme arzuları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışma, ilişkisel tarama modelini benimsemiş ve nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak çeşitli istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Analizler arasında frekans ve yüzde hesaplamaları, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak demografik bilgilerin incelenmesi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi gibi non-parametrik testler, Korelasyon Analizi (Spearman Rho), ve basit regresyon analizi bulunmaktadır.

Bulaç'ın (2019) çalışmasına göre son yüzyılda yaşanan değişim ve gelişmeler, bireylerin sürece ayak uydurabilmesini zorunlu kılmıştır. Bu dönemde, bireylerin yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaları, yaşam boyu öğrenmenin önemini artırmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlik yapacak bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel olarak orta seviyenin üstünde bulunmuştur. Bu bireylerin annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi ve eğitim hayatındaki başarıları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, cinsiyet, öğrenim gördükleri program, öğrenim gördükleri programı tercih etme durumları, lisansüstü çalışma yapmak istemeleri ve internetten günlük faydalanma durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Görüşme sonuçları, öğretmen adaylarının öğrenmeye istekli ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme konusunda çaba gösteren bireyler olduğunu ortaya koymaktadır.

Didin'in (2021) araştırmasının temel amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin cinsiyet, öğrenim türü ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma, tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğretmen adayları üzerinde Owen ve Bugay (2014) tarafından tasarlanan ve 25 maddeli iletişim becerileri ölçeği ve Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından tasarlanan, Engin, Kör ve Erbay'ın (2017) Türkçe'ye uyarladığı 15 maddeli yaşam boyu öğrenme

ölçeği kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde, puanların normal dağılıma uygunluğu, demografik değişkenler ve grup sayıları dikkate alınarak Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca çok gruplu veriler için Bonferonni düzeltmesi ile Dunn testi ve Spearman korelasyon testi de uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin, öğrenim türünün ve bölüm değişkenlerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme ölçeği ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yaşam boyu öğrenme ölçeği ile iletişim becerileri arasında yüksek derece pozitif ilişki tespit edilmiştir. Özellikle temel beceriler ve iletişim ilkeleri, kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim kurmaya isteklilik alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Lala'nın (2021) araştırmasının amacı öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın temelini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği", bu araştırma için revize edilen "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ve öğretmenlerin demografik verilerini içeren kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Betimsel istatistikler, parametrik ve non-parametrik testler veri analizi için kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mesleki değerlere ilişkin görüşlerde öğrenim düzeyi ve değerler eğitimi ile ilgili kurs alma değişkenlerine bağlı anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte gibi değişkenlere göre belirli boyutlarda farklılaşmalar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel olarak "tamamen katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenlerine bağlı büyük bir farklılık gözlenmemiştir.

Badak'ın (2022) çalışması, Samsun'da bulunan 19 Mayıs Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öğrenen özerklik tutumları arasındaki bağlantıyı öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf bilgileri ve bitirdikleri liseler bağlamında irdelemektedir. Ek olarak, öğrenen özerkliğinin alt boyutlarından bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları vb. ile yaşam boyu öğrenme arasındaki korelasyonu da analiz etmektedir. Nicel araştırma deseni kullanılan çalışmanın bulguları, yaşam boyu öğrenmeyle öğrenen özerkliği ve onun alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Cinsiyete göre öğrenen özerklik tutumları değişim göstermemekle birlikte yaşam boyu öğrenmeyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark ortaya

konmuştur. Sınıf düzeyleri bağlamında ise, yaşam boyu öğrenmeyle öğrenen özerkliği ve onun alt boyutları arasında istatistiki şekilde anlamlı bir farkın varlığı değerlendirilmiştir.

Torunlar (2022), tez çalışmasında, günümüzde önem taşıyan iki eğitim kavramı olan yaşam boyu öğrenme ile çevrimiçi öğrenme arasındaki bağlantıyı analiz etmiştir. Bu hedef doğrultusunda, üniversitede öğrenim gören öğrencilere literatürde kabul görmüş olan yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ölçekleri tatbik edilmiştir. Ek olarak, yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmenin alt boyutları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, yaşam boyu öğrenmenin ile çevrimiçi öğrenmenin alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

İskender-Birgöl (2023), öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle e-öğrenmeye hazırlıklı olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Doğrulamalı faktör analizi ile ölçeklerin geçerliliği test edilmiş ve Cronbach'ın Alpha iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirlik değerlendirmesi yapılmıştır. Varılan sonuçta, öğretmen namzetlerinin yaşam boyu öğrenmeye "olumlu" yaklaştığı ve e-öğrenmeye hazırlıklı olma düzeylerinin ise "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli internet erişimi gibi demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak büyük bir farklılık göstermemektedir. Ek olarak, öğretmen namzetlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle e-öğrenmeye hazırlıklı olma durumları arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı bulunduğu ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu anlamlı bir biçimde etkilediği belirlenmiştir.

Özkır (2023) çalışmasında alt problemler doğrultusunda ölçek puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Sonuçlar sosyodemografik değişkenlere göre ayrılmış ve elde edilen bulgulara dayanarak, akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu ve akademik araştırma alanı gibi değişkenlere bağlı olarak bu eğilimlerde farklılıklar gözlemlenirken, yaş, akademik unvan ve yaşanan yerleşim yeri değişkenleri açısından belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Akademisyenlerin düşünme stilleri düzeyinin orta seviyede olduğu saptanmış olup, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, akademik unvan ve akademik araştırma alanı değişkenlerine göre farklılık gösterirken, yaşanan yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki ise toplam puan ve alt boyut puanları açısından anlamlı düzeyde, genel olarak orta düzeyin altında ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kunter'in (2023) çalışması, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erasmus+ değişim programına katılan Türk ve Yabancı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi ve öğrencilerin çeşitli değişkenlerle karşılaştırmayı hedeflemektedir. Araştırmada, Erasmus öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak düşük olduğu belirlendi, ancak cinsiyet, uyruk, fakülte, sınıf, aile ile yaşama durumu, oda arkadaşı uyruğu, ülkeyi seçme nedeni ve yüksek lisans/doktora başvuru gibi değişkenlere göre farklılıklar ortaya çıktı. Ayrıca, yüksek lisans/doktora programlarına başvurmak isteyen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, başvurmak istemeyenlere göre daha yüksek olduğu görüldü. Sonuç olarak, bu çalışma Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamak için önemli bir katkı sağlamıştır ve öğrenciler arasındaki farklılıkları vurgulayarak bu alanda yapılabilecek destekleyici programları yönlendirebilir.

Doğan'ın (2023) araştırması, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterliğe dair inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, üniversitenin hazırlık sınıfındaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye dair tutumları orta düzeydedir. İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları orta düzeyden biraz yüksek, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise orta düzeyin biraz altındadır. Cinsiyet, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratırken, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyetin etkisi belirgin değildir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, İngilizce özyeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. elde edilen veriler, "Demografik Bilgi Formu", Usta, Uysal ve Okur (2016) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği", Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" ve Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir.

Sert'in (2023) araştırmasının temel amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerilerini incelemeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin belirleyicilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", Dennis ve Vander-Wal (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Envanteri", Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerileri cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkeklere göre daha yüksekken, bilişsel esneklik düzeylerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilişsel esneklikleri, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeydedir.

Kılav'ın (2023) araştırmasının temel hedefi, okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği gibi değişkenler açısından okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Kullanılan veri toplama araçları arasında "Kişisel Bilgi Formu", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Kişilik özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyine, mezun olunan lise türüne ve lisansüstü eğitim yapma isteğine göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Aydemir ve Uslu'nun (2023) araştırmasının temel amacı öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Veriler, e-anket aracılığıyla toplanmış olup, kişisel bilgiler formu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan istatistiksel analizler arasında betimsel, çıkarımsal, korelasyon ve regresyon analizleri bulunmaktadır. Araştırma öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlikleri arasında %30'luk bir açıklama oranı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın diğer önemli bulguları arasında, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu, ancak kişisel, mesleki ve kurumsal özelliklere göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde ise mesleki özelliklere bağlı olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma evreninin geniş tutulabilmesi, verilerin sayısal araştırmalar aracılığıyla elde edilmesi, verilerden yola çıkılarak varsayımlarda bulunulmasına olanak sağlaması, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabilmesi sebebiyle bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Bu çalışmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki ve bu ilişkinin derecesi saptanmaya çalışıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır (Karasar, 2016).

Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini, Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde 2023-2024 yılında öğrenim görmekte olan 2539 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü aşağıdaki formüle göre hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011):

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(tS)/d]^2$$

N: Evren büyüklüğü

t: güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

S: Evren değeri için tahmini standart sapma değeri

d: Sapma miktarı

Burada $N = 2539$, $d = 0.05$, $S = 0.5$, güven düzeyi $(1-\alpha) 0.95$ alınmış bu durumda $t = 1.96$ 'dır. Değerler yerine konulduğunda $n_0 = [(1.96 \times 0.5) / 0.05]^2 = 384.16$ hesaplanır. n_0 yerine konulduğunda ise 333.67 değeri elde edilir. Buna göre 334 kişilik bir örneklem yeterlidir. Örneklem yöntemi olarak “basit tesadüfi örneklem” yöntemi kullanılacaktır. Basit tesadüfi örneklem yöntemi popülasyonda yer alan her bir bireyin tesadüfen ve rastgele seçildiği bir yöntemdir. Özellikle evrendeki her bir birimin örneklem içerisine dahil edilme ihtimalinin eşit olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında 535 öğretmen adayının verileri değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	407	76,1
Erkek	128	23,9
Eğitim Alınan Bölüm		
İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği	195	36,4
Okul Öncesi Öğretmenliği	89	16,6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	144	26,9
Resim-İş Öğretmenliği	31	5,8
Sınıf Öğretmenliği	76	14,2
Eğitim Alınan Sınıf		
1. Sınıf	192	35,9
2. Sınıf	112	20,9
3. Sınıf	156	29,2
4. Sınıf	75	14,0
Üniversiteye Giriş Puan Türü		
Dil	7	1,3
Eşit Ağırlık	208	38,9
Sayısal	197	36,8
Sözel	123	23,0
Lisans Üstü Çalışma Yapma İsteği		
Evet	185	34,6
Hayır	84	15,7
Kararsızım	266	49,7

Verilerin Toplanması

Yaşam boyu öğrenme eğilimine ve çevrimiçi öğrenme tutumuna ilişkin olarak Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgiler formu uygulanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, bir doktora çalışmasının ürünüdür. Yelkin Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek altılı likert tipindedir ve ölçekte toplam 27 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “1-Çok Uyuyor” ve “5-Hiç Uymuyor” arasında yanıtlanmaktadır. Ölçek toplamda dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1.-6. maddeleri motivasyon boyutunu oluşturmaktadır ve olumlu kodlanmıştır; ölçeğin 7.- 12. maddeleri sebat boyutunu oluşturmaktadır ve olumlu kodlanmıştır; ölçeğin 13. – 18.maddeleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunu oluşturmaktadır ve olumsuz(ters) kodlanmıştır; ölçeğin 19. – 27. maddeleri merak yoksunluğu boyutunu oluşturmaktadır ve olumsuz(ters) kodlanmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012). Bu çalışmada güvenirlik 0, 891 olarak bulunmuş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği

Bu ölçek lisans düzeyindeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ile ilgili tutumlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “1- Kesinlikle Katılmıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” arasında yanıtlanmaktadır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; “genel kabul”, “bireysel farkındalık”, “kullanışlılık” ve “uygulama etkililiği” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 1.-7. maddeleri genel kabul alt boyutunu; 8.-13. maddeleri bireysel farkındalık alt boyutunu; 14.-16. maddeleri kullanışlılık (zaman-emek-maliyet)alt boyutunu; 17.-20.maddeleri uygulama etkililiği (etkin katılım) alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach Alfa Katsayısı 0.904 olarak

hesaplanmıştır (Usta, Uysal ve Okur, 2016). Bu çalışmada güvenirlik 0.903 olarak bulunmuş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Öğrenme Tutum ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach’ın A Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	.891
Motivasyon	.811
Sebat	.814
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	.747
Merak Yoksunluğu	.874
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	.903
Genel Kabul	.610
Bireysel Farkındalık	.884
Kullanışlılık	.765
Uygulama Etkililiği	.665

Tabloya göre ölçeğin genelinden elde edilen α güvenirlik katsayısı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (.891) ve Çevrimiçi Öğrenme Tutumları (.903) olarak hesaplanmıştır. Ölçekler için .70 kabul edilebilir bir değer olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Öğrenme Tutumları için yüksek güvenirlik elde edildiği görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen güvenirlik katsayıları ise .610 ile .884 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 559 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Olumsuz maddeler (YBÖ13, YBÖ14, YBÖ15, YBÖ16, YBÖ17, YBÖ18, YBÖ19, YBÖ20, YBÖ21, YBÖ22, YBÖ23, YBÖ24, YBÖ25, YBÖ26 ve YBÖ27) ters kodlanmıştır. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan 24 kişiye ait değerler veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerler temizlendikten sonra 535 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt vermek için, hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği

incelenmiştir. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Çevrimiçi Tutum Ölçeklerinin Normallik Testi Analizleri

Ölçek/ boyut	N	$\bar{X}$	S	Median	Minimum	Maksimum	Kolmogoro v-Smirnov	P	Çarpıklık	Basıklık
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	535	127.17	18.45	129	69	162	.062	.000	-.43	-.31
Motivas- yon	535	31.79	3.55	33	19	36	.135	.000	-.95	.65
Sebat	535	29.07	4.54	30	14	36	.109	.000	-.69	.47
Öğrenmeyi düzenleme- de Yoksunluk	535	14.08	6.33	12	6	34	.132	.000	.88	.20
Merak Yoksun- luğu	535	24.61	10.03	23	9	54	.075	.000	.50	-.40
Çevrimiçi Öğrenme Tutum- ları	535	61.12	13.52	60	25	96	.038	.066	.08	-.20
Genel Kabul	535	22.15	4.26	22	10	35	.079	.000	-.14	-.19
Bireysel Farkın- dalık	535	15.80	5.57	15	6	30	.105	.000	.47	-.27
Kullanış- lılık	535	10.07	2.84	10	3	15	.106	.000	-.25	-.35
Uygulama Etkililiği	535	13.10	3.22	13	4	20	.107	.000	-.48	.35

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme tutumları dışında hiçbir değişkene ait puan normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri (çarpıklık = -.43 ve basıklık = -.31), motivasyon (çarpıklık = -.95 ve basıklık = .65), sebat (çarpıklık = -.69 ve basıklık = .47), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (çarpıklık = .88 ve basıklık = .20), merak yoksunluğu (çarpıklık = .50 ve basıklık = -.40), çevrimiçi öğrenme tutumları (çarpıklık = .08 ve basıklık = -.20), genel kabul (çarpıklık =

-.14 ve basıklık = -.19), bireysel farkındalık (çarpıklık = .47 ve basıklık = -.27), kullanışlılık (çarpıklık = -.25 ve basıklık = -.35) ve uygulama etkililiği (çarpıklık = -.48 ve basıklık = .35) normal dağılım göstermektedir.

Öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin düzeylerini tespit etmek amacıyla [(Son kategori – İlk kategori) /Kategori sayısı] formülü kullanılmış ve kategoriler adım hesabı olarak belirlenmiştir. Formülde ölçekler ve boyutlar için değerler yerine yerleştirildiğinde $(6-1) / 6 = 0.83$ değeri bulunmuştur ve ne anlama geldikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanları İçin Değerlendirme Ölçütleri

$\bar{X} /k$	Karar
1.00 – 1.83	Çok düşük
1.84 – 2.67	Kısmen düşük
2.68 – 3.50	Çok az düşük
3.51 – 4.33	Çok az yüksek
4.34 – 5.17	Kısmen yüksek
5.18 – 6.00	Çok yüksek

k: madde sayısı

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ortalama puanlarının çok düşük ile çok yüksek arasında derecelendirildiği ifade edilebilir.

Öğretmen adayların, çevrimiçi öğrenme tutumlarına ilişkin düzeylerini tespit etmek amacıyla [(Son kategori – İlk kategori) /Kategori sayısı] formülü kullanılmış ve kategoriler adım hesabı olarak belirlenmiştir. Formülde ölçekler ve boyutlar için değerler yerine yerleştirildiğinde $(5-1) / 5 = 0.80$ değeri bulunmuştur ve ne anlama geldikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanları İçin Değerlendirme Ölçütleri

$\bar{X} /k$	Karar
1.00 – 1.80	Çok düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta düzey
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Çok yüksek

k: madde sayısı

Çevrimiçi öğrenme tutum ve alt boyutlarının ortalama puanlarının çok düşük ile çok yüksek arasında derecelendirildiği ifade edilebilir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), ilişkisiz örneklem t testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verileri analiz etmede SPSS 26 yazılımından yararlanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilere; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve çevrimiçi öğrenme tutumlarına dair bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir? Bu problemi yanıtlamak amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. [(Son kategori – İlk kategori) /Kategori sayısı] formülü kullanılmıştır.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	k	$\bar{X} /k$	Karar
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	535	127.17	18.45	27	4.71	Kısmen yüksek
Motivasyon	535	31.79	3.55	6	5.30	Çok yüksek
Sebat	535	29.07	4.54	6	4.85	Kısmen yüksek
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	535	14.08	6.33	6	2.35	Kısmen düşük
Merak Yoksunluğu	535	24.61	10.03	9	2.73	Çok az düşük

k: madde sayısı

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, kısmen yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Alanyazında bu görüşü destekleyen araştırmalar (Kaya, 2022; Topal Kaya, 2021; Özoğlu ve Kaya, 2021) mevcuttur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da (Tunca ve diğerleri, 2015; Coşkun, 2009) mevcuttur. Bu anlamda literatürde bir görüş birliğinin olmadığını söylemek mümkündür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon alt boyutunun (öğretmen adayların öğrenmeye karşı istekli olma hallerinin) çok yüksek ve sebat alt boyutunun (öğretmen adayların öğrenmeye karşı azimli olma durumlarının) kısmen yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmen adayların, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun (öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirme ve devam etme konusundaki arzularının) kısmen düşük, merak yoksunluğu alt boyutunun ise (yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmada etkili olduğu düşünülen keşfetme duygusunun) çok az düşük düzeyde oldukları düşünülmektedir.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir? Problemini yanıtlamak amacıyla, öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	t	sd	Grup	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	407	128.74	17.84	3.398	533	Kadın	.001
	128	122.16	19.52			Erkek	
Motivasyon	407	31.85	3.49	.705	533	Kadın	.481
	128	31.59	3.75			Erkek	
Sebat	407	29.14	4.50	.621	533	Kadın	.535
	128	28.85	4.69			Erkek	
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	407	13.50	6.01	-3.562	533	Kadın	.000
	128	15.94	6.97			Erkek	
Merak Yoksunluğu	407	23.74	9.74	-3.590	533	Kadın	.000
	128	27.35	10.48			Erkek	

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği cinsiyete göre ($t(533) = 3.398, p < .05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri için kadınların ortalaması ($\bar{X} = 128.74$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 122.16$) daha yüksektir. İlgili çalışmalar bağlamında kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna (Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Coşkun, 2009; Torunlar 2022) ulaşan çalışmalar mevcuttur.

Senemoğlu'na (2005) göre bireylerin öğrenmeyi düzenleyebilmeleri için öncelikle öz düzenleme yapabilmeleri gerekmektedir. Öz düzenleme ise kişinin eylemlerini yönlendirebilmesi ve kriterleriyle karşılaştırdıktan sonra eylemi gerçekleştirmek için kendini pekiştirmesi ya da cezalandırmasıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($t(533) = -3.562, p < .05$) alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk için erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X} = 15.94$), kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 13.50$) daha yüksektir. Bu durumda erkeklerin kadınlardan daha fazla öğrenme süreçlerini yönlendirdiği ve düzenlediğini söylemek mümkündür.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan bir bireyin, kendi hedefleri uğrunda bilginin peşine düşmesi beklenilmektedir. Var olanı düşünmesi, sorgulaması, tartışarak onu anlamlandırabilmesi için de meraklı bir kişilik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Meraklılık yaşam boyu öğrenme için güçlü bir elementtir. Çünkü insanoğlu doğuştan getirdiği merak güdüsü sayesinde öğrenmek istediği bir konuya daha fazla arzu duyup dikkatini verebilir (Maslow, 1970). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde merak yoksunluğu ($t(533) = -3.590, p < .05$) alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Merak Yoksunluğu alt boyutunda erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek ($\bar{X} = 27.35 > \bar{X} = 23.74$) olduğu için erkeklerin kadınlardan daha meraklı olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin motivasyon ($t(533) = .705, p > .05$) ve sebat ($t(533) = .621, p > .05$) alt boyutları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin motivasyon ve sebat düzeylerini etkilemediği, bu konularda farklı cinsiyetlere sahip öğretmen adaylarının birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı fark göstermekte midir? “Dil” kategorisinde az sayıda katılımcı yer almaktadır. Bu nedenle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu için üniversiteye giriş puan türlerine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1: Dil	7	92.64	3	10.512	.015	1-2, 1-3, 1-4
	2: Eşit Ağırlık	208	267.55				
	3: Sayısal	197	264.43				
	4: Sözel	123	284.46				
Motivasyon	1: Dil	7	144.57	3	9.945	.019	1-2, 1-4, 3-4
	2: Eşit Ağırlık	208	274.85				
	3: Sayısal	197	251.09				
	4: Sözel	123	290.52				
Sebat	1: Dil	7	210.07	3	2.338	.505	-
	2: Eşit Ağırlık	208	270.88				
	3: Sayısal	197	259.72				
	4: Sözel	123	279.68				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1: Dil	7	443.93	3	9.266	.026	1-2, 1-3, 1-4
	2: Eşit Ağırlık	208	267.36				
	3: Sayısal	197	264.08				
	4: Sözel	123	265.34				
Merak Yoksunluğu	1: Dil	7	408.29	3	7.629	.054	-
	2: Eşit Ağırlık	208	269.05				
	3: Sayısal	197	273.05				
	4: Sözel	123	250.17				

Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversiteye giriş puan türlerine göre ($\chi^2 = 10.512$, $p < .05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri için üniversiteye girişi dil puanıyla olanların sıra ortalaması (92.64), üniversiteye girişi eşit ağırlık (267.55), sayısal (264.43) ve sözel (284.46) puanlarıyla olanların sıra ortalamalarından daha düşüktür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarından motivasyon ($\chi^2 = 9.945$, $p < .05$) alt boyutu üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Motivasyon için üniversiteye girişi dil puanıyla olanların sıra ortalaması (144.57), üniversiteye girişi eşit ağırlık (274.85) ve sözel (290.52) puanlarıyla olanların sıra ortalamalarından daha düşüktür. Ayrıca üniversiteye girişi sayısal puanıyla olanların sıra ortalaması (251.09), üniversiteye girişi sözel (290.52) puanlarıyla olanların sıra ortalamalarından daha düşüktür.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($\chi^2 = 9.266$, $p < .05$) alt boyutu da üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk için üniversiteye girişi dil puanıyla olanların sıra ortalaması (443.93), üniversiteye girişi eşit ağırlık (267.36), sayısal (264.08) ve sözel (265.34) puanlarıyla olanların sıra ortalamalarından daha yüksektir.

