



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
DİJİTAL OKURYAZARLIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)
Yüksek Lisans Tezi
Ceren ÖZOĞLU
Eskişehir 2019**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
DİJİTAL OKURYAZARLIKLARI İLE İLİŞKİSİ**

(Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)

Ceren ÖZOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA

Eskişehir

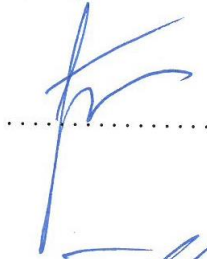
Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ceren ÖZOĞLU'nun "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları ile İlişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)" başlıklı tezi 22.11.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA	
Üye	: Doç.Dr. İlkur ŞENTÜRK	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ 1. SINIF ÖĞRETMEN
ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN DİJİTAL
OKURYAZARLIKLARI İLE İLİŞKİSİ

Ceren ÖZOĞLU

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve dijital okuryazarlıklarının belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amacın yanı sıra öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölümleri gibi kişisel özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 397 1. sınıf öğretmen adayına ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve dijital okuryazarlıklarının “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, Dijital okuryazarlık, Öğretmen adayları.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND DIGITAL LITERACY OF TEACHER CANDIDATES

Ceren ÖZOĞLU

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Esra KAYA

The purpose of this study is to determine the lifelong learning tendencies and digital literacy of teacher candidates who study at Anadolu University, Faculty of Education and to reveal the relationship between these two variables. Besides this main purpose, it is also aimed to find out whether teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy are significantly different according to personal characteristics like gender, age, department. The study is designed in relational screening model. In the research, 397 first grade students who were studying in Anadolu University Faculty of Education in 2018-2019 academic year were surveyed. According to the study results, lifelong learning tendencies and the digital literacy skills of teachers candidates were determined as high. Teacher candidates' lifelong learning tendencies and subdimensions differentiates according to the gender and department variables. Although teacher candidates' digital literacy does not differentiate according to the department, it differentiates according to the gender variable. It is found that there is a low positive correlation between lifelong learning tendencies and digital literacy of teacher candidates.

Key Words: Lifelong learning, Digital literacy, Teacher candidates.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda ve lisansüstü eğitim hayatımda, anlayışı, şefkati, bilgeliği ve öğütleriyle bana yol gösteren tez danışmanım ve çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Lisansüstü eğitim hayatımda, emekleri geçen alan hocalarım, Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a, Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na, Doç. Dr. Adnan BOYACI'ya, Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM'e, Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Yücel ŞİMŞEK'e, Araş. Gör. Beyza HİMMETOĞLU'na; jürimde çalışmama sağladıkları katkılar için Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN'a; verilerin analizinde yardımlarını esirgemeyen Araş. Gör. Mehmet TURHAN'a ve Dr. Hamid Murad ÖZCAN'a; yüksek lisansın her aşamasında birbirimize destek olduğumuz değerli arkadaşlarım Tuba ERAVCI ÖZCAN ve Yasemin SARI KARADAŞ'a; okulda tez yazma sürecimde destekleriyle beni rahatlatan ve bana her türlü yardımı sağlayan değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

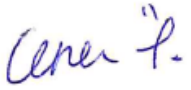
İnsan hayal kurduğunda hep sonucu düşler fakat hayallerini gerçekleştirirken onu sonuca götüren yolculukta yaşadığı deneyimler farkında olmadan değiştirir. Beni hayallerime ulaştıracağını düşündüğüm yolculuklardan biri olan lisansüstü yolculuğumu pek çok deneyimle tamamladım. Bu yolculuğa çıkmamı sağlayan ve doğduğum günden beri hiçbir yolculuğumda ellerimi bırakmayan sevgili annem Gülcan ÖZOĞLU'na ve babam Murat ÖZOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim. Yolculuklarımın sevinçlerine ve hüznlerine eşlik eden, beni herkesten daha iyi anlayan çok değerli arkadaşlarım Esmâ YANAR ÇELEBİ ve Hasan BAYRAKTAR'a yürekten teşekkür ederim. Yol hiç bitmez, uzar gider başladığı kapıdan...

Ceren ÖZOĞLU

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


Ceren ÖZOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	2
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve İçeriği	7
2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve önemi.....	8
2.1.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri.....	9
2.1.3. Yaşam boyu öğrenme stratejileri.....	11
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme tarihçesi ve politikaları	12
2.1.5. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme	15
2.1.6. Yaşam boyu öğrenme ve öğretmen	17
2.2. Okuryazarlık Kavramı ve Türleri	19
2.3. Dijital Okuryazarlık Kapsamı ve Kavramı.....	20
2.3.1. Dijital okuryazarlık becerileri.....	23
2.3.2. Dijital okuryazarlık boyutları	25
2.3.3. Dijital okuryazarlık ve Z Kuşağı	26
2.3.4. Dijital okuryazarlık ve eğitimde teknoloji kullanımı	27
2.3.5. Dijital okuryazarlık ve öğretmen.....	29
2.4. 2023 Eğitim Vizyonunda Yaşam Boyu Öğrenme ve Dijital Okuryazarlık	30
2.5. Z Kuşağı Kimdir ?	31
2.5.1. Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği.....	32

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Kapsamında Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	34
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.2.1. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği.....	42
3.3.2. Dijital okuryazarlık ölçeği	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	43
4. BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Boyut ve Maddelerine Yönelik Bulgular	48
4.1.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin bulgular.....	48
4.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular	48
4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerine Göre Analizlerine İlişkin Bulgular	49
4.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Bulgular.....	54
4.3.1. Dijital okuryazarlık ölçeğinin maddelerine ilişkin bulgular	55
4.4. Öğretmen Adaylarının YBÖ Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular	57
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	58
5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.1.1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma. 58	
5.1.2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	59
5.1.3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma 61	
5.1.4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	61
5.1.5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma	62
5.2. Öneriler.....	62
5.2.1. Uygulama alanına yönelik öneriler.....	62
5.2.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler.....	64
KAYNAKÇA	65
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4. 1. YBÖ eğilimlerinin betimsel istatistikleri	48
Tablo 4. 2. YBÖ eğilimlerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler	49
Tablo 4. 3. YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları	49
Tablo 4. 4. YBÖ eğilimlerine yönelik alt boyutların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	50
Tablo 4. 5. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri	51
Tablo 4. 6. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları	51
Tablo 4. 7. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre varyansların homojenlik testi.....	52
Tablo 4. 8. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre tukey testi sonuçları	52
Tablo 4. 9. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin betimsel istatistikleri.....	55
Tablo 4. 10. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları	55
Tablo 4. 11. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri.....	56
Tablo 4. 12. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları	56
Tablo 4. 13. YBÖ Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2. 1: Yaşam boyu öğrenme modeli	17
Şekil 2. 2: Dijital okuryazarlık aşamaları	22
Şekil 2. 3: Dijital okuryazarlık becerileri kavramsal modeli	24



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖB: Yaşam Boyu Öğrenme

BİT: Bilgisayar İletişim Teknolojileri

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

ÖTDÖ: Öğrenme Tercihi Değerlendirme



1. GİRİŞ

Öğretmenler! Cumhuriyetin özverili öğretmen ve eğitimcileri, yeni kuşağı sizler “yetiştireceksiniz. Yeni kuşak, sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri, sizin beceriniz ve özveriniz derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet fikir, bilim, teknik ve beden yönünden kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister! Yeni kuşağı, bu özellik ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir.

Mustafa Kemal Atatürk

Mustafa Kemal Atatürk,1924 yılında İzmir’de öğretmenlere yaptığı konuşmada Türk Milli Eğitim Sisteminde öğretmenlerin, öğrenmelerini devam ettirmelerinin ve kişisel gelişimlerinin öneminden bahsetmiştir. Atatürk’ün eğitim alanındaki sözleri ve eğitim alanında yapılan reformlar göz önüne alındığında Türkiye’de eğitim alanı ve öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren her zaman çağdaş ve yeniliklere açık bir alan olmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, 21. YY Türk eğitim sisteminin gereklilikleri ve yeni kuşaklar göz önüne alındığında, 2000 yılından sonra doğan bireylerin oluşturduğu ve öğretmen olarak toplumda rol alacak olan Z Kuşağına dahil bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ve dijital okuryazarlık becerisine sahip olmalıdır.

Dijital teknolojilerde yaşanan değişimler yaşamın her alanına etki etmektedir. Toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan eğitim alanı da bu değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim alanında hükümetler arası alınan karar ve reformlar, bilgilere erişimin kolaylaştığının altını çizmekle birlikte bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin güncelliğini koruyarak yaşam boyu sürecek şekilde devam etmesinin günümüz bireylerinin bir sorumluluğu olduğuna değinmektedir. Bilgisayar ağları ile çevrimiçi öğrenmelerin sunduğu fırsatların bireylerin yaşam boyu öğrenmesine sunacağı fırsatlar yadsınamaz. Online öğrenme ortamlarına ve e-öğrenme içeriklerine, dünyanın her yerinden bireylerin katkıda bulunabilmesi pek çok bilgi kaynağı ve içeriğin oluşmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, dijital ortamlarda artan bilgi kaynaklarından, doğru bilgilere ulaşmak ancak dijital okuryazarlık becerileriyle mümkün görünmektedir. Dolayısıyla, 21.YY’da bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini sürdürebilmesi, dijital okuryazarlık becerileri ile yakından ilgilidir.

Yaşam boyu öğrenme becerileri ve farklı okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi, farklı hükümet politikalarında olduğu gibi, 2023 Türk Eğitim Vizyonunun da hedeflerinin arasında yer aldığı görülmektedir. Bu hedeflerin sağlanabilmesinde ve her daim çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde yönlendirici konumda yer alan öğretmenin işlevi büyük bir öneme sahiptir.

2000’li yıllarda dijital teknolojinin hakim olduğu ve yaşam boyu öğrenme felsefesinin pek çok eğitim sistemine dahil olduğu dünyaya doğan ve Z kuşağı olarak adlandırılan kuşak, üniversitelerde öğretmen adayı olarak eğitim almaktadır. Teknolojinin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olması sebebiyle dijital okuryazarlık kavramının bu kuşakla ilişkili olduğu açıktır. Dijital okuryazarlığın dijital ortamlarda var olmak ve sanal sohbet odalarında iletişim kurmanın ötesinde dijital ortamlardan edinilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama yeteneğini içermesi, Z kuşağı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri hakkında bir merak oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra, Z Kuşağı öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme felsefesini ne kadar benimsediği ve yeni kuşaklara ne kadar aktarabileceği de eğitimin hedefleri açısından önem teşkil etmektedir.