Üniversiteye giriş puan türlerine göre sebat ($\chi^2 = 2.338$, $p > .05$) ve merak yoksunluğu ($\chi^2 = 7.629$, $p > .05$) düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri sebat ve merak yoksunluğu düzeylerini etkilememektedir. Bu konularda farklı üniversiteye giriş puan türlerine sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Yüksek Lisans Yapma İsteklerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek lisans yapma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu ortalama puanları yüksek lisans yapma isteklerine göre normal dağılım göstermektedir. Öncelikle betimsel istatistikler yapılmış daha sonra yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet	185	131.90	18.19
	Hayır	84	121.15	19.18
	Kararsızım	266	125.78	17.67
Motivasyon	Evet	185	32.65	3.50
	Hayır	84	30.99	3.47
	Kararsızım	266	31.44	3.51
Sebat	Evet	185	30.32	4.33
	Hayır	84	27.98	5.41
	Kararsızım	266	28.54	4.20
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	185	13.65	6.45
	Hayır	84	14.46	6.61
	Kararsızım	266	14.26	6.16
Merak Yoksunluğu	Evet	185	22.43	9.48
	Hayır	84	28.35	10.64
	Kararsızım	266	24.94	9.85

Öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamalarının 17.67 ile 19.18, motivasyon puan ortalamalarının 3.47 ile 3.51, sebat puan ortalamalarının 4.20 ile 5.41, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ortalamalarının 6.16 ile 6.61, merak yoksunluğu puan ortalamalarının 9.48 ile 10.64 arasında değiştiği görülmektedir. ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Gruplar Arası	688.910	2	3844.455	11.748	.000	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplar İçi	74095.950	532	327.248			
	Toplam	81784.860	534				
Motivasyon	Gruplar Arası	25.447	2	112.724	9.211	.000	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	510.261	532	12.237			
	Toplam	735.708	534				

(Devam ediyor)

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sebat	Gruplar Arası	65.903	2	232.952	11.740	.000	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	0556.538	532	19.843			
	Toplam	1022.441	534				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	4.527	2	27.264	.679	.508	-
	Gruplar İçi	1361.854	532	40.154			
	Toplam	1416.381	534				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	082.493	2	1041.246	10.726	.000	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplar İçi	1645.291	532	97.078			
	Toplam	3727.783	534				

Öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$f(2-534) = 11.748, p < .05$], motivasyon [$f(2-534) = 9.211, p < .05$], sebat [$f(2-534) = 11.740, p < .05$] ve merak yoksunluğu [$f(2-534) = 10.726, p < .05$] ortalama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri için yüksek lisans yapma isteği olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 131.90$), yüksek lisans yapma isteği olmayanların ($\bar{X} = 121.15$) ve yüksek lisans yapma konusunda kararsız ($\bar{X} = 125.78$) olanların puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca yüksek lisans yapma isteği olmayanların puan ortalaması ($\bar{X} = 121.15$), yüksek lisans yapma konusunda kararsız ($\bar{X} = 125.78$) olanların puan ortalamalarından daha düşüktür. Öğretmen adayların en yüksek düzeyden düşüğe doğru yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri: yüksek lisans yapma isteği olanlar>yüksek lisans yapma konusunda kararsız> yüksek lisans yapma isteği olmayanlar şeklinde sıralanmaktadır.

Motivasyon için yüksek lisans yapma isteği olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 32.65$), yüksek lisans yapma isteği olmayanların ($\bar{X} = 30.99$) ve yüksek lisans yapma konusunda kararsız ($\bar{X} = 31.44$) olanların puan ortalamalarından daha yüksektir.

Sebat için yüksek lisans yapma isteği olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 30.32$), yüksek lisans yapma isteği olmayanların ($\bar{X} = 27.98$) ve yüksek lisans yapma konusunda kararsız ($\bar{X} = 28.54$) olanların puan ortalamalarından daha yüksektir.

Merak Yoksunluğu için yüksek lisans yapma isteği olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 22.43$), yüksek lisans yapma isteği olmayanların ($\bar{X} = 28.35$) ve yüksek lisans yapma konusunda kararsız ($\bar{X} = 24.94$) olanların puan ortalamalarından daha düşüktür. Ayrıca yüksek lisans yapma isteği olmayanların puan ortalaması ($\bar{X} = 28.35$), yüksek lisans yapma konusunda kararsız ($\bar{X} = 24.94$) olanların puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmen adayların en yüksek düzeyden düşüğe doğru merak düzeyleri: yüksek lisans yapma isteği olanlar > yüksek lisans yapma konusunda kararsız > yüksek lisans yapma isteği olmayanlar şeklinde sıralanmaktadır.

Yüksek lisans yapma isteklerine göre Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ortalama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir, [$F(2-534) = .679, p > .05$]. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma istekleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanlarını etkilememektedir. Bu konuda farklı yüksek lisans yapma isteklerine sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Eğitim Aldıkları Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim aldıkları bölümlere, göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu alt boyutlarının ortalama puanları eğitim aldıkları bölüm türlerine göre normal dağılım göstermektedir. Fakat Motivasyon ve Sebat alt boyutlarının ortalama puanları eğitim aldıkları bölüm türlerine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu için ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Motivasyon ve Sebat alt boyutu için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir. İlişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonucu Tablo 12’de verilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölümlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1: İlköğretim Matematik Öğretmenliği	195	126.71	18.29
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	132.36	16.57
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	144	126.76	18.88
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	121.03	20.79
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	125.54	18.24
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1: İlköğretim Matematik Öğretmenliği	195	13.77	5.83
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	13.35	5.94
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	144	14.76	6.76
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	15.13	7.21
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	14.01	6.79
Merak Yoksunluğu	1: İlköğretim Matematik Öğretmenliği	195	24.90	9.82
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	22.07	9.92
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	144	25.08	10.53
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	26.84	9.70
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	25.01	9.57

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamalarının 121.03 ile 132.36, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puan ortalamalarının 13.35 ile 15.13, merak yoksunluğu puan ortalamalarının 22.07 ile 26,84 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Gruplar Arası	3832.105	4	958.026	2.853	.023	1-2, 2-3, 2-4, 2-5
	Gruplar İçi	177952.755	530	335.760			
	Toplam	181784.860	534				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	167.664	4	41.916	1.045	.383	-
	Gruplar İçi	21248.717	530	40.092			
	Toplam	21416.381	534				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	790.059	4	197.515	1.977	.097	-
	Gruplar İçi	52937.725	530	99.882			
	Toplam	53727.783	534				

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, [$f(4-534) = 2.853, p < .05$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri için okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alanların puan ortalaması ($\bar{X} = 132.36$), ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 126.71$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X} = 126.76$), resim-iş öğretmenliği ($\bar{X} = 121.03$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 125.54$) bölümlerinde eğitim alanların puan ortalamalarından daha yüksektir.

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F(4-534) = 1.045, p > .05$] ve merak yoksunluğu [$F(4-534) = 1.977, p > .05$] ortalama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüm türleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu ortalama puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı bölüm türlerinde eğitim alan katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 14

Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Motivasyon ve Sebat Düzeylerinin Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	1: İlköğretim Matematik	195	251.50	4	17.746	.0	1-2, 2-4, 2-5, 3-4
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	317.17				
	3: Rehberlik ve Psikolojik	144	283.57				
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	222.52				
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	241.80				
Sebat	1: İlköğretim Matematik	195	258.29	4	13.603	.0	1-2, 2-4, 2-5, 3-4
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	308.40				
	3: Rehberlik ve Psikolojik	144	280.91				
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	215.18				
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	242.69				

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre motivasyon ($\chi^2 =$, $p < .05$) ve sebat ($\chi^2 =$, $p < .05$) düzeyleri anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Motivasyon için okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alanların sıra ortalaması (317.17), ilköğretim matematik öğretmenliği (251.50), resim-iş öğretmenliği (222.52) ve sınıf öğretmenliği (241.80) bölümlerinde eğitim alanların sıra ortalamalarından daha yüksektir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde eğitim alanların sıra ortalaması (283.57), resim-iş öğretmenliği (222.52) bölümünde eğitim alanların sıra ortalamalarından daha yüksektir.

Sebat için okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alanların sıra ortalaması (308.40), ilköğretim matematik öğretmenliği (258.29), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (2800.91), resim-iş öğretmenliği (215.18) ve sınıf öğretmenliği (242.69) bölümlerinde eğitim alanların sıra ortalamalarından daha yüksektir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde eğitim alanların sıra ortalaması (280.91), resim-iş öğretmenliği (215.18) bölümünde eğitim alanların sıra ortalamalarından daha yüksektir.

Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim aldıkları sınıf düzeyine, göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu ortalama puanları eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre normal dağılım göstermektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 15

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1. Sınıf	192	126.45	18.19
	2. Sınıf	112	126.81	17.61
	3. Sınıf	156	130.41	18.12
	4. Sınıf	75	122.79	20.16
Motivasyon	1. Sınıf	192	31.91	3.57
	2. Sınıf	112	31.25	3.59
	3. Sınıf	156	32.51	3.06
	4. Sınıf	75	30.77	4.09
Sebat	1. Sınıf	192	28.72	4.77
	2. Sınıf	112	28.99	3.97
	3. Sınıf	156	30.03	4.38
	4. Sınıf	75	28.08	4.81
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Sınıf	192	14.35	6.30
	2. Sınıf	112	13.35	6.18
	3. Sınıf	156	13.81	6.37
	4. Sınıf	75	15.05	6.55

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Merak Yoksunluğu	1. Sınıf	192	24.82	9.53
	2. Sınıf	112	25.08	9.67
	3. Sınıf	156	23.33	10.63
	4. Sınıf	75	26.01	10.42

Tablo incelendiğinde eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamalarının 122.79 ile 130.41, motivasyon puan ortalamalarının 30.77 ile 32.51, sebat puan ortalamalarının 28.08 ile 30.03, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puan ortalamalarının 13.35 ile 15.05, merak yoksunluğu puan ortalamalarının 23.33 ile 26,01 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kayna	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Gruplar Arası	3191.889	3	1063.963	3.163	.024	1-3, 3-4
	Gruplar İçi	178592.971	531	336.333			
	Toplam	181784.860	534				
Motivasyon	Gruplar Arası	194.275	3	64.758	5.257	.001	1-4, 2-3,
	Gruplar İçi	6541.434	531	12.319			
	Toplam	6735.708	534				
Sebat	Gruplar Arası	242.278	3	80.759	3.978	.008	1-3, 3-4
	Gruplar İçi	10780.163	531	20.302			
	Toplam	11022.441	534				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	157.028	3	52.343	1.307	.271	
	Gruplar İçi	21259.354	531	40.036			
	Toplam	21416.381	534				
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	437.573	3	145.858	1.453	.226	
	Gruplar İçi	53290.210	531	100.358			
	Toplam	53727.783	534				

Eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$f(3-534) = 3.163, p < .05$], motivasyon [$f(3-534) = 5.257, p < .05$], sebat [$f(3-534) = 3.978, p < .05$] ortalama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme

eğilimleri için üçüncü sınıfta eğitim alanların puan ortalaması ($\bar{X} = 130.41$), birinci sınıfta ($\bar{X} = 126.45$) ve dördüncü sınıfta ($\bar{X} = 122.79$) eğitim alanların puan ortalamalarından daha yüksektir. Motivasyon için üçüncü sınıfta eğitim alanların puan ortalaması ($\bar{X} = 32.51$), ikinci sınıfta ($\bar{X} = 31.25$) ve dördüncü sınıfta ($\bar{X} = 30.77$) eğitim alanların puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca birinci sınıfta eğitim alanların puan ortalaması ($\bar{X} = 31.91$), dördüncü sınıfta ($\bar{X} = 30.77$) eğitim alanların puan ortalamalarından daha yüksektir.