1.1. Sorun

Yeni teknolojilerin hızla büyümesi, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesinin yaşam boyu öğrenme ile mümkün olacağını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme için dijital çağdaki bilgi alışverişinin hızını yakalamak ise bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi ile mümkün görünmektedir (Cantoni ve Tardini, 2008, s. 27-28). 2000’li yıllarda teknoloji çağında doğan bireylerin oluşturduğu Z kuşağı, teknolojiyle iç içe yetişmiştir. Doğdukları çağın özelliği göz önüne alınarak, iş yaşamına henüz atılmamış bu kuşağın öğretmen olarak yaşam boyu öğrenme becerilerinin ve dijital okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğu Türkiye’de ve dünyada eğitimin süreçleri ve öğretmen yetiştirme politikaları açısından önem teşkil etmektedir.

Endüstri merkezli toplumun, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ile bilgi toplumu veya küresel ve evrensel toplum olarak tanımlanan yeni, dinamik bir topluma dönüştüğü görülmektedir. Bu durum bireylerin etrafındaki değişimlere sürekli ayak uydurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Avrupa’da, bilgisayar ve iletişim teknolojileri (BİT), eğitim politikasının kilit bir hedefi ve AB vatandaşlarının 21. yüzyıl bilgi toplumu ve bilgiye dayalı ekonomiye katılmalarına yardımcı olmayı amaçlayan temel bir strateji olarak tanımlanmıştır. BİT kullanımının artışı dijital ortama kolay erişimi sağlamıştır. Bu durum bilginin nasıl ve nerede bulunacağını ve değerli bilgiye erişim becerisini diğer bir deyişle dijital okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır. Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgi çağında aktif vatandaşlar olmalarında ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde gereklidir. Bu durum, sosyal ve ekonomik başarıya katkıda bulunur. Ek olarak öğrenmeye katılımını genişletme, yaşam boyu öğrenme girişimlerini genişletme, dolayısıyla zaman ve mesafe açısından esnek öğrenmeyi

kolaylaştırma ve böylece herkes için “öğrenen toplum” olma yolunda fırsat eşitliği ve şartları oluşturur (Jimoyiannis ve Gravani, 2010, s.842).

Bilgi teknolojileri çağında değişim ve gelişimin etkileri; okul ve öğretmen gelişimi, öğrenci öğrenmesi, okul ve çevre ilişkileri gibi eğitimin pek çok alanına yansımaktadır. Eğitimin değişimi ve gelişiminden sorumlu öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik beklentiler de değişikliğe uğramaktadır. Değişim dönüşümün okuldaki etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin okula sağlaması gereken en önemli kaynaklardan biri teknolojik gelişmelerdir (Hsieh vd.,2014, s.113). Öğretmenler, dijital toplumda teknoloji sistemlerindeki sürekliliği ve mevcut bilgilerin yeni teknolojiler ve durumlara aktarılmasını göstermelidir. Bunun yanı sıra araştırma ve öğrenmeyi desteklemek için bilgi kaynaklarını bulmak, analiz etmek, değerlendirmek ve kullanmak için mevcut ve ortaya çıkan dijital araçların etkin kullanımı modellenmelidir (ISTE, 2014). Z kuşağı, diğer kuşaklar tarafından teknolojik araçları kullanmak konusunda uzman olarak görülmektedir. Akıllı telefonlarda ve bilgisayarlarda yüklü bulunan uygulamalar ve internet bağlantısı olan araçlar bu kuşağı sürekli ağ bağlantısında kalma durumunda bırakmaktadır. Kuşağı Dijital DNA’lılar olarak niteleyen araştırmacılar da mevcuttur (Kotler ve Armstrong, 2018, s. 77-78). Z kuşağı öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ve yaşam boyu öğrenme sürecini yönetecek donanımlarının belirlenmesi, çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetişmesi dolayısıyla gerekli öğretmen eğitim programlarının şekillendirilmesi açısından önemlidir (Üstündağ vd. 2017, s. 20; Budak, 2009, s. 702).

Alanyazında, dijital teknolojiyle öğretme hakkında öğretmenler ve okulların bilgisayar programları, bilgi ve iletişim teknolojisi, öğrenci yönetim sistemleri veya öğrenci yönetimi hakkında nasıl bir bütünlük sağlayabileceklerine dair faydalı bilgiler içeren birçok kitap ve makale yayınlandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra okulların geleceği, bilgisayar ağı, yaşam boyu öğrenme amacı ile çevrimiçi öğrenmenin sunduğu fırsatlar, ortaya çıkan çocuk neslinin önceki nesillerden nasıl farklı olabileceğini ve toplumların dijital çağda kültürlerini nasıl değişikliğe uğratacağı hakkında teoriler ve araştırmalar da bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramının, eğitim programlarında kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Bu kavramın Z kuşağı tarafından benimsenme durumu öğretmen yetiştiricileri olarak gelecek neslin yetiştirilmesinde yaratacağı etki tarafından büyük bir önem teşkil etmektedir. Bu kavramın olduğu bir öğretmen adayının ise önünde bulunan engel dijital okuryazarlık becerilerinin kapsamı olarak görülebilir (Starkey, 2012). Bu bağlamda alanyazında, teknoloji ile büyüyen kuşak olarak adlandırılan Z kuşağına yönelik yapılan araştırmalar ve eğitim programları mevcuttur. 2000 yılından sonra doğan ve teknoloji ile büyüyen Z kuşağının, eğitim

sürecini kendine özgü ihtiyaç ve özellikleriyle değiştirebileceği öngörülmektedir. Araştırmalarda sıklıkla tekrarlanan Z kuşağı, farklı motivasyon ve ihtiyaçlara sahip, aynı anda birden fazla işi yapabilen, motor becerileri gelişmiş, teknoloji ve interneti rahatlıkla kullanabilen bireyleri ifade etmek için kullanılmaktadır (DeVaney, 2015; Kennedy vd., 2008). Bu kuşağın alanyazında öğrenci olarak ele alındığı görülmektedir. Öğretmen adayı olarak bu kuşak 2019 yılında üniversitelerde eğitim almaktadır. Z kuşağının bir öğretmen adayı olarak eğitim programlarının şekillenmesinde ve kendinden sonra gelen kuşaktaki bireyleri yönlendirmesinde öğretmen olarak sahip olduğu nitelikler önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde, eğitimcilerin öğretim uygulamalarında deneyim ve algılarının dijital okuryazarlıkları ile ilgisini araştırmak gelecek nesil Z kuşağı öğretmenlerin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının ve üniversite gençlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve dijital okuryazarlık düzeylerini ölçen araştırmaların alanyazında mevcut olduğu fakat sınırlı olduğuna rastlanılmıştır. Z kuşağının iş yaşamına atılmamış olması dolayısıyla iş yaşamına dair yalnızca öngörülerde bulunan araştırmalar ve Z kuşağı bireylerinin özellikleri ile ilgili araştırmalar da alanyazında bir yer edinmiştir. Fakat alanyazında, Z kuşağı öğretmen adayları söz konusu olduğunda, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkiler konusu sığ bir alandır denilebilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıkları konularının bağdaştırılmasının araştırmalarla desteklenmediğine rastlanmıştır. Bunun yanı sıra 2019 yılında üniversitelerde ilk defa öğretmen adayı olarak eğitim alan Z kuşağının niteliklerine yönelik alanyazında araştırmalar az miktardadır. 21. YY becerilerinden olan dijital okuryazarlığa, 2023 Eğitim Vizyonu raporunda da yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayacak bir alan olarak yer verilmiştir. Alandaki bu eksiklik ihtiyacı bu tezle karşılanmaya çalışılacaktır. Bu noktada “ Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile dijital okuryazarlıkları konusunun farklı değişkenlere göre nasıl bir ilişki gösterildiği araştırma ihtiyacı üzerine alanyazına katkıda bulunulması gerekmektedir. Z Kuşağı öğretmen adaylarının bu alanlardaki becerilerinin ortaya çıkarılması, üniversitelerin eğitim fakültesi bölümlerinin eğitim programlarının yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık kavramlarını programlarına ne kadar entegre edebildiklerini gösterebilmesini bundan hareketle öğretmen yetiştirme politikalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Z kuşağı öğretmen adaylarının; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir ?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri ne düzeydedir ?
4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Dijital çağda teknolojilerin hızlı gelişimi, yaşadığımız dünyayı ve öğrenme stillerimizi değişikliğe uğratmıştır. Yaşanan değişimler, sürekli kendini geliştirebilen, kendi öğrenmelerini planlayabilen ve yeni beceriler geliştiren bireylere ihtiyacı arttırmıştır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı çağımızda teknolojileri doğru kullanabilen ve ancak doğru bilgilere ulaşabilen bireyler yaratıcılıklarını arttırıp kendilerini geliştirebilmektedir. Değişen çağda bireylerin kendini geliştirebilmesi ancak yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık yeterliliklerinin gelişmesiyle mümkün görünmektedir.

Bilgisayar teknolojisinin mevcudiyeti ve erişilebilirliği mutlaka kullanılabilirliğini garanti etmez bu nedenle eğitim ortamlarında teknolojinin yer bulması önemlidir. Teknolojiyi eğitime dahil etmek için atılan adımlarda öğretmenlerin öneminin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Değişen ve gelişen çağa uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi öğretmen eğitimi ile yakından ilişkilidir. Okullarda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan, çağa uygun yenilikler yapan bunun yanı sıra öğrencilerin eğitime katılımını kolaylaştıracak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olması önem taşımaktadır.

2000’li yılların doğanlarının oluşturduğu ve Z Kuşağı olarak adlandırılan kuşak üniversitelerde mesleklerinin gerektirdiği öğretileri kazanmaya başlamıştır. Araştırmayla Z Kuşağı öğretmen adaylarının eğitime nasıl yön vereceği bir merak konusu olduğu için alanyazında 21.YY becerileri olarak adlandırılan yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin eğitim fakülteleri açısından yön gösterici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında az yer bulan fakat önemli olan dijital

okuryazarlık kavramının kuramsal alanyazınını ayrıntılı vermesiyle, konuyla ilgili araştırmacılar için yönlendirici olabileceği değerlendirilmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlığa yönelik olarak kullanılan ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2018–2019 bahar yarıyılında öğrenim gören 1. Sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bunu yanı sıra çalışma, yüksek lisans çalışmasının ilke ve süresiyle sınırlı olup, her sosyal çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın doğasında da insan ögesi bulunduğu için bu alandaki çalışmalarda insanı konu alan tüm sınırlılıklar bu çalışma için de geçerlidir.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Adayları: 2018 – 2019 Bahar Yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1.Sınıf öğretmen adaylarıdır.

Yaşam Boyu Öğrenme: Okul öncesi eğitimden başlayarak kişisel veya mesleki sebeplerden dolayı insanın tüm yaşamı boyunca devam eden öğrenmelerin tümüdür.