Sebat için üçüncü sınıfta eğitim alanların puan ortalaması ($\bar{X} = 30.03$), birinci sınıfta ($\bar{X} = 28.72$) ve dördüncü sınıfta ($\bar{X} = 28.08$) eğitim alanların puan ortalamalarından daha yüksektir. Eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk [$F(3-534) = 1.307, p > .05$] ve Merak Yoksunluğu [$F(3-534) = 1.453, p > .05$] ortalama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları sınıf düzeyleri Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı sınıf düzeylerinde eğitim alan katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, ne düzeydedir? Bu problemi yanıtlamak amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. [(Son kategori – İlk kategori) / Kategori sayısı] formülü kullanılmıştır.

Tablo 17

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutum Düzeyleri

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	k	$\bar{X} / k$	Karar
Çevrimiçi Öğrenme	535	61.12	13.52	20	3.06	Orta Düzey
Genel Kabul	535	22.15	4.26	7	3.16	Orta Düzey
Bireysel Farkındalık	535	15.80	5.57	6	2.63	Orta Düzey
Kullanışlılık	535	10.07	2.84	3	3.36	Orta Düzey
Uygulama Etkililiği	535	13.10	3.22	4	3.28	Orta Düzey

k: madde sayısı

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği düzeylerinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği ortalama puanları cinsiyete göre normal dağılım göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 18

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Kadın	407	61.19	13.27	.193	533	.847
	Erkek	128	60.92	14.33			
Genel Kabul	Kadın	407	22.12	4.19	-.330	533	.742
	Erkek	128	22.26	4.48			
Bireysel Farkındalık	Kadın	407	15.72	5.60	-.542	533	.588
	Erkek	128	16.03	5.48			
Kullanışlılık	Kadın	407	10.14	2.81	.876	533	.381
	Erkek	128	9.88	2.94			
Uygulama Etkililiği	Kadın	407	13.21	3.11	1.320	533	.189
	Erkek	128	12.75	3.55			

Öğretmen adayların cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenme tutumları ($t(533) = .193, p > .05$), genel kabul ($t(533) = -.330, p > .05$), bireysel farkındalık ($t(533) = -.542, p > .05$), kullanışlılık ($t(533) = .876, p > .05$) ve uygulama etkililiği ($t(533) = 1.320, p > .05$) ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerinin çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı cinsiyetlere sahip katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarının üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı fark göstermekte midir? “Dil” kategorisinde az sayıda katılımcı yer almaktadır. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği için üniversiteye giriş puan türlerine göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	1: Dil	7	346.07	3	2.629	.452	-
	2: Eşit Ağırlık	208	261.39				
	3: Sayısal	197	274.76				
	4: Sözel	123	263.91				
Genel Kabul	1: Dil	7	229.93	3	.478	.924	-
	2: Eşit Ağırlık	208	267.9				
	3: Sayısal	197	270.25				
	4: Sözel	123	266.72				
Bireysel Farkındalık	1: Dil	7	385.71	3	5.373	.146	-
	2: Eşit Ağırlık	208	259.02				
	3: Sayısal	197	275.84				
	4: Sözel	123	263.92				
Kullanışlılık	1: Dil	535		3	2.270	.518	-
	2: Eşit Ağırlık	7	347				
	3: Sayısal	208	265.87				
	4: Sözel	197	271.81				
Uygulama Etkililiği	1: Dil	123	261	3	3.896	.273	-
	2: Eşit Ağırlık	7	362.07				
	3: Sayısal	208	258.59				
	4: Sözel	197	275.61				

Üniversiteye giriş puan türlerine göre çevrimiçi öğrenme tutumları ($\chi^2 = 2.629$, $p > .05$), genel kabul ($\chi^2 = .478$, $p > .05$), bireysel farkındalık ($\chi^2 = 5.373$, $p > .05$), kullanışlılık ($\chi^2 = 2.270$, $p > .05$) ve uygulama etkililiği ($\chi^2 = 3.896$, $p > .05$) düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel

farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği düzeylerini etkilememektedir. Bu konularda farklı üniversiteye giriş puan türlerine sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Yüksek Lisans Yapma İsteklerine Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarının yüksek lisans yapma isteklerine göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve Uygulama Etkililiği ortalama puanları yüksek lisans yapma isteklerine göre normal dağılım göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği için ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 20

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Evet	185	60.72	14.47
	Hayır	84	61.01	13.86
	Kararsızım	266	61.44	12.76
Genel Kabul	Evet	185	22.28	4.48
	Hayır	84	21.77	4.42
	Kararsızım	266	22.18	4.05
Bireysel Farkındalık	Evet	185	15.17	5.85
	Hayır	84	15.99	5.55
	Kararsızım	266	16.18	5.36
Kullanışlılık	Evet	185	10.06	3.00
	Hayır	84	10.12	2.79
	Kararsızım	266	10.07	2.76
Uygulama Etkililiği	Evet	185	13.21	3.60
	Hayır	84	13.13	3.19
	Kararsızım	266	13.02	2.96

Yüksek lisans yapma isteklerine göre çevrimiçi öğrenme tutumları puan ortalamalarının 60.72 ile 61.44 arasında, genel kabul puan ortalamalarının 21.77 ile 22.28 arasında, bireysel farkındalık ortalamalarının 15.17 ile 16.18 arasında, kullanışlılık puan

ortalamalarının 10.06 ile 10.12 arasında ve uygulama etkililiği ortalamalarının 13.02 ile 13.21 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 21

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Yüksek Lisans Yapma İsteklerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Gruplar Arası	57.948	2	28.974	.158	.854	-
	Gruplar İçi	97567.909	532	183.398			
	Toplam	97625.858	534				
Genel Kabul	Gruplar Arası	15.056	2	7.528	.414	.661	-
	Gruplar İçi	9668.981	532	18.175			
	Toplam	9684.037	534				
Bireysel Farkındalık	Gruplar Arası	114.709	2	57.355	1.853	.158	-
	Gruplar İçi	16467.489	532	30.954			
	Toplam	16582.198	534				
Kullanışlılık	Gruplar Arası	.196	2	.098	.012	.988	-
	Gruplar İçi	4312.813	532	8.107			
	Toplam	4313.009	534				
Uygulama Etkililiği	Gruplar Arası	4.272	2	2.136	.205	.815	-
	Gruplar İçi	5542.278	532	10.418			
	Toplam	5546.550	534				

Yüksek lisans yapma isteklerine göre çevrimiçi öğrenme tutumları [$f(2-534) = .158, p > .05$], genel kabul [$f(2-534) = .414, p > .05$], bireysel farkındalık [$f(2-534) = 1.853, p > .05$], kullanışlılık [$f(2-534) = .012, p > .05$] ve uygulama Etkililiği [$F(2-534) = .205, p > .05$] ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma istekleri çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği ortalama puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı yüksek lisans yapma isteklerine sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Eğitim Aldıkları Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarının eğitim aldıkları bölüm türlerine göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık ve kullanışlılık ortalama puanları eğitim aldıkları bölüm türlerine göre normal dağılım göstermektedir. Uygulama Etkililiği ortalama puanları eğitim aldıkları bölüm türlerine göre normal dağılım göstermemektedir. Çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık için ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Uygulama Etkililiği için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonucu Tablo 23’te verilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	1: İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği	195	61.98	13.58
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	60.22	15.24
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	144	60.57	12.72
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	62.61	11.98
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	60.41	13.47
Genel Kabul	1: İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği	195	22.35	4.13
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	21.75	4.60
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	144	22.33	4.19
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	22.87	4.00
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	21.46	4.38
Bireysel Farkındalık	1: İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği	195	16.15	5.70
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	15.63	6.34
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	144	15.27	5.00
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	16.29	5.13
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	15.89	5.55
Kullanışlılık	1: İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği	195	10.23	2.92
	2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	9.78	3.07
	3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	144	10.04	2.80
	4: Resim-İş Öğretmenliği	31	10.26	2.16
	5: Sınıf Öğretmenliği	76	10.03	2.74

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre çevrimiçi öğrenme tutumları puan ortalamalarının 60.22 ile 62,61 arasında, genel kabul puan ortalamalarının 21.46 ile 22,87 arasında, bireysel farkındalık puan ortalamalarının 15.27 ile 16.29 arasında ve kullanışlılık puan ortalamalarının 9.78 ile 10.26 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Gruplar Arası	368.383	4	92.096	.502	.734	-
	Gruplar İçi	97257.475	530	183.505			
	Toplam	97625.858	534				
Genel Kabul	Gruplar Arası	78.823	4	19.706	1.087	.362	-
	Gruplar İçi	9605.214	530	18.123			
	Toplam	9684.037	534				
Bireysel Farkındalık	Gruplar Arası	74.764	4	18.691	.600	.663	-
	Gruplar İçi	16507.434	530	31.146			
	Toplam	16582.198	534				
Kullanışlılık	Gruplar Arası	13.799	4	3.450	.425	.790	-
	Gruplar İçi	4299.210	530	8.112			
	Toplam	4313.009	534				

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre çevrimiçi öğrenme tutumları [$f(4-534) = .502, p > .05$], genel kabul [$f(4-534) = 1.087, p > .05$], bireysel farkındalık [$f(4-534) = .600, p > .05$] ve kullanışlılık [$f(4-534) = .425, p > .05$] ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüm türleri çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık ve kullanışlılık ortalama puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı bölüm türlerinde eğitim alan katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 24

Öğretmen Adaylarının Uygulama Etkililiği Düzeylerinin Eğitim Aldıkları Bölüm Türlerine Göre Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
1: İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği	195	277.00	4	1.445	.836	-
2: Okul Öncesi Öğretmenliği	89	263.60				
3: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı	144	262.25				
4: Resim-İş Öğretmenliği	31	277.50				
5: Sınıf Öğretmenliği	76	257.09				

Eğitim aldıkları bölüm türlerine göre uygulama etkililiği düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. $\chi^2 = 1.445$, $p > .05$. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüm türleri uygulama etkililiği düzeylerini etkilememektedir. Bu konuda farklı bölüm türlerinde eğitim alan katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarının eğitim aldıkları sınıf düzeyine, göre anlamlı fark göstermekte midir? Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği ortalama puanları eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre normal dağılım göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 25

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	1. Sınıf	192	60.86	13.65
	2. Sınıf	112	62.06	11.99
	3. Sınıf	156	60.55	14.49
	4. Sınıf	75	61.57	13.44
Genel Kabul	1. Sınıf	192	21.98	4.65
	2. Sınıf	112	22.43	3.81
	3. Sınıf	156	22.01	4.11
	4. Sınıf	75	22.45	4.21
Bireysel Farkındalık	1. Sınıf	192	16.02	5.48
	2. Sınıf	112	16.04	5.41
	3. Sınıf	156	15.31	5.87
	4. Sınıf	75	15.88	5.46
Kullanışlılık	1. Sınıf	192	10.07	2.86
	2. Sınıf	112	10.13	2.34
	3. Sınıf	156	9.89	3.09
	4. Sınıf	75	10.40	2.95
Uygulama Etkililiği	1. Sınıf	192	12.80	3.01
	2. Sınıf	112	13.46	2.82
	3. Sınıf	156	13.33	3.43
	4. Sınıf	75	12.84	3.78

Eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre çevrimiçi öğrenme tutumları puan ortalamalarının 60.55 ile 62,06 arasında, genel kabul puan ortalamalarının 21.98 ile 22.45 arasında, bireysel farkındalık puan ortalamalarının 15.31 ile 16.04 arasında, kullanışlılık puan ortalamalarının 9.89 ile 10.40 arasında ve uygulama etkililiği puan ortalamalarının 12.84 ile 13.46 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 26

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Sınıf Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Gruplar Arası	177.880	3	59.293	.323	.809	-
	Gruplar İçi	97447.978	531	183.518			
	Toplam	97625.858	534				
Genel Kabul	Gruplar Arası	24.131	3	8.044	.442	.723	-
	Gruplar İçi	9659.906	531	18.192			
	Toplam	9684.037	534				
Bireysel Farkındalık	Gruplar Arası	52.939	3	17.646	.567	.637	-
	Gruplar İçi	16529.259	531	31.129			
	Toplam	16582.198	534				
Kullanışlılık	Gruplar Arası	13.492	3	4.497	.555	.645	-
	Gruplar İçi	4299.517	531	8.097			
	Toplam	4313.009	534				
Uygulama Etkililiği	Gruplar Arası	45.467	3	15.156	1.463	.224	-
	Gruplar İçi	5501.083	531	10.360			
	Toplam	5546.550	534				

Eğitim aldıkları sınıf düzeyine göre çevrimiçi öğrenme tutumları [$f(3-534) = .323$, $p > .05$], genel kabul [$f(3-534) = .442$, $p > .05$], bireysel farkındalık [$f(3-534) = .567$, $p > .05$], kullanışlılık [$f(3-534) = .555$, $p > .05$] ve uygulama etkililiği [$F(3-534) = 1.463$, $p > .05$] ortalama puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları sınıf düzeyleri çevrimiçi öğrenme tutumları, genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği ortalama puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı sınıf düzeyine sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öğrenme tutumları arasında bir ilişki var mıdır? Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 27

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişki (n = 535)

Ölçek/boyut	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Genel Kabul	Bireysel Farkındalık	Kullanışlılık	Uygulama Etkililiği
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri		.616**	.624**	-.688**	-.904**	-.042	.003	-.116**	-.027	.044
Motivasyon			.688**	-.165**	-.364**	-.042	-.016	-.091*	-.020	.020
Sebat				-.060	-.414**	-.013	-.021	-.034	-.018	.048
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk					.549**	.060	.021	.132**	.024	-.027
Merak Yoksunluğu						.019	-.035	.082	.020	-.034
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları							.850**	.918**	.860**	.727**
Genel Kabul								.697**	.668**	.450**
Bireysel Farkındalık									.736**	.551**
Kullanışlılık										.572**
Uygulama Etkililiği										

*: .05 düzeyinde anlamlı, **: .01 düzeyinde anlamlı

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile motivasyon ($r = .616, p < .01$), sebat ($r = .624, p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r = -.688, p < .01$) orta düzeyde, negatif ve anlamlı; merak yoksunluğu ($r = -.904, p < .01$) yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı; bireysel farkındalık ($r = -.116, p < .01$) düşük düzeyde, negatif ve anlamlı korelasyon göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öğrenme tutumları ($r = -.042, p > .05$), genel kabul ($r = .003, p > .05$), kullanışlılık ($r = -.027, p > .01$), uygulama etkililiği ($r = .044, p > .05$) arasında anlamlı korelasyon bulunmamaktadır.

Bu çerçevede öğretmen adaylarının öğrenmeye karşı motivasyon ve sebat düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayların, öğrendiği bilgileri düzenleyebilme ve öğrenmeye karşı merak duyma düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, geleneksel sınıf ortamı yerine çevrimiçi ortamları tercih etme durumları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyon ile sebat ($r = .688, p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r = -.165, p < .01$) ve bireysel farkındalık ($r = -.091, p < .05$) düşük düzeyde, negatif ve anlamlı; merak yoksunluğu ($r = -.364, p < .01$) orta düzeyde, negatif ve anlamlı korelasyon göstermektedir. Motivasyon ile çevrimiçi öğrenme tutumları ($r = -.042, p > .05$), genel kabul ($r = -.016, p > .05$), kullanışlılık ($r = -.20, p > .05$), uygulama Etkililiği ($r = .020, p > .05$) arasında anlamlı korelasyon bulunmamaktadır. Sebat ile merak yoksunluğu ($r = -.414, p < .01$) arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r = -.060, p > .05$), çevrimiçi öğrenme tutumları ($r = -.013, p > .05$), genel kabul ($r = -.021, p > .05$), bireysel farkındalık ($r = -.034, p > .05$), kullanışlılık ($r = -.018, p > .05$), uygulama etkililiği ($r = .048, p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı korelasyon bulunmamaktadır.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile bireysel farkındalık ($r = .132, p < .01$) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; merak yoksunluğu ($r = .549, p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile çevrimiçi öğrenme tutumları ($r = .060, p > .05$), genel kabul ($r = .021, p > .05$), kullanışlılık ($r = .024, p > .05$), uygulama etkililiği ($r = -.027, p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı korelasyon bulunmamaktadır. Merak yoksunluğu ile çevrimiçi öğrenme tutumları ($r = .019, p > .05$), genel kabul ($r = -.035, p > .05$), bireysel farkındalık ($r = .082, p > .05$),

kullanışlılık ($r = .020, p > .05$), uygulama etkililiği ($r = -.034, p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı korelasyon bulunmamaktadır.

Çevrimiçi öğrenme tutumları ile genel kabul ($r = ., p < .01$), bireysel farkındalık ($r = ., p < .01$), kullanışlılık ($r = ., p < .01$), uygulama etkililiği ($r = ., p < .01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir.

Genel kabul ile bireysel farkındalık ($r = .697, p < .01$), kullanışlılık ($r = .668, p < .01$), uygulama etkililiği ($r = .450, p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir. Bireysel farkındalık ile kullanışlılık ($r = .736, p < .01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı; uygulama etkililiği ($r = .551, p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir. Kullanışlılık ile uygulama etkililiği ($r = .572, p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

- 1- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, kısmen yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin iki alt boyutundan alınan puanlar cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre erkeklerin kadınlardan daha fazla öğrenme süreçlerini yönlendirip, düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer alt boyuta göre de erkeklerin kadınlardan öğrenmeye karşı daha meraklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarından olan motivasyon ve sebat düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
- 3- Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Üniversiteye girişi dil puanıyla olan öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri; eşit ağırlık, sayısal ve sözel puanıyla girenlerden daha düşüktür. Sözel puanıyla üniversiteye girmiş olanların motivasyon düzeyleri sayısal puanıyla girenlerden daha yüksektir. Eşit ağırlık ve sözel puanıyla üniversiteye girenlerin motivasyon düzeyleri dil puanıyla girenlerden yüksektir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk için üniversiteye girişi dil puanıyla olanlar, üniversiteye girişi eşit ağırlık, sayısal ve sözel puanlarıyla olanlardan daha yüksektir.
- 4- Öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma isteklerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu ortalama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adayların en yüksek düzeyden düşüğe doğru yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve merak düzeyleri: yüksek lisans

yapma isteği olanlar>yüksek lisans yapma konusunda kararsız> yüksek lisans yapma isteği olmayanlar şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma istekleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanlarını etkilememektedir.

- 5- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve motivasyon, sebat alt boyutları öğrencilerin okudukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve sebat düzeyleri; ilköğretim matematik öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim-iş öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyanlardan daha yüksektir. Okul öncesi öğretmenliği okuyanların motivasyon düzeyleri ilköğretim matematik öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği okuyanlardan daha yüksektir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık okuyanların motivasyon düzeyleri, resim-iş öğretmenliği okuyanlardan daha yüksektir.
- 6- Öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme ölçeği ve motivasyon, sebat alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
- 7- Öğretmen adayların çevrimiçi öğrenme tutumlarının ve genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık, uygulama etkililiği alt boyutlarının orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 8- Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumu ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.
- 9- Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği ve alt boyutlarının üniversiteye giriş puan türüne göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.
- 10- Çevrimiçi öğrenme tutumu ölçeği ve alt boyutlarının yüksek lisans yapmayı düşünme durumuna göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- 11- Çevrimiçi öğrenme tutumu ölçeği ve alt boyutlarının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüm türlerine göre değişimi incelendiğinde; aralarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.
- 12- Öğretmen adayı öğrencilerin okudukları sınıf düzeyleri ile çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumları üniversite eğitimi süresince değişmemektedir.
- 13- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi öğrenme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye karşı motivasyon ve sebat düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayların, öğrendiği bilgileri

düzenleyebilme ve öğrenmeye karşı merak duyma düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, geleneksel sınıf ortamı yerine çevrimiçi ortamları tercih etme durumları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır

Öneriler

- 1- Öğretmen adayı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini daha çok geliştirmek için, Üniversitelerin Kariyer Planlama ve İnsan Kaynakları Araştırma Merkezleri tarafından daha etkin bir şekilde farklı eğitim programları hayata geçirilebilir. Öğretmen adaylarına sunulacak bu eğitimler ücretsiz olmalıdır. Düzenlenecek programlar sadece öğretmen adaylarının KPSS, YDS gibi sınavları geçmesi için değil, farklı becerileri geliştirmek için de yapılabilir. Konuşma ve diksiyon eğitimi, baristalık eğitimi, origami sanatı, tango dansı, çello çalma, pasta yapımı kursu gibi hayatın farklı alanlarındaki yetenekleri de geliştirmeye dönük olabilir.
- 2- Üniversiteye giriş puan türüne göre öğretmen adayı öğrenciler arasındaki yaşam boyu öğrenme eğilim farklılıklarını azaltmak için, yaşam boyu öğrenme becerilerine pozitif anlamda katkı sağlayacak, dijital okuryazarlık, yabancı dil öğrenme, girişimcilik gibi dersler seçmeli ders olarak okutulabilir. Öğrencilerin çok yönlü bilgi donanımları için, okudukları bölüm dışındaki bölümlerden de ders alması sağlanabilir.
- 3- Üniversitelerin kariyer merkezleri tarafından, öğretmen adayı öğrencilere lisansüstü eğitimin avantajları konusunda daha fazla mentorluk sağlanabilir ve kararsız olan bireylere rehberlik edilebilir.
- 4- Bölümler arasındaki farklılıkları azaltmak için, eğitim programları öğrencilere özelleştirilmiş çevrimiçi öğrenme kaynakları ve etkinlikleri sunabilir. Ayrıca, bölümler arası işbirliği ve paylaşımı artırmak için etkileşimli atölyeler düzenlenebilir. Bölümler arasındaki farklılıkları azaltmak için, eğitim programları öğrencilere özelleştirilmiş çevrimiçi öğrenme kaynakları ve etkinlikleri sunabilir.
- 5- Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasındaki motivasyon ve sebat düzeylerini eşitlemek için, sınıf seviyelerine özel destek programları geliştirilebilir. Tüm sınıf seviyelerine, devamlı bilgiye erişim imkanı sağlayan nitelikli eğitim yapan internet siteleri ve kursları hakkında bilgilendirme yapılabilir. Öğretmen adayı öğrencilerin bu

kaynaklara kampüs dışından ve içinden ücretsiz erişebilmesi için onlara imkan sağlanabilir.