Dijital Okuryazarlık: Dijital ortamlardaki sorunları çözmek için sahip olunan gerekli bilişsel becerilerdir.

2. ALANYAZIN

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve İçeriği

Eğitim sistemleri bireyleri hayata hazırlar. Bireyler, değişen topluma uymak ve toplumun değişiminde etkin rol almalıdırlar. Çağın gerisinde kalınmamalıdır. Geride kalma durumunda bireylerin hedeflerine ulaşması mümkün görünmemektedir. Aynı şekilde bireyler de yaşam standartlarını geliştirmek için kendilerini sürekli yenilemek durumundadırlar. Bireylerin bu ihtiyaçlarının giderilmesinde bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin, “yaşam boyu eğitim” kavramını doğurduğu ve bu kavramın yaygınlaşmasına olanak verdiği düşünülmektedir (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.45). Longworth (2003, s.14-22), yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği konusunda 8 neden belirtmiştir. Bunları; temel coğrafi gelişmeler, televizyon ve medyanın etkileri, çevresel zorunluluklar, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilişim teknolojilerindeki bilgi patlaması, artan oranlardaki bireyselleşmeler ve yenilikçi iş gücü ihtiyacı olarak sıralamıştır.

Akademik alanyazında kendine oldukça geniş bir yer edinen ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ UNESCO (1972) ve OECD (1973) gibi uluslararası kuruluşların çalışmalarından ve bu kuruluşların yaşam boyu eğitim ile ilgili raporlarından etkilenen bir politika kavramı ve bir ilke olarak ortaya çıkmıştır. Ulusal ve uluslararası hükümet ve kuruluşların politika metinleri aracılığıyla yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylere yeni roller sunmak ve çağdaş öğrenen toplumu dinamik tutmak hedeflenir (Field ve Leicester, 2002, s.109-115). ‘Yaşam boyu öğrenme’, eğitim bülteninde 1970’li yıllardan sonra yer bulmaya başlamıştır (Özen,2011,s.6). Özen (2011)’ e göre yaşam boyu eğitim kavramı genellikle formal eğitim süreçlerinin dışında sürdürülen eğitim faaliyetleriyle ilişkili görülmektedir. Turan (2005, s.87) ise; “yaşam boyu öğrenmenin formal eğitim sistemi içinde ve dışında farklı çevrelerde olabileceğinden bahsetmiştir. Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye yatırımın artmasını, bilgisayar okuryazarlığı dâhil olmak üzere temel becerilerinin edinilmesinin desteklenmesini ve yenilik için fırsatların genişletilmesini, öğrenmenin daha esnek formlarını içerir. Bu amaç, bireylerin yüksek kalitede öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşmasının sağlanması içindir. Eğitim sistemi buna ulaşmada anahtar role sahiptir.

Pongratz (1996), yaşam boyu öğrenmeyi (YBÖ), birey var oldukça gerçekleşen öğrenme süreci olarak adlandırır. YBÖ, örgün ve örgün olmayan öğrenme olarak sınıflandırılmıştır. Örgün öğrenme, ilk ve ortaokullar, lise ve üniversitenin katkılarını içerir ancak bunlarla sınırlı değildir; topluluk, devlet, askeri veya mesleki olarak desteklenen programlar ve alınan özel eğitim desteğini de içerir. Örgün olmayan öğrenme, uzmanlardan, tecrübe sahibi akran veya

yetişkinlerden tavsiye almak, bir kütüphaneyi yahut başka bir kaynak merkezi kullanmak ve yaşam boyu öğrenmeye değer katmayı amaçlayan bir öğrenme projesi oluşturmaktır. ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ amacı bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi olan bireylerin sürekli gayret ve çabalarının bir bütünüdür. Bu nedenle, yaşam boyunca ‘‘çeşitli bilgi, izlenim ve deneyimlerin edinilmesi, keşfedilmesi, yorumlanması ve bütünleştirilmesi’’ anlamına gelir. Yaşam Boyu Öğrenme, politik, sosyal ve ekonomik değişikliklere uyum sağlayabilmenin önkoşuludur. Eğitim politikaları kapsamında değerlendirildiğinde, bireylerin yaşamları boyunca sosyal olarak kendi öğrenme sürelerini uzatmalarının toplumdaki yapısal değişiklikleri olumlu anlamda değiştirmesi olarak nitelendirilir (Óhidy, 2008, s.18). (Laal, 2012, s.1542-1543), yaşam boyu öğrenmenin yaşamın tüm aşamalarında yer aldığını savunur. Ona göre; değişimle başa çıkmak, sürekli kendini geliştirebilmek, değişen teknolojik evrende ihtiyaç duyulan becerilerin kazanılması yaşam boyu öğrenme ile mümkündür. Ayrıca geleceğin şekillenmesi için tüm bireyler tarafından özümzenmesi adına yapıtaş niteliğindedir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve önemi

‘Yaşam Boyu Öğrenme’ bilgi temelli topluma ve ekonomiye yönelimin, bilgilere erişim, bilgi kaynaklarını doğru şekilde topluluk adına kullanma motivasyonu ve becerileri ile birlikte Avrupa’nın uluslararası sahada duruşunu güçlendirmede ve istihdam edilebilirliği arttırmada bir anahtar olarak görülmüştür. Bu sebeple Avrupa Birliği tarafından Avrupa toplumunun öz düzenlemesi yüksek, kendi hayatlarını planlamak isteyen ve topluma aktif olarak katkıda bulunması gereken ve teknoloji çağının getirdiği zorluklarla nasıl başa çıkılacağını bilmesi gereken bireyleri için yaşam boyu öğrenme bir felsefe niteliğindedir (Commission of the European Communities, 2000, s. 5).

‘Yaşam boyu öğrenme’ kavramı, devletlerin ve uluslararası kuruluşların vizyonları çerçevesinde bir araç görevi görmüş ve 1970’li yıllardan itibaren pek çok ülke ve kuruluş için bir eğitim politikası halini almıştır. Yaşam boyu eğitim öğrenmenin dünya çapında kabul gören bir felsefe olmasında UNESCO ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi hükümetlerarası düşünce kuruluşlarının büyük etkisi olmuştur. Avrupa Birliği Komisyonu 1996’yı Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak ilan ettiğinde, fikir dünya çapında yaygınlaşmaya ve dikkat çekmeye başladı (http-1). 2000 yılında Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmenin herkes için geçerli olduğunu öğrenmeyi öğrenmede etkin olduğuna ilişkin fikirler barındıran Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi’ni (Memorandum of Lifelong Learning) yayınlamıştır. Vatandaşlığın, sosyal uyumun ve istihdamın gelişmesi için temel bir politika olarak tanımlandığı bu bildirmede; istihdam edilebilirlik ve işgücü piyasası taleplerinin

karşılanması, güçlü bir istihdam tabanı oluşturulması, Avrupa’da yer alan işgücünün uluslararası rekabet edebilirliğin artırılması için bireylerin becerilerinin geliştirilmesi ana amaçlar olarak yer bulmuştur. Bunların yanı sıra eğitimin küçük yaşlardan başlaması ve sürekliliğin sağlanması bildiride yer bulmuştur (Halász ve Michel, 2011, s. 295).

‘Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı; mesleki ve ileri düzeyde eğitim ve öğretime katkı sağlamaktır. Belirli birtakım hedefleri şu şekilde sıralayabiliriz (Levin, 2003, s. 5);

- İşgücü piyasasına katılım fırsatları içerir;
- Eğitim sisteminde yetişkin eğitimi ve öğretime gereken önemin gösterilmesine yardımcı olmak;
- Kamu ve özel kuruluşlar arasındaki işbirliğini geliştirmek ve biçimlendirmek;
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilmek;
- Şeffaf bir eğitim – öğretim düzeni yakalayabilmek;
- İstihdam edilen kişilerin kendilerini geliştirmek için eğitim ve öğretim sürecinin içinde kalmasına fırsat tanımak;
- Eğitimde sürekli iyileştirmeler olmasına olanak tanımak.

2006 yılında yayınlanan Avrupa Birliği ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ raporunda ana hedefler şu şekilde sıralanmıştır (European Council, 2006):

- 1) Bilgi toplumunda, toplumu oluşturan bireylerin sosyal uyum içinde yaşamalarını, toplumda aktif rol almalarını, bilgiye ulaşım kolaylıklarını ve istihdam edilebilirliklerini sağlamak
- 2) Eğitim ve öğretimde yer alan öğrencilerin takibini sağlayabilmek ve yetişkin yaşama hazırlayabilmek,
- 3) Kararlaştırılmış hedefler doğrultusunda ulusal düzeyde ve Avrupa düzeyindeki çabaları kolaylaştırmak için politika yapıcılar, eğitim sağlayıcılar, işverenler ve öğrenenler için Avrupa düzeyinde bir referans aracı sağlamak;
- 4) Eğitim ve Öğretim çalışma programı çerçevesinde ve Toplum Eğitim ve Öğretim Programları dahilinde Topluluk düzeyinde daha ileri düzeyde bir eylem için çerçeve sağlamak

2.1.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri

‘Avrupa Birliği’ ile ‘Avrupa Milletler Konseyi’ yaşam boyu öğrenme için 8 temel beceriyi açıklamıştır. Bu beceriler tüm bireylerin kişisel tatmin, gelişim, aktif vatandaşlık, topluma uyum sağlama ve meslek edinebilmek için ihtiyaç duyduğu yeteneklerdir. Bu becerilerin hepsi eşit derecede önemlidir çünkü her biri bilgi toplumunda başarılı bir hayata

katkıda bulunabilir. Becerilerin çoğu iç içe geçip kenetlenir ve bir alanda önemli olan kısımlar bir diğer becerinin gelişimini sağlar (European Council, 2006).

Anadilde iletişim: Anadilde iletişim, dinleme, konuşabilme, okuma ve yazma kavramlarını sözlü ve yazılı bir şekilde düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri dilbilimsel olarak uygun ve yaratıcı bir şekilde tam anlamıyla ifade etme, yorumlama ve etkileşime girme yeteneğidir. Anadilde iletişim, kişinin kelime dağarcığı kapasitesinin, dilbilgisinin ve dil kuralları hakkında bilgi sahibi olmasını zorunlu kılar. Sözel iletişim türleri, çeşitli edebi ve edebi olmayan metinler, dilin ve iletişimin değişkenliği hakkında bir farkındalık içerir. Bireyler çeşitli iletişim durumlarında sözlü ve yazılı olarak iletişim kurma ve durumun gereklerine göre kendi iletişimini gözlemleme ve uyarlama becerisine sahip olmalıdır.

Yabancı dillerde iletişim: Yabancı dillerde iletişim, anadilin kapsamına giren iletişim kurabilmenin en önemli beceriler ve ilkelerini geniş boyutta kapsar ve bireyin istek ve ihtiyaçlarına göre kavramları, olguları düşünceleri, görüşleri ve duyguları sözlü ve de yazılı olarak toplumsal ve kültürel bağlama uygun olarak açıklayabilme becerisi olarak tanımlanır. Yabancı dillerde iletişim ayrıca müzakere etme ve kültürlerarasında karşılıklı anlayış gibi becerileri de gerektirir. Yabancı dillerde iletişim için temel beceriler, konuşulan mesajları anlayabilme, konuşmaları başlatabilmek, sürdürülebilmek, sonuçlandırmak ve bireyin gereksinimlerine uygun metinleri okumak, anlama ve üretme becerisinden oluşur.

Bilim ve teknolojinin temel ve matematiksel yeterlilikleri: Matematik becerisi, her gün yaşanan sorunları çözebilmek hedefiyle matematiksel düşünceyi iyileştirme ve uygulama yeteneğidir. Sağlam bir aritmetik ustalığı çerçevesinde kurulu olan bilgiye ek olarak süreç ve faaliyeti de kapsamaktadır. Matematiksel yeterlilik, farklı düzeylerde, matematiksel anlamdaki görüşleri (mantıksal görüş ve mekansal düşünebilme) ve “formül, model, yapı, grafik ve çizelge” sunup kullanabilme becerisini ve gönüllülüğünü içerir.

Dijital yeterlilik: Dijital beceri bilgi toplumu teknolojisinin (IST) eleştirel ve özgüvenle gündelik ve iş hayatında iletişim amacıyla kullanımını içermektedir. Bu beceri elektronik tablolar, veritabanları, bilgi depolama ve yönetimi gibi ana bilgisayar uygulamalarını ve İnternet'in yarattığı fırsatlarını ve potansiyel risklerini anlamayı içerir.

Öğrenmeyi öğrenme: “Öğrenmeyi öğrenmek” bireysel olarak ya da gruplar oluşturarak etkili zaman ve bilgi yönetimi dahil olmak üzere kendi öğrenmelerini planlama ve öğrenmeye devam etme kabiliyetidir. Bu kabiliyet, bireyin öğrenme planlaması ve ihtiyaçları hakkındaki farkındalığını, var olan fırsatları tanımlamayı ve başarılı bir tarzda öğrenmek doğrultusunda engellerin üstesinden gelmeyi de içerir.

Toplumsal ve sivil yeterlilik: Toplumsal ve sivil beceriler bireyin kişiler ve kültürler arası iletişim kurma yeterliliğinden oluşup bireyleri çalışma ve sosyal hayatta, özellikle de günümüzün gerekliliği olan daha çeşitli toplumlarla iletişime geçip var olan problemleri etkili ve yapıcı bir şekilde çözmeye iten tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır.

Girişim ve girişimcilik anlayışı: Girişim ve girişimcilik duygusu, bireyin fikirleri eyleme dönüştürme kabiliyetidir. Hedeflere ulaşmak için yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanı sıra projeleri planlama ve yönetme yeteneğini de içerir. Bu beceri kişisel ve mesleki bağlamda karşılaşılabilecek fırsatları belirleyip “büyük resmi” görebilmeyi gerektirmektedir.

Kültürel farkındalık ve ifade yeteneği: Bu beceri yaratıcı şekilde fikirlerin, deneyimlerin ve duyguların çeşitli sanat ve medya kolları aracılığıyla (müzik, edebiyat, görsel sanatlar, performans sanatları) ifade edilmesini içerir.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenme stratejileri

Her zaman, her yerde ve her birey için eğitim şeklinde bir algı yaratan ‘yaşam boyu öğrenme’ farklı öğrenme durumlarını kapsayarak ortaya çıkmıştır ve tüm dünyada hükümetler tarafından bir eğitim politikası olarak kendine yer edinmiştir. AB’nin eğitim politikaları doğrultusunda yaygınlaşan yaşam boyu öğrenme UNESCO, OECD, APEC, Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu gibi hükümetler arası örgütler sayesinde, yaşam boyu öğrenme hareketi artık Avrupa’dan Güney Afrika’ya, Kuzey Amerika’dan Japonya’ya kadar bütün dünyada yaygınlaşmıştır. Hükümetler ve hükümetler arası örgütler yaşam boyu öğrenme yaşantılarının bazı ilke ve prensiplere sahip olması gerektiğini öngörmüştür (Longworth, 2003, s.3-4). Akbaş ve Özdemir (2002, s.155-156) Yaşam boyu öğrenmenin strateji ve ilkelerini 9 başlık altında ele almıştır. Bunlar;

1. Yaşam boyu öğrenmede birey, toplum, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdamla ilgili kurumlar arasında güçlü bağlar kurulmalıdır. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme demokratik ilkeleri ve insan haklarını içermelidir.
2. Eğitim ve öğretimin her aşamasında yaşam boyu öğrenmenin kurulmasına ve devam ettirilmesine katkıda bulunulmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenme geniş bir öğrenme fırsatlar alanını temel almalıdır. Bütün kişilerin sosyal, kültürel ihtiyaç ve ilgilerine göre eğitim süreci olmalıdır.
4. Hizmet öncesi eğitim ve öğretim yaşam boyu öğrenme için temeldir. İlâve olarak okuma yazma ve hesaplama gibi temel bilgi ve becerileri kazandırarak yaşamı boyunca kişileri yeni deneyimlere cesaretlendirmelidir.

5. Yaşam boyu öğrenme kişisel kabiliyetleri teşvik etmeli, istihdamı artırmalı ve insan kaynaklarını yeteneklerine bağlı olarak en iyi şekilde kullanımını sağlamalıdır. Demokratik toplumda aktif katılımı sağlamak için sosyal dışlanmışlık ve cinsler, arasındaki ayrımcılığın kaldırılmasına çalışılmalıdır.
6. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretime aileyi de içerecek şekilde yeni ve esnek bir yaklaşım getirmesi gerekir. Öğrenme sürecinde bireysel güdü ve inisiyatifi ile kendi başına araştırması teşvik edilmelidir.
7. Yaşam boyu öğrenme bireyselliği talep eder. Eğitim sürecinde öğrenenlerin kendi eğitim, öğretim ve kişisel gelişimlerinde artan bir sorumluluk geliştirir. Bu hususta uygun danışma ve rehberlik süreçlerinin olması gerekir.
8. Yaşam boyu öğrenme sürekliliği için fırsat eşitliği her aşamada temel bir hedef olmalıdır.
9. İş birliği içerisinde bireyler, kurumlar, girişimciler, bölgesel otoriteler, merkezî hükümetler, sosyal sınıflar ve genelde toplum kendi sorumluluk alanları dahilinde yaşam boyu öğrenmenin her boyutuna yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve eğitim öğretim ve diğer öğrenme etkinliklerine katılımın önündeki engellerin azaltılması için gerekli koşulları oluşturmalıdır.

2.1.4. Yaşam boyu öğrenme tarihçesi ve politikaları

Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenmenin ve eğitim ilgili sonuçların öneminin gerçeğe bir şekilde anlaşılması için, Avrupa Birliği'nin “oluşturulması” sırasında zamanda geriye gitmek gerekir (Tescasiu, 2014, s.262).

1919'da Birleşmiş Krallık İmar Bakanlığı Yetişkin Eğitimi Komitesi (Great Britain, Ministry of reconstruction, Adult education committee) tarafından çıkarılan raporda yaşam boyu eğitimin endüstri devriminin yarattığı yeni teknoloji problemlerin çözümünün anahtarı olduğu görülmüş, öneminin ve gerekliliğinin altı çizilmiştir. Fakat savaş sonrası yaşanan sıkıntılardan dolayı gerçekleştirilememiştir (Boshier, 2012). John Deweyve Basil Yeaxle, 1920'lerde günlük hayatta elde edilen bilgi ve öğrenmeler paralelinde eğitimin yaşam boyu devam etmesine ilişkin bir düşünce çerçevesi oluşturarak bu fikrin ve kavramın ilk kurucuları kabul edilirler (Ayhan, 2005, s.2).

1960'ların sonundan itibaren eğitim kurumlarının, bireylere günlük yaşamda profesyonel çalışmalarını sağlayabilme ve aktif vatandaş olabilmek ile ilgili yeni zorlukların üstesinden gelmek için ihtiyaç duydukları tüm bilgileri sağlayamadıkları ortaya çıktı. Yapılan çalışmalar

eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen, resmi olmayan sosyal etkileşimlerin yetişkinler için daha etkin ve kalıcı öğrenmeler oluşturduğunu gösterdi. Bu gelişmeler paralelinde yaşam boyu eğitim kavramından sıkça bahsedilmeye başlandı. Bu bilgiler ışığında dünyanın mevcut eğitim durumunu incelemek ve eğitimin gelecekteki büyümesi için kılavuzlar geliştirmek için Edgar Faure yönetiminde 1971 yılında yapılan UNESCO Komisyonunun raporunda yaşam boyu eğitim bir yöntem olarak değil felsefi bir kavram olarak bahsedilmiştir. Bu raporda aynı zamanda, kamu bütçelerinde eğitime ayrılan uygun finansal kaynakların, yetişkin yaşamı boyunca yüksek kaliteli eğitim programlarına geniş bir vatandaş erişimini sağlayacak kapasitede olmadığı tespit edildi. Yaşam boyu öğrenme kavramı 1990'lı yıllarda bir kavram olarak damgasını vurmaya başladı ve "beşikten mezara öğrenme" olarak alanyazında yer buldu (Nuissl ve Przybylska, 2016, s.42; Toprak ve Erdoğan, 2012, s. 72).

"Yaşam boyu öğrenme" kavramının 21. YY ulusal ve ulusötesi politikalarda oldukça baskın olduğu bilinmektedir. 1995 yılında yayınlanan yaşam boyu öğrenme hususunda birliğin hedefleri ve yapılması gerekenlerin belirlendiği Beyaz Bülten ve yaşam boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejilerinin yayınlandığı ve Avrupa'da yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilen 1996'dan beri özellikle Avrupa politikaları bağlamında büyük bir rol oynadığı yaygın olarak bilinmektedir. (Barros, 2012, s.125). Yaşam boyu öğrenme, 1996 yılında UNESCO'nun Beşinci Dünya Yetişkin Eğitim Konferansı'nda ve iki yıl sonra ilk UNESCO Dünya Eğitim Konferansı'nda yer aldı. Ayrıca, OECD'nin çalışmalarında yükseköğretimin örgütlenme ilkesiyle birlikte, yüzyılın kapanış yıllarında güçlü bir tema olarak yeniden ortaya çıktı. OECD bir dizi yayını ile konuya geri döndü (Duke, 2001, 8). Yaşam boyu öğrenme söz konusu olduğunda Avrupa'nın değişim ve dönüşüm yılının 1996 olduğu söylenebilir. Avrupa Parlamentosu ile Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararı neticesinde 1996, "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul görmüştür. "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" neticesinde, bu hususlarda Avrupa Birliği kararlarını birlikte alma dönemine başlamıştır. Avrupa Parlamentosu tarafından, öğrenen bireyler için fırsat eşitliği yaratabilmesi ve sosyal vatandaşların yer aldığı bir toplumun oluşumunda anahtar görevi gören bir kavram olan yaşam boyu öğrenme yılının dört ana hedefi şu şekilde sıralanabilir (Göksan vd., 2009, s.146):

1. Toplumu oluşturan bireylerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerinde ve gelişimlerinde, yaşam boyu öğrenme modelinin kilit bir noktada olduğu konusunda bilinç oluşturabilmek,
2. Eğitim ve öğretim kurumlarının işletmeler ile işbirliği içinde olmasını sağlamak ve aralarında pozitif yönlü bir bağ kurmak,
3. Akademik ve mesleki konular için tüm Avrupa'da bütünleşmeyi ve şeffaflığı sağlayabilmek,

4. Eğitim potansiyellerini yerine getirmek için eğitimsel dezavantajları olan gruplara eşitlik ve erişim sağlamak ve bu durumun önemini altını çizmek.