- 6- Öğretim elemanlarının ve farklı kademelerdeki öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeyle ilgili tutumları nicel araştırma yöntemiyle irdelenebilir. Öğretim elemanlarının ve farklı kademelerdeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri araştırılabilir.
- 7- Okul öncesi dönemden başlayarak formal eğitimin her aşamasında yaşam boyu öğrenme becerisine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu şekilde yaşam boyu öğrenme becerisine yönelik hangi aşamada ne gibi bir düzenleme yapılması gerektiği öngörülebilir.
- 8- Çevrimiçi öğrenme tutumu ile farklı değişkenlerin ya da yaşam boyu öğrenme becerisi ile farklı değişkenlerin arasındaki ilişki araştırılabilir.
- 9- Nicel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışma, nitel ya da eylem araştırmaları şeklinde de çalışılabilir

KAYNAKÇA

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. doi: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (156), 112-126. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Akgündüz, D. (2013). *Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme Ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı, Motivasyon, Tutum Ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilgi*, (64), 23-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25367/267740>
- Alemayehu, L., & Chen, H. L. (2023). The influence of motivation on learning engagement: The mediating role of learning self-efficacy and self-monitoring in online learning environments. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4605-4618. doi: 10.1080/10494820.2021.1977962
- Allen, M. (2006). *Creating Successful E-Learning : A Rapid System For Getting It Right First Time, Every Time*. California: Pfeiffer.
- Aragon, S. R., & Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion and noncompletion of community college online courses. *The Amer. Jnl. of Distance Education*, 22(3), 146-158. doi: 10.1080/08923640802239962
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (160). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm
- Artino Jr, A. R. (2007). *Bandura, Ross, and Ross: Observational Learning and the Bobo Doll (Report)*. Online Submission. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499095.pdf>
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of lifelong education*, 19(1), 2-19. doi: 10.1080/026013700293421

- Ataş, B. (2017). *Açık ve Uzaktan Yükseköğretimde Öğrenme Ortamlarında Videonun Kullanımı: Türkiye'deki Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Ateş-Çobanoğlu, A., Uzunboylar, O. ve Altun, E. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk, Tutum ve Algılanan Çevrimiçi Sosyalliğin İşbirlikli Harmanlanmış Bir Derste İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229. doi: 10.17755/esosder.292310
- Avcı, Ü. ve Ergün, E. (2019). Online students' LMS activities and their effect on engagement, information literacy and academic performance. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 71-84. doi: 10.1080/10494820.2019.1636088
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Aydemir, R. S. ve Uslu, B. (2023). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterlilikleri ile İlişkisi: Edremit İlçesi Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 201-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/79283/1317077>
- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Aydoğdu, H. (2019). *Mobil Öğrenme ile İlgili Araştırmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Babanlı, N. ve Akçay, R. C. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104. doi: 10.29129/inujse.411354
- Badak, E. F. (2022). *Exploring the Relationship Between Prospective English Language Teachers' Learner Autonomy Attitudes and Lifelong Learning Tendencies* (Unpublished Master's Thesis). Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye.
- Badge, J. L., Saunders, N. F., & Cann, A. J. (2012). Beyond marks: new tools to visualise student engagement via social networks. *Research in Learning Technology*, 20(1), 1-14. doi: 10.3402/rlt.v20i0.16283
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 30(2), 139-173. doi: 10.7822/egt41
- Bandura, A. (2006). Autobiography. In M.G. Lindzey & W. M. Runyan (Eds.), *A History Of Psychology In Autobiography (Vol. 9)* (pp. 43-76). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115. doi: 10.1002/hbe2.191

- Barratt, J. M., & Duran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students?. *The Internet and Higher Education*, 51, 1-9, doi: 10.1016/j.iheduc.2021.100821
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. doi: 10.29333/pr/7937
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Becerikli, S. (2021). Türk Eğitim Tarihinde Bir Uzaktan Öğretim Deneyimi -(YAYKUR)-. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 461-475. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/69550/1108382>
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1495966>
- Birişçi, S., Metin, M. ve Demiryürek, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi: Artvin ili örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-18. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/353719816_Ilkogretim_Ogretmenlerinin_Bilgisayar_ve_Internet_Kullanmaya_Yonelik_Tutumlarinin_Incelenmesi_Artvin_Ili_Ornegi#fullTextFileContent
- Bocchi, J., Eastman, J. K., & Swift, C. O. (2004). Retaining the online learner: Profile of students in an online MBA program and implications for teaching them. *Journal of education for Business*, 79(4), 245-253. doi: 10.3200/JOEB.79.4.245-253
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3) , 112-142. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/773769>
- Brooks J. G. & Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bruder, I. (1989). Distance Learning: What’s Holding Back This Boundless Delivery System? *Electronic Learning*, 8(6), 30–35. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ392390>
- Bulaç, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.

- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hızettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61494/918161>
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Candemir, Ö., İnceelli, A. ve Ünal, F. (2002). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İle İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar Kaynakçası 1982-2002*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Capinding, A. T. (2022). Impact Of Modular Distance Learning On High School Students Mathematics Motivation, Interest/Attitude, Anxiety And Achievement During The COVID-19 Pandemic. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 917-934. doi: 10.12973/eu-jer.11.2.917
- Caspi, A. ve Gorsky, P. (2005). Instructional Media Choice: Factors Affecting The Preferences Of Distance Education Coordinators. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(2), 169-198. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ726273>
- Cedefop. EU Countries' Respond to Effect of Coronavirus in Their Education Systems. Erişim adresi: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/eucountries-respond-effect-coronavirus-their-education-systems>
- Chakraborty, M., & Muya-Nafukho, F. (2014). Strengthening student engagement: what do students want in online courses?. *European Journal of Training and Development*, 38(9), 782-802. doi: 10.1108/EJTD-11-2013-0123
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. S., & Cheng, S. S. (2014). Effects Of Online College Student's Internet Self-Efficacy On Learning Motivation And Performance. *Innovations in Education And Teaching International*, 51(4), 366-377. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771429>
- Chapman, J., Toomey, R., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. A., & Gaff, J. (2003). Lifelong learning and teacher education. *Teachers as Leaders: Teacher Education for a Global Profession*, 1-152. Erişim adresi: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A38144>
- Chen, P. S. D., Gonyea, R., & Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not?. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(3). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/104252/>

- Chen, Y. C. (2017). Empirical Study On The Effect Of Digital Game-Based Instruction On Students' Learning Motivation And Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3177-3187. doi: 10.12973/eurasia.2017.00711a
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE bulletin*, 49, 3-6. Erişim adresi: <https://www.aahea.org/index.php/aahea-bulletin>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7. Erişim adresi: <https://www.aahea.org/index.php/aahea-bulletin>
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7794/102006>
- Crick, R. D. & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool?. *Educational Research*, 50 (4), 387-402. doi: 10.1080/00131880802499886
- Cristea, A., Ghali, F., & Joy, M. (2011). Social, personalized lifelong learning. In G. D. Magoulas (Ed), *E-Infrastructures and Technologies for Lifelong Learning: Next Generation Environments* (pp. 90-125). Pennsylvania: Information Science Reference.
- Cüceloğlu, D. İ. (2007). *İnsan ve Davranışı*. 16. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakın, İ. (1998). Üniversitelerimizin Bilgiye Erişim Ortamları: Genel Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/616905>
- Çakırer, M. A. (2002). *Bilgi toplumunda e-öğrenim (e-learning) ve Türkiye 'de uygulamasının avantajları. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Erişim adresi: <http://aof20.anadolu.edu.tr>
- Çermik, H. ve Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11115/132919>
- Çoban, S. (2017). Yeni iletişim teknolojileri ile öğrenme: Kitlesele açık çevrimiçi ders modelleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5(63), 84-94. doi: 10.16992/ASOS.13212
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, B., & Sumara, D. (1997). Cognition, complexity, and teacher education. *Harvard educational review*, 67(1), 105-126. doi: 10.17763/haer.67.1.160w00j113t78042

- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4781/65913>
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119. Erişim adresi: <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/>
- Demiray, U. (2012). The leadership role for Turkey in regional distance education. *Asian Journal of Distance Education*, 10(2), 14-35. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/185221/>
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105. Erişim adresi: <https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/55>
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). *Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirhan, Eda. (2022). *Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Demirkıran, V. ve Silahtaroglu, G. (2008). Uzaktan Eğitim; Ne Zaman, Nasıl. Akademik Bilişim Konferansları. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab08/kitap/Bildiriler/Demirkiran_Silahtaroglu_AB08.pdf
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development And Estimates Of Reliability And Validity. *Cognitive Therapy And Research*, 34, 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Devlet Planlama Teşkilatı. Özel İhtisas Komisyon Raporu. (2006). Erişim adresi: <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf> Erişim: 11.10.2023
- Didin, N. (2021). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doğan, C. (2023). *Uzaktan Eğitimle Öğrenim Gören Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumları, İngilizce Özyeterlik İnançları Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Examining The Turkish Universities' Distance Education Systems During The COVID-19 Pandemic. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. doi: 10.17522/balikesirnef.743080
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. *İçinde Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim*.
- Durmuş, Z. (2003). *Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Sahip Oldukları Olanak, Yeterlik ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Duygu Gür Erdoğan. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- EADTU- *European Association of Distance Teaching Universities- Quality Matters of Distance Learning*. Erişim adresi: <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>
- Engin, M., Kör, H. ve Erbay, H. (2017) Yaşam boyu öğrenme ölçeği türkçe uyarlama çalışması [Turkish adaptation study of lifelong learning scale], *Kastamonu Education Journal*, 25(4), 1561-1572. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/30766/332511>
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. K. ve Alpan, G., (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 636-657. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7815/102628>
- Erden, M. (1996). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim Öğrenme-Öğretme* (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, B. (2013). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenme Yönetim Sisteminin Uyarlanabilirliğinin Öğrenci Doyumu, Motivasyonu ve Başarısına Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Topluluğu Hissi Ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332498>
- Ergün, E. ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33. doi: 10.17943/etku.64661

- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital Game-Based Learning: Impact Of Instructions And Feedback On Motivation And Learning Effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167. doi: 10.1016/j.compedu.2013.02.019
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7834/103113>
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 229-248. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71841/1154770>
- Etlilioğlu, M. ve Tekin, M. (2020). Elektronik Öğrenmede Öğrenci Tutum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Öğrenci Merak Ve Kaygısının Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61825/925046>
- Eurydice (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union*. London, UK: Eurydice. Erişim adresi: https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2000_eurydice_-_lifelong_learning_the_contribution_of_education_systems.pdf
- Farrell, O., & Brunton, J. (2020). A balancing act: a window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-19. doi: 10.1186/s41239-020-00199-x
- Feng, X., Ioan, N., & Li, Y. (2021). Comparison Of The Effect Of Online Teaching During Covid-19 And Pre-Pandemic Traditional Teaching In Compulsory Education. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 307-316. doi: 10.1080/00220671.2021.1930986
- Fenwick, T. (2001). Tides of change: New themes and questions in workplace learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(92), 3-18. doi: 10.1002/ace.36
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gao, J., Yang, L., Zou, J., & Fan, X. (2021). Comparison Of The Influence Of Massive Open Online Courses And Traditional Teaching Methods In Medical Education In China: A Meta-Analysis. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49(4), 639-651. <https://doi.org/10.1002/bmb.21523>
- Garrison, B. (2001). Diffusion of online information technologies in newspaper newsrooms. *Journalism*, 2(2), 221-239. doi: 10.1177/146488490100200206
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847>
- Glassman, W. E., & Hadad, M. (2018). Psikolojide Güncel Akımlar (6.basım). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Gorard, S., Selwyn, N., & Madden, L. (2003). Logged On To Learning? Assessing The Impact Of Technology On Participation In Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), 281-296. doi: 10.1080/02601370304845
- Gorsky, P., & Caspi, A. (2005). A Critical Analysis Of Transactional Distance Theory. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1-11. Erişim adresi: https://cris.openu.ac.il/ws/files/33977284/gorsky_caspi.pdf
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programlari. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143. Erişim adresi: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/life_long_learning_and_european_uni_ons_life_long_learning_programs.pdf
- Gömleksiz, M. N. ve Pullu, E. K. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Covid 19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluk Ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of National Education*, 49(1), 757-782. doi: 10.37669/milliegitim.788019
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International journal of educational telecommunications*, 1(2), 147-166. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/15156/>
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları Suzep Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61795/924228>
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-iş iş hukuku ve iktisat dergisi*, 7(2), 299-312. Erişim adresi: <https://www.tuhis.org.tr/pdf/7223.pdf>
- 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://sbe.gantep.edu.tr>
- Gür-Erdoğan, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Güvendi, G. M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı 'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim Ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Haar, M. (2018). Increasing sense of community in higher education nutrition courses using technology. *Journal of nutrition education and behavior*, 50(1), 96-99. doi: 10.1016/j.jneb.2017.04.015