AB öğrenciler ve araştırmacılar için ilgi odağı olabilme, eğitim konusunda dünya kalite standartlarını belirleyebilmek ve eğitim-öğretim sistemlerini daha şeffaf hale getirmek amacıyla ekonomik kalkınma ve refah için 2000 yılının mart ayında Lizbon Stratejisiyle gündem oluşturmuştur. Şubat 2001 tarihinde yayınlanan komisyon raporunda YBÖ' nün tüm Avrupa toplumlarının erişimine açık durumda olmasına ve bireylerin yapılan etkinliklere erişilebilirliğinin artırılmasına karar verilmiştir. AB, YBÖ' nün eğitim politikalarının ve stratejilerinin içinde öncelik teşkil ettiğini bu hususta insan kaynaklarına yapılan yatırımların artırılmasına, bilgi çağı toplumu yaratmak için bireylerin öğrenmelerinin sürekliliğinin yaratılması konusunda gelişme gösterilmesi gerektiğinin altını çizdi. Avrupa toplumunu dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilginin önemini kavramış bir toplum haline getirme stratejisinin temel unsuru olarak tanımlayarak yaşam boyu öğrenmenin önemini yeniden vurguladı (Kıvrak, 2007, s.20).

Avrupa Birliği Komisyonu 1995 yılında temel eğitimden üniversiteye kadar olan öğretimi kapsayan Socrates ve mesleki anlamdaki öğretimi kapsayan Leonardo Da Vinci programlarını başlatmıştır. Bu programlar, AB politikalarının uygulanmasında yapı taşları olarak kabul edilebilir. Çerçeve programlar olarak, SOCRATES ve LEONARDO DA VINCI, 1985'ten sonra geliştirilen tüm programların yerini aldı ve tümüyle yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçladı. Bununla birlikte, bu hedefe başarıyla ulaşıp ulaşılmadığı, birçok yazar tarafından eleştirel bir şekilde sorgulanmıştır. 2000 yılında, ikinci nesil Bütünleştirilmiş Eylem Programları, SOCRATES II ve LEONARDO DA VINCI II, yedi yıllık bir süre için başlatıldı. Bu programlar YOUTH programı ile birlikte, “yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için” ortak bir çatı altında toplanan başlangıç bölümü olarak görülebilir (Dehmel, 2006, s.52).

2007-2013 yılları arasında Avrupa Birliği Bütünleştirilmiş Eylem Programı hazırlamıştır. Bu program işbirliği ve yenilik politikalarının kazanımı, yabancı diller becerisi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanımı, ulaşılan sonuçların yaygınlaştırması ve kullanılması amaçlarıyla dört çapraz program yer almaktadır. Bu programlar her biri farklı eğitim seviyelerine odaklanan dört alt programdan oluşan Comenius (Örgün Eğitim kapsamında), Erasmus (Yüksek öğrenim kapsamında), Leonardo da Vinci (mesleki anlamdaki eğitim ve öğretim kapsamında), Grundtvig (yetişkin eğitimini kapsar) olarak belirlenmiştir (Elveren ve Elveren,2010, s.176).

AB, değişen paradigmlar sonucunda, Avrupa'nın öğrenen bir bilgi toplumu olması doğrultusunda gelecekteki gelişimine önem verdi ve değişimi yönetebilmek istedi. Karar

sistemlerini ve politikalarını 2020’de AB düzeyinde ve ulusal düzeyde, istihdam sorununa pragmatik bir yaklaşım oluşturacak şekilde planladı. AB istihdam politikasını planlarken işgücü piyasasını etkileyen, eğitime egemen olan çok sayıda etmeni değerlendirmeye alarak başladı. Çeşitli eğitim programları aracılığıyla, işsizliği azaltmaya, istihdam oranını arttırmaya ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip sosyal bir toplum planladı. Bu hususta eğitim programlarının temelini ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ amaçları oluşturdu (Ruxandra ve Andreea, 2015, s.212). Yaşamboyu öğrenme programlarının amacı, AB’nin 2020 yılı doğrultusunda oluşturduğu amaçlara katkı sağlamasıdır (Toprak ve Erdoğan, 2012, s.79-80).

2.1.5. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme

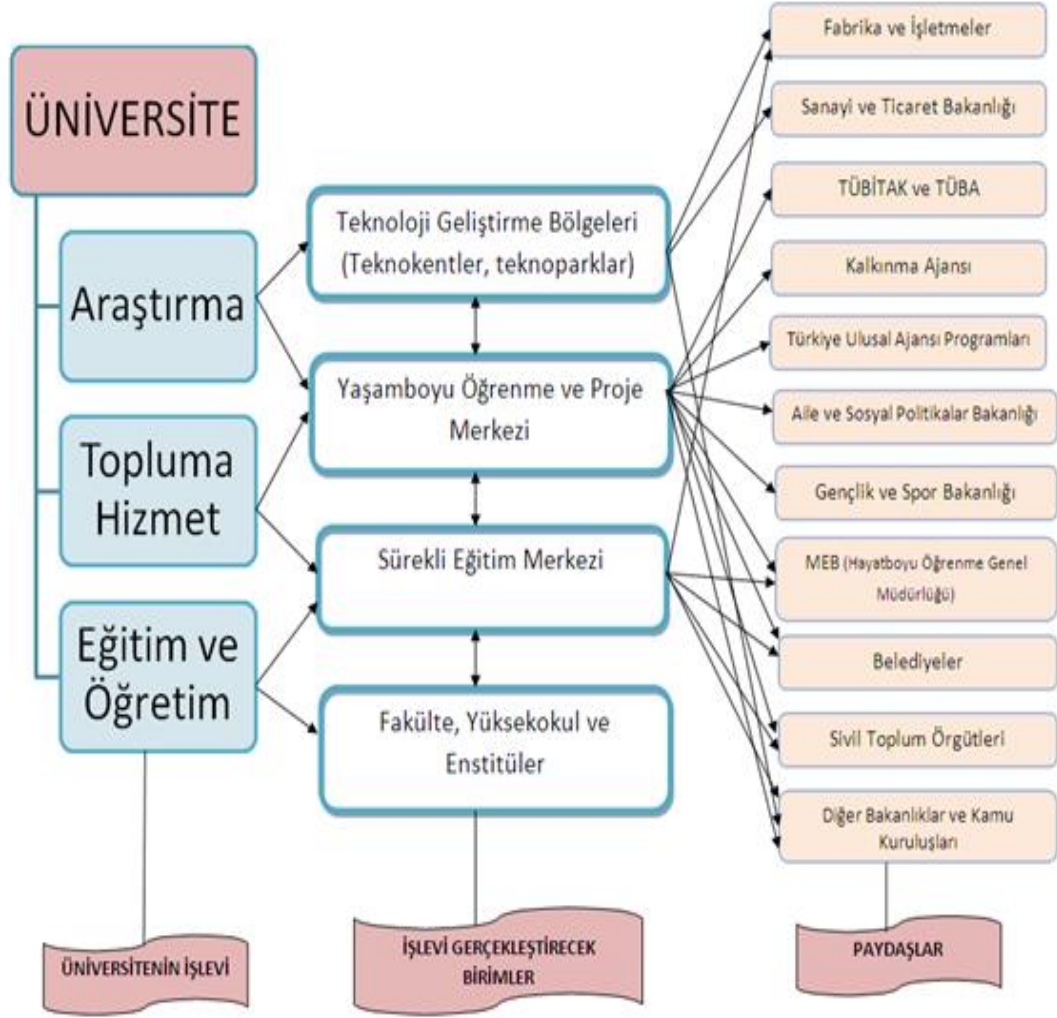
Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin köklü bir arka planı ve geçmişi vardır. Türk kültüründe, Orta Asya’dan başlamak üzere tüm Türk tarihinde öğrenmenin zaman ve mekân sınırlamasında olmadığı, insanın yaşayabildiği ve iletişim kurabildiği her yerde gerçekleşebileceği, yeni bilgiler ve öğretilerin bireye kılavuzluk edecek en önemli ilkelerden olduğu fikirleri onaylanmaktadır. Bu bilgiler ışığında 21. YY itibari ile ‘yaşam boyu öğrenme’ kavramının Türkiye’de de Avrupa Birliği mensubu ülkeler tarafından kabul edildiği şekilde eğitim öğretim çerçevesinde bir yaklaşım modeli olarak değerlendirilmeye başlaması tesadüf değildir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009, s. 7). Dünyada ekonomik, kültürel, sosyal ve politik alanlarda yaşanan gelişmeler, ülkelerin değişimi yönetebilmek adına eğitim alanında önlemler almasını zorunlu kılmıştır. Eğitim sistemlerini yaşam boyu öğrenme doğrultusunda yeniden yapılandıran ülkelerin ardından Türkiye de bu yapılanmanın içinde yer alarak yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olmuştur (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2000, s.1)

Türkiye’nin sanayileşme ve kentleşme sürecinin getirdiği toplumsal değişimler eğitim sistemi ve finans alanında yapılacak köklü düzenlemeleri zorunlu hale getirmiştir. 1973 ve 1739 yıllarında çıkan Milli Eğitim Temel Kanunları yetişkin eğitimi politikalarının belirlenmesinde ve herkese hayat boyu öğrenme fırsatları sunacak şekilde yapılandırılmasıyla sistemin yürütülmesinde devlete önemli roller verilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin Türkiye’de önem kazanmaya başlaması 2000’li yıllarda olmuştur. Türkiye’de, AB politikaları ve MEB’in eğitim politikaları kapsamında, MEB ile ilişkili olarak ‘Hayat Boyu Öğrenme’ adı altında bir genel müdürlük kurmuştur. Bu şekilde yaşam boyu öğrenme altındaki çalışmalar tek bir merkeze bağlı olarak kararlaştırılmaya başlanmıştır (Çelik, Demirhan ve Güleç, s. 35). Politikaların başarılı olması adına, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kültürünün toplum tarafından bir yaşayış şekli haline gelmesi gerekmektedir. Bu bağlamda devlet, medya ve sosyal ortakların faaliyet ve paylaşımları önem arz etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009,13).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme doğrultusunda; problem çözme becerine sahip, bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmış, milli ve manevi değerlerine bağlı, Atatürk ilke ve inkılaplarını önemseyen, cumhuriyetçilik ilkesi doğrultusunda laik bir yaşantısı olan, eleştirel, yaratıcı, bilimsel ve ilişkisel düşünme donanımına sahip, insan haklarına ve toplumsal sorunlara duyarlı, kültürlü ve bilgili, bulunduğu çağa uyumlu yaşayan insanlardan oluşan bir toplumun ihtiyacı olan eğitimin karşılanması amaçlanmaktadır(Devlet Planlama Teşkilatı , 2000, s.1).

Hayat boyu öğrenme sistemlerinin etkililiğinin ölçülmesinde 25 ve 64 yaş arasındaki bireylerin öğrenme etkinliklerine katılım oranı esas alınmakta ve Türkiye’de TÜİK tarafından anketlerle belirlenmektedir. 2006 ve 2012 yılları arasında yer alan hayat boyu öğrenmeye katılım oranları incelendiğinde, 2006 yılında Türkiye’de yüzde 1,8 olan hayat boyu öğrenme katılım oranının, 2012 yılında yüzde 3,2 olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Avrupa Birliği 2020 yılı hedefinin yüzde 15 olduğu göz önüne alındığında, geçen yedi yıl içinde minimum oranda ilerleme kaydedilmiş olmasıyla birlikte, mevcut yüzde 3,2’lik katılım seviyesinin ortaya koyduğu sonuç AB hedeflerine ulaşılması için planlı bir süreç yönetimi yürütülmesi gerektiğini göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), s. 5-6, 2014).

Türkiye’de MEB, YBÖ konusunda çalışmalarını yaparken akademisyenler de araştırmalarıyla yön gösterici olmuştur. Titrek, Güneş ve Sezen (2014), üniversitelerin akademik planlamaları içinde yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin saptanması ve programlarının geliştirilmesine özel bir önem vermesi gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmiş ve araştırma çabaları, genel ve mesleki yaşam boyu eğitim programlarıyla desteklenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda AB’nin yaşam boyu öğrenmedeki amaçları olan topluma dönük hizmetleri yerine getirmede üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin eksik olduğunu araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Bu işlevlerin yerine getirilmesi ve süreçte tüm kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliğini tesis edecek olan Yaşam Boyu Öğrenme için üniversitelere bir model önerisinde bulunmuşlardır. Bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilebilecek üniversitelerde ve Türkiye’deki üniversitelerde **“Yaşam Boyu Öğrenme Modeli”** yapılanması Şekil 1’deki gibi gösterilen modeldeki gibi olabileceğini savunmuşlardır.



Şekil 2. 1: Yaşam boyu öğrenme modeli (Titrek, Güneş ve Sezen, 2014)

2.1.6. Yaşam boyu öğrenme ve öğretmen

Yaşam boyu öğrenmede kazanılan bilgi ve beceriyi yararlı bir şekilde kullanabilmek önem arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenmeden ‘bilgi ve becerilerin etkin kullanıldığı faaliyetler süreci’ olarak da bahsedilebilir. Bireyler hayatlarının tüm aşamalarında yeni bilgiler edinmek, kişisel gelişimlerini sağlamak, çağa ayak uydurmak ve öğrenmeyi öğrenmek amaçlarıyla formal olarak zorunlu öğrenim döneminin de içinde bulunduğu ilköğretim çağı da dahil olmak üzere lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora gibi aşamaları geçmeye özen göstermektedirler. Bunların yanı sıra informal olmayan eğitim süreçlerine de katılmak gayretindedirler. Bu gayretin amacı, yeni ve değişen dünyada en iyi şartlarda ve koşullarda hayatta kalabilmektir (Ersoy, 2009, s.10). Yaşam boyu öğrenme hevesine ve isteğine sahip bireylerin, yeni fırsatlar yaratmak ve var olan fırsatları değerlendirme çabası, teknolojiden yararlanma ve bilgi çağının

becerilerinin etkin kullanımını sağlayarak yaşamlarını kolaylaştırma amaçları bulunmaktadır. Bu amaç bağlamında bilgi ve teknolojinin değişimine, sosyal hayata ve ekonomik yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırıp katkıda bulunabilirler (Akbaş ve Özdemir, 2002, s.155-156).

Toplumdaki tüm bireylerin sosyal ve ekonomik yaşama katkıda bulunma noktasında yaşam boyu öğrenme hedefine ulaşmaları, öğretmenlerin çabası ve planlı eğitim öğretim süreçleriyle mümkün görünmektedir. Avrupa Komisyonu Çalışma Grubu (1997, s.131) ve UNESCO (1996, s.141) gibi uluslararası kuruluşlar toplumsal değişime ve çağa ayak uydurmak için yüksek kalitede bir eğitim ve öğretimin gerekliliğini belirtmişlerdir. Değişimin aracı olarak öğretmenleri gösteren bu kuruluşlar öğretme kalitesinin dolayısıyla öğretmenlerin önemi üzerinde durmuştur. Geçmişten günümüze tüm toplumlarda öğretmen, mimar olarak da adlandırılmakta ve görülmektedir. Dijital çağın öğretmeni, müfredatta yer alan kitapların bilgisini olduğu gibi aktarmamalıdır. Doğru bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmeli ve öğrenmeyi öğreten bir rol üstlenmelidir. Öğretmenin bu rolü sahileştirebilmesi, kendisinin aktif bir öğrenmeyi öğrenen olmasıyla, hayat boyu öğrenme felsefesini sahiplenmesiyle ve tüm bunları hayatı boyunca kendine vazife olarak görmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi hem kendileri hem de öğrencileri için bir yaşam felsefesi haline getirebilmeleri gerekmektedir (Yaman ve Yazar, 2015, s.1555).

Alanyazında incelenen pedagojik ve psikolojik araştırmaların sonuçları göstermektedir ki geleneksel öğretim yöntemleri günümüz toplumunun taleplerini artık karşılayamamaktadır. Çağdaş ve bilgiye dayalı topluma aktif katılım sağlayacak yeni nesiller ancak okul eğitiminde bireysel ve grup eğitiminin çağdaş öğretim yöntemleri ile kalıcılığını sağlamakla mümkün görünmektedir. Bu sebepten dolayı, geleneksel öğretmen rolünde bir değişiklik gerekir. Öğretmen her zamanki bilgi taşıyıcı rolünden kurtulmalı, gelişen ve değişen yeni teknolojinin gerekliliklerini özümseyebilen ve kavrayabilen bir yandan da bu özelliklerini yeni nesle aktarabilen bir yapıda olmalıdır. Dijital çağda yaşam boyu öğrenmeyi özümsemiş bir öğretmen, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanabiliyor olmalı ve eğitim programlarını dijital okuryazarlık kapsamında öğrencilerin farkındalığını arttıracak şekilde düzenleyebilmelidir (Óhidy, 2008, s.91-92). Öğretmenlik mesleği, yapılandırılmak istenen dijital çağın toplumu için çok büyük bir önem arz etmektedir. Toplumların şekil almasında öğretmenler büyük bir rol oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi de kapsayan 21.YY'ın toplumunun gerektirdiği beceriler doğrultusunda eğitim sistemleri taleplere yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir (Coolahan, 2002, s.15).

2.2. Okuryazarlık Kavramı ve Türleri

Yaşayan tüm canlılar, zaman içinde dünyaya dair anlayışlarını sesler veya jestlerle iletmenin bir yolunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, bilgi ve anlamın yayılması için farklı yaklaşımlar geliştirdiler. Dil, zaman içerisinde sembollerle kodlandı. Bu semboller nesneleri simgeleyen mağara resimlerinden, anlam ifade eden cümlelere basit fikirlerden geliştirilmiştir. Bu fikirler daha sonra insanların soyut kavramları kabul edilmiş ve sosyal olarak müzakere edilen bir yazı dili aracılığıyla aktarma kabiliyetine dönüşmüştür. Yayılan bilgi ve anlamı anlamak isteyen kişi kullanılan sembolleri çözebilmelidir. Bu bağlamda okuryazarlık, en temelde, bilgi ve anlamı yayma amacıyla kullanılan sembolleri çözme yeteneğini içerir. Ancak okuryazarlık geleneksel olarak bundan daha fazlası, 'okuma ve yazma yeteneği' olarak görülmüştür. Başka bir deyişle, bireyin yalnızca kod çözme araçlarına değil, bilgi ve anlamı yayma amacıyla sembolleri kodlama araçlarına da sahip olması gerekir (Belshaw, 2011, 49)

Türkçe Sözlükte okuryazarlık “okuryazar olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Okuryazarlığın birçok tanımı uygun düzeyde okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanır. Okuryazarlığın niteliği, genellikle zorunlu eğitimin temel eğitim amaçlarından biri olarak kabul edilir. Pek çok araştırmacı tarafından uygun bir akıcılık seviyesindeki okuma ve yazma kabiliyeti olarak kabul görür. Bununla birlikte, alanyazında etkililiği ve uygunluk düzeyi hakkında genel olarak kabul edilmiş bir tanımı ve evrensel bir standardı yoktur. Bir UNESCO raporu, “okuryazarlık” kavramının ilk bakışta herkes tarafından anlaşılan bir terim gibi görüldüğünü belirtti. Ancak aynı zamanda bir kavram olarak okuryazarlığın hem karmaşık hem de dinamik olduğunu, birçok şekilde yorumlanmaya ve tanımlanmaya devam ettiğini belirtmiştir. (UNESCO, 2006, s. 147).

Okuma ve yazma, sembollerle kodlanmış harflerden oluşan bir düzeneği çözmeyi sağlayan durağan bir eylem olarak tanımlanır. Sonuç olarak, okuryazarlık alakadar olunan her şeyi anlamlandırmayı amaçlayan zaman içinde yükseltilebilecek bir maharettir. (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 286).