- Hammond, C. (2004). Impacts Of Lifelong Learning Upon Emotional Resilience, Psychological And Mental Health: Fieldwork Evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568. doi: 10.1080/0305498042000303008
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions Of Distance Learning: A Comparison Of Online And Traditional Learning. *Journal of Online Learning And Teaching*, 2(1), 1-11. Erişim adresi: <https://jolt.merlot.org/documents/MS05011.pdf>
- Harb, N., & El-Shaarawi, A. (2006). *Factors affecting students performance*. Munich personal RePEc Archive Paper No 13621. Erişim adresi: <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/>
- Hautamaki, J., Arinen, P., Niemivirta, M. J., Eronen, S., Hautamaki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). Assessing learning-to-learn: A framework. Erişim adresi: http://www.opf.fi/english/publications/2002/assessing_learning_to_learn_a_framework
- Herand, D. ve Hatipoğlu, Z. A. (2014). Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformları'nın karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, 18(1), 65-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuiibfd/issue/4141/54386>
- Hergenhahn, B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hernandez-Gantes, V. M. (2010). Emerging framework for planning and implementation of online programs. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, 1(4), 1-16. doi: 10.4018/javet.2010100101
- Horzum, M. B., Kaymak, Z. D. ve Güngören, Ö. C. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378443>
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. doi: 10.1016/j.compedu.2008.06.009
- Hu, M., & Li, H. (2017). *Student engagement in online learning: A review*. International Symposium on Educational Technology (ISET). Erişim adresi: <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/8004096/proceeding>
- Hulse, S. H., Egeth, H., & Deese, J. (1987). *The Psychology Of Learning* (5th ed.). Boston: Mc-Graw Hill.
- Hüseyin, E. ve Kocasarac, H. (2022). Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişiminin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 191-213. doi: 10.47714/uebt.1145733
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- İlgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(1), 27-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkbilmat/issue/21560/231416>
- Inoue, Y. (2007). *Online Education For Lifelong Learning*. Landisville: Information Science Publishing.
- İbicioğlu, D. D. H. ve Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında İmkan Algı Motivasyon Ve Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 325-338. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4372/59838>
- İskender-Birgöl, Ö. (2023). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- İşman, A. (2011). Instructional Design in Education: New Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(1), 136-142. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926562.pdf>
- Jarvis, P. (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. USA: Routledge.
- Jati, G. (2013). Learning management system (Moodle) and e-learning content development. *Jurnal Sositologi*, 12(28), 227-289. Erişim adresi: <https://multisite.itb.ac.id/kkik-fsrd/wp-content/uploads/sites/154/2007/04/3.-P-Jati-.pdf>
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The Effect Of Twitter On College Student Engagement And Grades. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x
- Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Mobil Uygulamasının Değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijal/issue/31225/327858>
- Karaduman, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, S. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i4/3416.pdf>
- Kavgacı, G. (2021). Education System Changing With Coronavirus Outbreak In The World, New Normalization In Education And Precautions Taken. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(4), 246-260. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.823388>

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854. <https://doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Keegan, D. (1996). *Foundations Of Distance Education*. New York: Routledge
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. doi: 10.1080/0158791800010102
- Kılav, D. (2023). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/dergi/detay/373/kuram-ve-uygulamada-egitim-bilimleri>
- Kır, Ş. ve Bozkurt, A. (2020). Açık ve Uzaktan Öğrenme Anlatılarının Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1298-1322. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c4s10m
- Kırık, A. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi Ve Türkiye’deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94. doi: : 10.17829/midr.20142110299
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği Ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koçdar, S. ve Çetinkaya-Öztürk, B. (2015). *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Ders Tasarım ve Geliştirme Süreçlerinde Kalite Ölçütleri*. ICQH 2015, 73. Erişim adresi: www.icqh.net
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Özden, M. Y. (2017). A Validity and Reliability Study Of The Computational Thinking Scales (CTS). *Computers In Human Behavior*, 72, 558-569. doi: 10.1016/j.chb.2017.01.005
- Kör, H., Erbay, H., Demir, E. ve Akmeşe, Ö. F. (2016). A Study On The Factors Affecting The Academic Performance Of Distance Education Students And Formal Students. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 9(2), 1029-1050. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=641690>
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & Van Buuren, H. (2007). Measuring Perceived Sociability Of Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *Computers & Education*, 49(2), 176-192. doi: 10.1016/j.compedu.2005.05.004
- Krishnan, A. G., Srisai Devikrishna, D., & Aich, S. C. (2021). Online Education Amidst Pernicious Covid Scourge: Altering Traditional Educational System And Implementation Of Arts-Friendly Distance Education Strategies. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(4), 7470-7475. Erişim adresi: <http://annalsofrscb.ro/index.php/journal/article/view/3379>

- Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need To Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. doi: 10.1353/csd.0.0099
- Kunter, G. (2023). *The Examination of the Lifelong Learning Tendencies of the Students in the International Exchange Program (ERASMUS+)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe University, İstanbul, Türkiye.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959
- Laal, M. (2013). Lifelong Learning And Technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 980-984. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.182
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong Learning; Why Do We Need It?. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.073
- Lala, Ö. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Maki, R. H., & Maki, W. S. (2007). Online Courses. In R. S. Nickerson, S. T. Dumais, S. Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.), *Handbook Of Applied Cognition* (pp. 527- 552). Newyork: John Wiley & Sons.
- Marlowe, B., & Page M. L. (1998). *Creating And Sustaining The Constructivist Classroom*. USA: Corwin Press
- Maslow. A. H. (1943). Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370- 396. doi: doi.org/10.1037/h0054346
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism And Science Education: A Further Appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134. doi: 10.1023/A:1014661312550
- Mayadas, F. (1997). Asynchronous learning networks: A Sloan Foundation perspective. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(1), 1-16. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/cd8a/650692b3f4a51bcbbedd0304158310fea0761.pdf>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). *Stratejik Plan Hazırlık Programı*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/daireler/planlama/meb_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2023). *Türkiye Yeterlilik Çerçevesi Programı*. Erişim adresi: <https://www.tyc.gov.tr>

- Morrou, H. I. (1982). *A History Of Education In Antiquity*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Nasrallah, R. (2014). Learning outcomes' role in higher education teaching. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 7(4), 257-276. doi: 10.1108/EBS-03-2014-0016
- Nurieva, G. R., & Garaeva, M. L. (2020). Zoom-Based Distance Learning Of English As A Foreign Language. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 439-448. doi: 10.22055/RALS.2020.16344
- O'Brien, H. L., Roll, I., Kampen, A., & Davoudi, N. (2021). Rethinking (Dis) engagement in human-computer interaction. *Computers in Human Behavior*, 128, 1-11. doi: 10.1016/j.chb.2021.107109
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40. Erişim adresi: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7857ccd0-815b-43d8-af99-3ba2cded01d5%40redis>
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An Exploratory Study On The Emergency Remote Education Experience Of Higher Education Students And Teachers During The COVID-19 Pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- Ornstein, A. C., & Hopkins, F. B. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles And Issues*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Owen, F. K. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education/Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2). Erişim adresi: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=41cda7b5-4cfa-44b5-b3b2-539b3ad46d8d%40redis>
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems - LMS) Değerlendirilmesi. XIII. Türkiye'de İnternet Konferans Bildirileri (s. 61-65). ODTÜ, Ankara. Erişim adresi: https://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/ozan_inet08.pdf
- Önder, E. (2022). Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Uzak Eğitime İlişkin Deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 399-418. doi: 10.37669/milliegitim.787838
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 376-394. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40015/475774>
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. doi: 10.17943/etku.57410

- Özkır, B. (2023). *Akademisyenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye.
- Pala, Ş. M. (2020). 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 298-308. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/59344/838345>
- Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1996). Addressing Disturbing And Disturbed Consumer Behavior: Is It Necessary To Change The Way We Conduct Behavioral Science?. *Journal of Marketing Research*, 33(1), 1-8. doi: 10.1177/002224379603300101
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye, Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, 27-30. Erişim adresi: <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf>
- Poyraz, H. (2014). *Yaşam Boyu Öğrenme Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Raymond, F. B. (2000). Delivering Distance Education Through Technology: A Pioneer's Experience. *Campus-Wide Information Systems*, 17(1), 49-55. doi: 10.1108/10650740010317005
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332. doi: 10.1016/S1096-7516(02)00130-6
- Rumble, G. (1986). *The Planning And Management Of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim>
- 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
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, M. (2023). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Bilişsel Esneklikleri ve Bilgisayarla Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

- Shahabadi, M. (2015). Synchronous And Asynchronous Learning E-Learning Styles And Academic Performance Of E-Learner. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 125-138. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.453
- Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning, International. *Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/8937/>
- Silbernagl, S., & Despoupoulos, A., (1997). Renkli Fizyoloji Atlası (Yener, B., Aydın, Z. ve Alican, İ., Çev.). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri Yayınları.
- Sinha, G. (2021). Learning By Doing: Distance Learning. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 3(3), 2377-2383. doi:10.15864/ijelts.3311
- Sinsiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M.M., Rawashdeh, R., Fares, A. S., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. I. (2020). Distance Education During The Covid-19 Outbreak, A Cross-Sectional Study Among Medical Students In North Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. doi: 10.1016/j.amsu.2020.09.036
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ve Eđitcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30(30), 201-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87674>
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/58844/821764>
- Stanistreet, P., Elfert, M. & Atchoarena, D. (2020). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review Education*, 66, 627–633. doi: 10.1007/s11159-020-09880-9
- Stipek, D. (2002). Good Instruction Is Motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development Of Achievement Motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Stramkale, L. (2022). Future Primary School Teachers' Achievement Motivation In Remote Learning Process. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 13(1), 225-237. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1049910>
- Sürer, S. (2021). *Sağlık Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Durumları, Mobil Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Çevrimiçi Mahremiyet Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance education*, 22(2), 306-331. doi: 10.1080/0158791010220208

- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417. doi: 10.14520/adyusbd.705
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296526>
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2014). Okula Yabancılaşma Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 309-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59451/854147>
- Talsma, K., Robertson, K., Thomas, C., & Norris, K. (2021). COVID-19 Beliefs, Self-Efficacy And Academic Performance In First-Year University Students: Cohort Comparison And Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2021.643408
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosnot/issue/63416/892420>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- TDK, Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs Ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Ölenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110.
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662-712. doi: 10.1177/1932202X1002100405
- Tinto, V. (1993). Building Community. *Liberal education*, 79(4), 16-21. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?Id=EJ479696>
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606765>
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türk Üniversitelerinin Bu Alana Muhtemel Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1081-1092. doi: 10.9761/JASSS1299
- Topal, M. (2020). Oyunlaştırma İle Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenmenin Başarı, Çevrimiçi Bağlılık Ve Öğrenme Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Torunlar, S. (2022). *Yaşam Boyu Öğrenmenin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- TTKB, MEB (2008). *İlköğretim 4-8. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma*. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr>
- 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
- Tusting, K. ve Barton D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme* (A. Yıldız ve A. Demirli, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tüzün, F. ve Toraman, N. Y. (2021). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Memnuniyetini Etkileyen Faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845. doi: 10.25287/ohuiibf.780189
- UNESCO (2021). *Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19*. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Usta, İ. Uysal, Ö. ve Okur M. R. (2016). Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliliği. *Journal of International Social Research*, 9(43), 2215-2222. Erişim adresi: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8d31e001-4ce0-4f37-9f17-c57183cfb24c%40redis>
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Varış, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32. doi: 10.1501/Egifak_00000000256
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkım.
- Viney, W., & King, D. B. (1998). *A History Of Psychology: Ideas And Context* (2nd Ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wang, Q. (2008). A Generic Model For Guiding The Integration Of ICT Into Teaching And Learning. *Innovations In Education And Teaching International*, 45(4), 411-419. doi: 10.1080/14703290802377307
- Wang, Q. (2010). Using Online Shared Workspaces To Support Group Collaborative Learning. *Computers & Education*, 55(3), 1270-1276. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.023
- Wielkiewicz, R. M., & Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227. doi: 10.1177/0098628314537971

- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic Politics, Pedagogies And Practices: Digital Technologies and Distance Education During The Coronavirus Emergency. *Learning, Media And Technology*, 45(2), 107-114. doi: 10.1080/17439884.2020.1761641
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. *A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1-84. Erişim adresi: <https://cendoc.esan.edu.pe/fulltext/e-documents/ocde/studentengagement.pdf>
- Woolfolk E. A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yaltkaya, K. (2000). Belleğin Fizyolojisi. *Bilim Teknik Dergisi*, (389), 42-44. Erişim adresi: <https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/>
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553- 1566. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241367>
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/48696/619511>
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettikleri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1). 7-15. doi: 10.22596/cresjournal.0101.7.16
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism And Multicultural Education: A Case Study Of Teacher Candidates' Perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>
- Yunus, M., Setyosari, P., Utaya, S., & Kuswandi, D. (2021). The Influence of Online Project Collaborative Learning And Achievement Motivation on Problem- Solving Ability. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 813-823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.813>



EKLER

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Okuduğunuz bölüm nedir? (Sınıf Öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği)
3. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz? (1.2.3.4. sınıf)
4. Üniversiteye giriş puan türünüz nedir? (Sayısal, sözel, eşit ağırlık, dil)
5. Lisansüstü çalışma yapmak istiyor musunuz? (Evet, kararsızım, hayır)



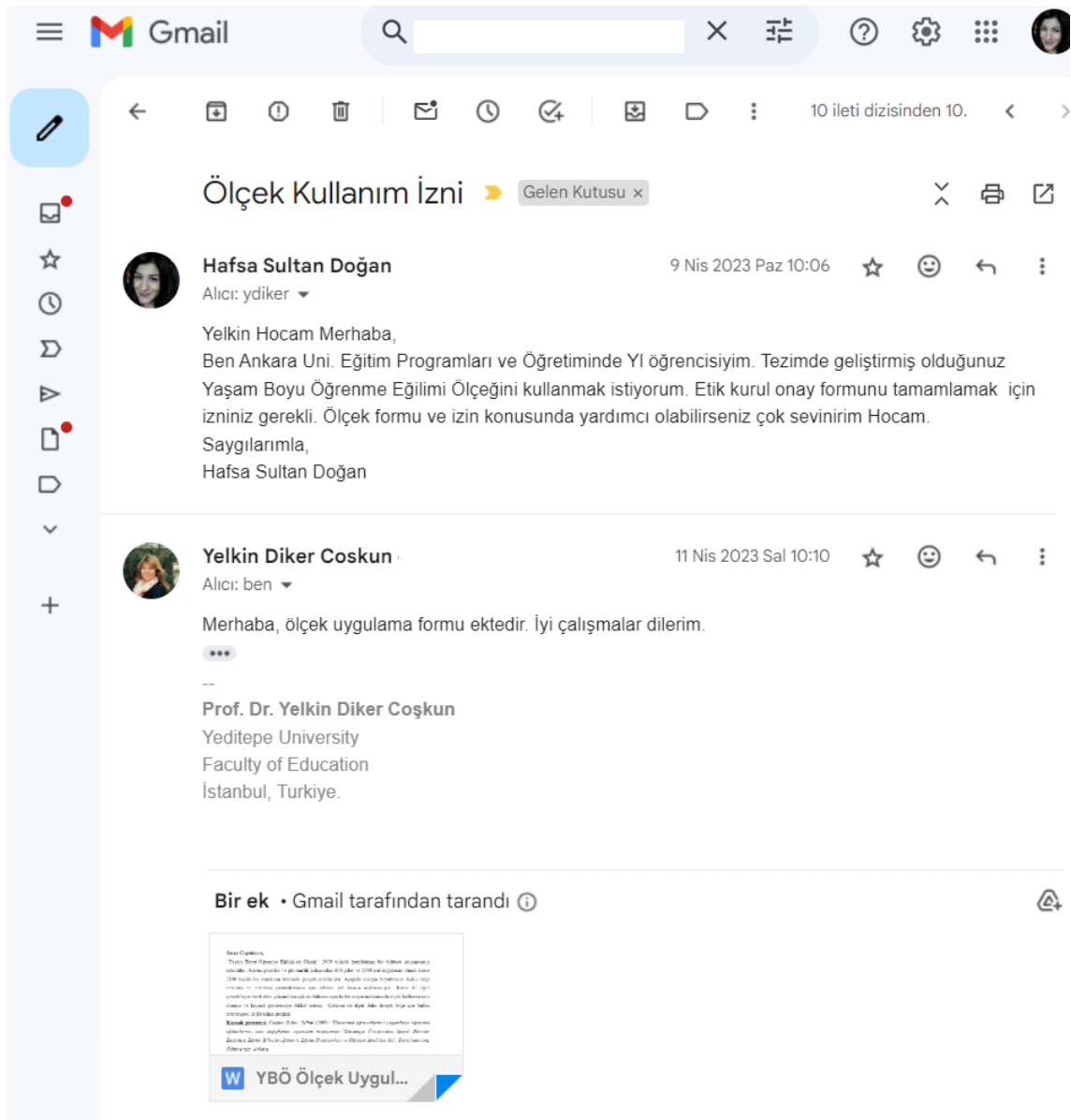
EK 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az uyuyor	Çok Az Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Hiç Uyuyor
<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 ayırırım.						
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 3. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çevrimiçi öğrenmede öğretmenden yeterli geribildirim alacağımı düşünüyorum.					
Çevrimiçi öğrenmede yüz-yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder.					
Çevrimiçi öğrenme yaygınlaştırılmalıdır.					
Çoğu öğrenci çevrimiçi öğrenmeyi yüz yüze tercih ederler.					
Çevrimiçi ortamlar zengin öğrenme etkinlikleri yoluyla birçok eğitsel problemin çözümünü kolaylaştırır.					
Çevrimiçi öğrenme eğitim ve öğretime erişimi artırır.					
Çevrimiçi öğrenmeyi daha ekonomik buluyorum.					
İmkânım olsa başka derslerimi de çevrim içi alırım.					
Çevrimiçi ortamı yüz yüze ortama tercih ederim.					
Çevrimiçi ortamda kendimi rahat hissediyorum.					
Çevrimiçi ortamda daha iyi öğrenebilirim.					
Çevrimiçi ders almak beni ayrıcalıklı hissettirir.					
Defter ve kitap taşımak istemediğim için çevrimiçi öğrenmeyi tercih ederim.					
Kaçırdığım dersleri çevrimiçi öğrenme ile kendi kendime telafi edebilirim.					
Çevrimiçi öğrenme zamanı verimli kullanmayı sağlar.					
Çevrimiçi öğrenme dersi sürekli takip etmemi kolaylaştırır.					
Çevrimiçi ortamlarda derse daha hazırlıklı gelmem gerektiğinin farkındayım.					
Arkadaşlarımla çevrim içi ortamlarda daha rahat iletişime geçebilirim.					
Çevrimiçi dersler öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir.					
Çevrimiçi ortamlarda hocaların derse daha hazırlıklı gelmeleri gerektiğini düşünüyorum.					

EK 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği İzni



EK 5. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği İzni

 Gmail







2 ileti dizisinden 2.



**Hafsa Sultan Doğan**

Alici: ilkerusta ▾

İlker Hocam Merhaba,
Ben Ankara Ünİ. Eğitim Programları ve Öğretiminde Yİ öğrencisiyim. Tezimde uyarlamış olduğunuz Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğini kullanmak istiyorum. Etik kurul onay formunu tamamlamak için izniniz gerekli. Ölçek formu ve izin konusunda yardımcı olabilirsiniz çok sevinirim Hocam.
Saygılarımla,
Hafsa Sultan Doğan

9 Nis 2023 10:00   

**İlker USTA**

Alici: ben ▾

Hafsa Sultan Hanım merhaba, çalışmanızda başarılar dilerim, ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız.
Selamlar

9 Nis 2023 11:25   

9 Nis 2023 10:00 tarihinde Hafsa Sultan Doğan ·


EK 6. Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/05/2023
Toplantı Sayısı : 11
Karar Sayısı : 114

114- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğr. Üyesi Prof. Dr. Berna ASLAN'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hafsa Sultan DOĞAN'ın "Yaşam Boyu Öğrenme Becerisinin Çevrimiçi Öğrenme Tutumu Üzerindeki Etkileri" başlıklı teziniz ile ilgili 28/04/2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğr. Üyesi Prof. Dr. Berna ASLAN'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hafsa Sultan DOĞAN'ın "Yaşam Boyu Öğrenme Becerisinin Çevrimiçi Öğrenme Tutumu Üzerindeki Etkileri" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIYDIR
15/05/2023

EK 7. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2023-355753



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-36763901-044-355753
Konu : Anket Çalışma İzni

26.10.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.10.2023 tarih 1126854 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hafsa Sultan DOĞAN'ın, "Yaşam Boyu Öğrenme Becerisinin Çevrimiçi Öğrenme Tutumu Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSC8S66CEJ Pin Kodu :10362

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5695&eD=BSC8S66CEJ&eS=355753>

Adres:Taşhıftlık Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye
Telefon:(0356)2521616-1057 Faks:(0356)2521625
e-Posta:gensek@gop.edu.tr Web:gensek.gop.edu.tr
Kep Adresi:gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Gülşah AYDIN
Unvanı: Şef
Tel No: 1079



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 03.03.2024
Gönderim Numarası	: 2310342391
Sayfa Sayısı	: 87
Sözcük Sayısı	: 22,690
Karakter Sayısı	: 162,628
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 06.02.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hafsa Sultan DOĞAN

Tarih: 03.03.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hafsa Sultan Doğan

E-posta adresi :

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Trakya Üniversitesi	2005-2009
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2018-2024

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Uzman Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)	2011- Halen devam ediyor