Hızlı olarak nitelendirilen teknolojik değişim dünyasında 'durağan' bir okuryazarlık tanımı yapmak zordur. Araştırmacıların bir kısmı, okuryazarlığın 'bilgi' yönünün okuma ve yazma teknolojilerindeki yeniliklere rağmen sabit kalabileceğini iddia ederken, 'beceriler' yönü için aynı şeyi söyleyememektedirler. Okuma ve yazma bilgisayar ekranında bir kelime işlemci kullanmaktan ve bir kalem ile parşömen kullanmaktan çok daha farklıdır. Yeni ve dijital okuryazarlık kavramlarını araştırmak, analiz etmek ve değerlendirmek için beceri ve bilgi arasındaki bu ilişki dikkate alınmalıdır (Belshaw, 2011, s. 48)

Dijital çağda okuryazarlık, eskiden beri süregelen uygulamalar ile yenilikçi anlayış ve uygulamaların bütünleşmesidir. Bireylerin yaşadığı topluma ayak uydurma çabası ve çağı yakalama anlayışı okuryazarlık ve okuryazarlık türlerinden bahsedilmesinin en temel nedenlerinden biridir. Okumak ve yazmaktan farklı olarak okuryazarlık için kazanılması gereken beceriler vardır. Bu beceriler arasında şunlar yer almaktadır (Önal, 2010, 105-107):

- Olayları doğru şekilde görebilme ve yorumlayabilme;
- Yaşadığı çevreyi ve kendini tanıyabilme becerisi;
- Öğrenilen bilgileri kullanabilmek ve üretkenlik;
- Öğrenilenleri davranışsal olarak uygulayabilmek;
- Edinilen bilgi ve becerilerin güncelliğini koruması.

Alanyazında 1950'li yıllarda yapılmaya başlanan okuryazarlık kavramı tanımları, geleneksel anlamda olmakla birlikte yalnızca okumak ve yazmak eylemleri üzerinde durmaktadır. Okuryazarlık tanımı, değişen paradigmlarla birlikte yıllar içinde değişmiştir. Bu değişimi okuryazarlığın sosyal bir teknoloji olarak görülmesi de etkilemiştir. Bu görüşe göre okuryazar topluluklar, metinler aracılığıyla çeşitli sosyal, dilsel ve bilişsel uygulamalar geliştirir (Aşıcı, 2009, 11-12). Temel düzeyin ötesinde okuma yazma becerileri geliştirebilme, öğrenilen bilgileri sınıflandırıp ilişkilendirebilme, sınıflandırabilme ve yeni kaynaklar yaratabilme gibi becerileri de içine alarak büyüyen ve değişen kavram UNESCO tarafından “işlevsel okuryazar” olarak adlandırılmıştır (Önal, 2010, s. 105-106).

Bilgi teknolojilerinin gelişimiyle eğitim sistemlerinde okuryazarlığın tanımı yeni anlam kazanma yöntemlerini içerecek şekilde genişletilmiştir, Dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, e-okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı gibi pek çok yeni okuryazarlık türlerinden bahsedilmesini sağlamıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 287). Alanyazında yaklaşık otuz tane tanınmış okuryazarlık türü olduğu bilinmektedir. Temel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar ve sayısal okuryazarlık türleri üzerinde en çok konuşulan okuryazarlık türleri arasındadır. En az tartışılanlar arasında felsefi okuryazarlık ve tıbbi okuryazarlık yer almaktadır. Yedi tane yeni okuryazarlık türü yer almaktadır. Dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı türleri yeni okuryazarlık türlerindendir (Mioduser vd., 2008; Mkandawire, 2015).

2.3. Dijital Okuryazarlık Kapsamı ve Kavramı

Okuryazarlık, en temelde, kullanılan sembollerin kodunu çözme yeteneğini içerir. Ancak okuryazarlık geleneksel 'okuma ve yazma' yeteneğinden daha fazlası olarak görülmektedir.

Yani, birey, bilgiyi ve anlamı yaymak amacıyla sadece kodları çözmek değil, aynı zamanda sembolleri kodlamak için araçlara sahip olmalıdır (Belshaw, 2011, s.48). Teknolojinin gelişimi ve dijital kaynakların kullanımının artmasıyla pek çok okuryazarlık kavramı alanyazına eklenmiştir (Aşıcı,2009, s. 13). Bu kavramlardan biri de dijital okuryazarlık kavramıdır.

Dijital okuryazarlık, uzun bir tarihe sahip ve değişen bir alandır. Okuryazarlık standart tanımının 1960'ların sonunda görsel medyanın giderek yaygınlaşması sebebiyle önemli bir şeyi gözden kaçırdığı görülmüştür. John Debes, 1969'da bu duruma geçici bir tanım olarak görsel okuryazarlık adını vermiştir (Belshaw,2011, s. 70-71). Alanyazına bakıldığında 1997'de Dijital okuryazarlık kavramının ilk defa Paul Gilster tarafından kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacıya göre dijital okuryazarlık tuşlara basmaktan daha fazlasıdır ve düşüncelere vakıf olmakla ilişkilidir (Gilster, 1997, s. 15).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (1996), dijital okuryazarlığı bilgisayar becerileri ve öğrenme, üretkenlik ve performansı artırmak için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Corbel ve Gruba (2004), dijital okuryazarlığın iki temel bileşen içerdiğini gözlemler: ilki temel bilgisayar işlemlerini kontrol etme becerisidir, ikincisi ise bireyin bilgisayarları problem çözme ve eleştirel düşünme için kullanmasıdır. Daha yakın bir zamanda, Dudeney, Hockly ve Pegrum (2014) dijital okuryazarlığı, teknolojilerden faydalanabilmek ve yeni medya kullanımını çevreleyen sosyal uygulamaları anlamak olarak tanımladı (Cote ve Milliner, 2017, s. 189).

Dijital çağda dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, gelişmekte olan bilgi toplumunda bireyleri dijital ortamlardaki sorunları çözmek ve çözmek için giderek artan bilişsel becerilere sahip olmalarını gerektiren durumlarla donatmaktadır. Bu becerilere genellikle "dijital okuryazarlık" denir (Aviram ve Alkalai, 2006, s.1). Dijital okuryazarlık, teknolojik çağda, kullanıcıların karmaşık dijital görevlerin yerine getirilmesinde sezgisel olarak çalışmasına yardımcı olan bir anahtar haline geldi (Alkalai ve Amichai-Hamburger, 2004). Dijital okuryazarlık, aynı zamanda yapıcı sosyal eylemi mümkün kılmak için bireylerin dijital araçları uygun şekilde kullanmalarının farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir (Martin, 2005, s. 72).

Dijital teknolojileri kullanarak bilgiyi bulmak, değerlendirmek, kullanmak ve oluşturmak; iletişim araçlarını veya ağlarını etkili bir biçimde kullanabilmek; dijital teknoloji araçları aracılığıyla sunulan çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri çoklu formatlarda anlama ve kullanma becerisi; dijital ortamda çeşitli yazılımlar aracılığıyla görevlerini etkin bir şekilde yerine getirme becerisi dijital okuryazarlık olarak adlandırılır. Bunların yanı sıra medyayı okuma ve yorumlama ve dijital ortamlardan edinilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama yeteneğini içerir (Morrison ve Garcia, 2011, s.5-6). Dijital okuryazarlığın, parçalarının

toplamından daha fazlası olduğu ileri sürülüyor. Yazarlar, dijital okuryazarlığın, bir medeniyetler çatışmasına ve eğitim kurumları için zorunlu bir seçime yol açacak farklı bir zihniyet içerdiği sonucuna varmaktadır (Belshaw, 2011, s.152). Dijital okuryazarlık, öğrenmeye yönelik çok yönlü bir yaklaşımı içerir. Bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme stratejileriyle bağlantılıdır. Okuryazarlık için ön koşul olduğuna inanılan ve "bireyleri eleştirel düşünmeye öncü ederek ve bireylere yardım ederek öğrenmeyi öğrenmek için bir çerçeve oluşturur" (Jeffrey vd., 2011, s. 385).

Dijital okuryazarlık, dijital ortamda bulunan bilgileri ve teknolojileri doğru kullanma becerisinin yanı sıra problemleri etkin bir şekilde çözmekte, başkalarıyla iletişim kurmakta, işbirlikçi çalışmayı desteklemekte bireye yardımcı olur. Bilgi paylaşımını ve yönetimini doğru şekilde yapabilmeyi destekler. Dijital okuryazarlık, bireyin yaratıcı olmasını desteklemekte ve eleştirel düşünebilmesine yardımcı olabilecek temel yeterlilikleri sağlamakta yardımcı olarak tanımlanmıştır (Kim, 2019, s.9).

Martin ve Grudziecki (2006), dijital okuryazarlığı, bireylerin dijital kaynakları tanımlamak, erişmek, yönetmek, entegre etmek, değerlendirmek, analiz etmek ve sentezlemek, dijital bilgi üretmek, medya ifadeleri oluşturmak ve başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları ve tesisleri uygun şekilde kullanma konusundaki farkındalığı, tutumu ve yeteneği olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık seviyesi için üç aşama önermiştir.

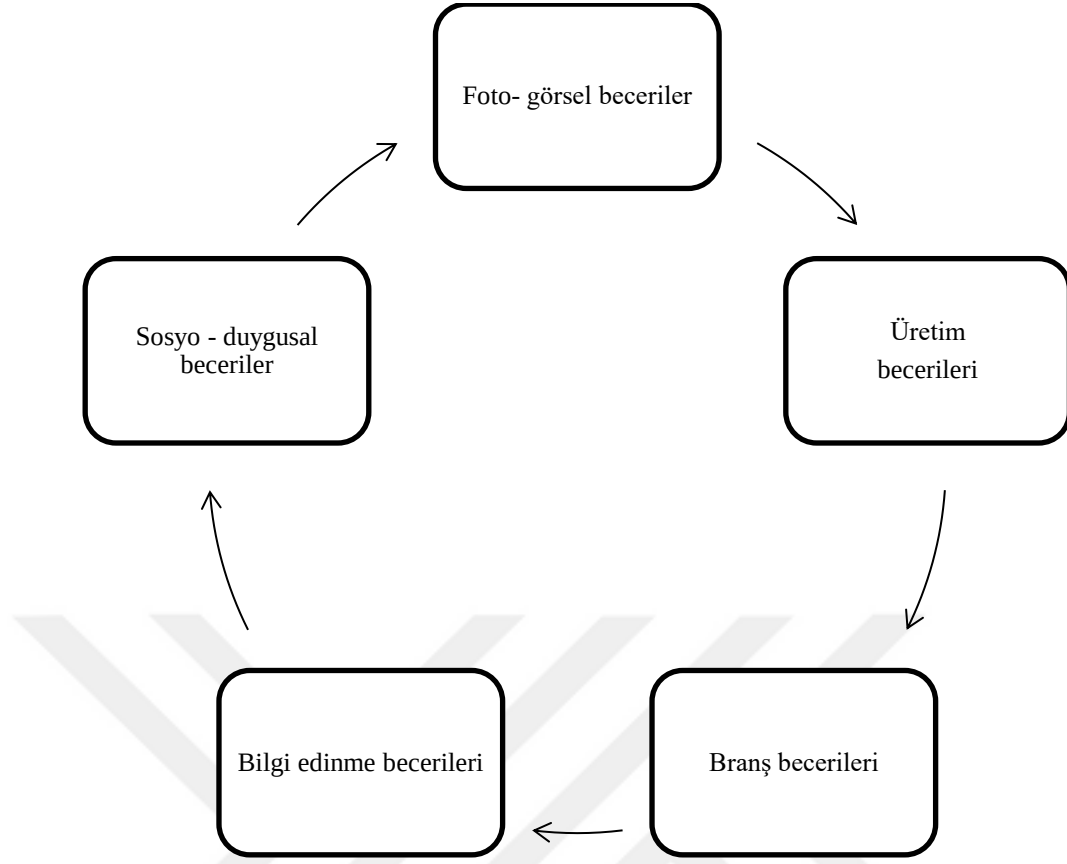


Şekil 2. 2: Dijital okuryazarlık aşamaları (Martin ve Grudziecki, 2006)

Dijital okuryazarlık aşamaları ele alındığında sistemin temelinde dijital yeterlilik var. Bu aşama, geniş bir konu yelpazesini kapsar. Temel görsel tanıma ve manuel becerilerden daha kritik, değerlendirme ve kavramsal yaklaşımlara kadar beceri seviyelerini ve bunların yanı sıra tutum ve farkındalıkları da içerir. İkinci aşamayı oluşturan dijital kullanım seviyesi; dijital uzmanlığın belirli bir profesyonel veya etki alanı bağlamında uygulanmasına yönelik gereklilikleri içerir. Son aşama, dijital dönüşüm aşamasıdır ve geliştirilen dijital kullanımların yenilik ve yaratıcılığı sağladığı ve mesleki veya bilgi alanındaki önemli değişikliği teşvik ettiği zaman elde edilir (Martin ve Grudziecki, 2006, s. 254- 258).

2.3.1. Dijital okuryazarlık becerileri

Dijital çağda, dijital alandaki teknolojilerin seri bir şekilde geliştirilmesi, dijital ortamlarda karşılaşılan problemleri gerçekleştirmek ve çözmek için önemli olan teknik anlamdaki, bilişsel ve sosyal becerilerin çeşitliliğinin kullanılmasını gerektiren durumlarla bireylerle yüzleşir. Bu beceriler, alanyazında “dijital okuryazarlık” olarak adlandırılmıştır. Dijital okuryazarlık, dijital aygıtları düzgün bir şekilde çalıştırmak için teknik beceriden daha fazlasıdır; internette gezinmek, kullanıcı arayüzlerini açığa çıkarmak, veri tabanlarıyla çalışmak ve çeşitli platformlarda insanlarla iletişime geçmek gibi dijital ortamlarda görevlerin yürütülmesinde kullanılan çeşitli bilişsel becerilerden oluşur. Dijital okuryazarlık, teknolojik çağda, kullanıcıların karmaşık dijital görevlerin yerine getirilmesinde sezgisel olarak çalışmasına yardımcı olan bir anahtar haline geldi. Dijital okuryazarlık için, kullanıcıların ve akademisyenlerin dijital ortamlarda kullandıkları bilişsel becerilerin çoğunu kapsadığını ve dolayısıyla dijital ortamların araştırmacılarına ve tasarımcılarına güçlü bir çerçeve ve tasarım kılavuzları sağladığını öne süren bütüncül bir kavramsal model oluşturmuştur. Model beş dijital okuryazarlık becerisinden oluşmaktadır (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004, s.421-423).



Şekil 2. 3. Dijital okuryazarlık becerileri kavramsal model (Alkali ve . Amichai-Hamburger, 2004, s.421-423)

2.3.1.1. Foto- görsel beceriler (Photo-visualskills)

Metin tabanlı, sözdizimsel ve grafik tabanlı anlamsal ortamlardan ortaya çıkan dijital ortamların değişimi, çevre ile foto-görsel iletişim kurmak için modern bilim insanlarını “görsel kullanarak düşünme” bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektirdi. Dijital okuryazarlık becerisinin bu eşsiz formu - foto-görsel beceri - kullanıcıların görsel bir grafik biçiminde sunulan talimatları ve mesajları sezgisel ve özgürce “okumasına” ve anlamasına yardımcı olur.

2.3.1.2. Üretim becerileri ((Reproduction skills)

Modern dijital teknolojiler, metinleri, görselleri ve ses parçalarını çoğaltarak ve düzenleyerek sanat ve akademik eser yaratmada yeni imkanlar sunmaktadır. Dijital üretme okuryazarlığı, önceden var olan bağımsız bilgi parçalarını herhangi bir medya biçiminde (metin, grafik veya ses) birleştirerek yeni anlamlar ya da yeni yorumlar yaratma yeteneği olarak tanımlanır.

2.3.1.3. Branş becerileri (Branching Skills)

Öğrenme sürecine kitapların eşlik ettiği, esnek olmayan bilgisayar ortamlarında çalışmak bireyde doğrusal bir öğrenme biçimi geliştirmiştir. Modern hypermedia teknolojisinin doğrusal

olmayan doğası, bilgisayar kullanıcılarını bu ayrıntılı teknolojiyi eğitilmiş bir şekilde kullanmak için gerekli olan yeni düşünme boyutları ile tanıştırdı. İnternet, multimedya ortamları ve dijital veritabanları gibi modern ortamlar, kullanıcılara bilgi alanları arasında gezinmede yüksek bir serbestlik derecesi sağlar, ancak aynı zamanda sorunlarla da yüzleşir. Doğrusal olmayan, dallı bilgi arama stratejilerini kullanma, düzenli ve doğrusal olmayan bir şekilde erişilen bağımsız bilgi parçalarından bilgi oluşturma ihtiyacını içerir. Karmaşık fenomenlerin anlamlı bir şekilde anlaşılmasında çok boyutlu düşünme becerilerinin kullanılması “branş okuryazarlığı becerisi” olarak adlandırılan yeni bir tür dijital okuryazarlık becerisidir.

2.3.1.4.Bilgi edinme becerileri (Information skills)

21. YY’da mevcut bilgilerdeki aşırı artış bilgiyi öznel, önyargılı veya hatta yanlış bilgileri sıralayarak değerlendirebilme becerisi gerektirmektedir. Dijital ortamlarda yaptığımız bilgi araştırmalarında doğru yön tayin edebilme becerimiz bilgi okuryazarlığı becerisi olarak adlandırılır. Bilgi okuryazarlığının dijital çağdan çok daha önce olduğu bilinmektedir. Dijital bilgilere sınırsız bir şekilde maruz kaldığımız bu çağda ise bilgiyi doğru şekilde kullanarak hayatta kalma becerisi olarak değişmiştir.

2.3.1.5.Sosyo- duygusal beceriler (Socio – emotionalskills)

İnternetin ve diğer dijital iletişim platformlarının genişlemesi ve artmasıyla ortaya çıkan bilgi paylaşım ve tartışma grupları, bilgi toplulukları, sohbet odaları ve diğer işbirlikçi öğrenme biçimleri öğrenme için yeni boyutlar ve fırsatlar yarattı. Bu yeni fırsatlar kullanıcıları siber alanın kitlesel iletişim ağında çeşitli zorluklarla karşı karşıya getiriyor. Bu zorluklar arasında resmi bilgileri paylaşma becerisinin yanı sıra dijital iletişimdeki duyguları paylaşma, sohbet odalarında iddialı insanları tanımlama ve kötü niyetli internet virüsleri gibi internet tuzaklarından uzak durma sayılabilir. Bu, zorluklar bireylerin “Sosyal-duygusal beceri” olarak adlandırılan nispeten yeni bir dijital okuryazarlık becerisine sahip olmalarını gerektirir,

2.3.2. Dijital okuryazarlık boyutları

Wan Ng (2012), Eshet-Alkalai (2004) ve New London Group’un (1996) dijital okuryazarlık alanında yaptıkları tanım ve kavramları bir araya getirip ve bunları üç boyutta gruplayan bir dijital okuryazarlık çerçevesi ortaya koymuştur. Bu boyutları dijital okuryazarlığın “Teknik, Bilişsel, Sosyo-duygusal” boyutları olarak adlandırmıştır. Bu boyutlara dayanarak, dijital olarak okuryazar bireyler teknik ve operasyonel becerilere, eleştirel düşünme ve dijital bilgileri değerlendirme yeteneğine ve Web / interneti, öğrenme, çalışma ve

diğer günlük aktiviteleri içeren eylemleri yürütmek için sorumlu bir şekilde kullanma yeteneğine sahip olmalıdır (Mohammadyari ve Singh, 2014, s.14).

Ng'in (2012)'ye göre dijital olarak okuryazar olmanın teknik boyutu, BİT'i öğrenme ve günlük aktivitelerde kullanmak için teknik ve operasyonel becerilere sahip olmak anlamına gelir. Örneğin, günlük hayatta web tabanlı işlemlerini yerine getirebilir. Bilgisayarın çalışma bölümlerinin bilgisine sahiptir. Yazılım programlarının genel özelliklerini bilir. Dijital olarak okur yazar bir kişi, teknolojiyi yeterli şekilde kullanabilir. Dijital okuryazarlık kavramında yer alan bilişsel boyut, araştırmada eleştirel anlamda düşünebilme, dijital bilgiyi ele alma döngüsünü değerlendirme ve oluşturma yeteneği ile ilişkilidir. Ayrıca, belirli bir görevle öğrenmek veya yapmak için uygun yazılım programlarını değerlendirebilmek ve seçmek anlamına gelir. Dijital okuryazarlığın sosyo-duygusal boyutu interneti iletişim kurmak, sosyalleşmek ve öğrenmek için sorumlu bir şekilde kullanabilmeyi içerir. Ayrıca uygun dil ve kelimeleri kullanabilmeyi, kişisel bilgileri gizli tutabilmeyi, ne zaman tehdit edildiğini ve bununla nasıl başa çıkılacağını bilmeyi gerektirir (Ng, 2012, s. 1067). Tornero (2004) ise dijital okuryazarlığın UNESCO'nun 'medya eğitimi' tanımına çok benzer olduğuna inanmaktadır. Bunun paralelinde yer alan dört boyuttan bahseder. Bunlar:

1. Operasyonel: Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi.
2. Gösterebilim: Yeni multimedya evreninde bütünleşen dilleri kullanma becerisi.
3. Kültürel: Bilgi Toplumu için yeni bir entelektüel ortam.
4. Sivil: Yeni teknolojik bağlamla ilgili yeni bir haklar ve görevler repertuarı

2.3.3. Dijital okuryazarlık ve Z Kuşağı

21. yüzyılda yazılımlarda ve teknolojik gelişmede katlanarak büyüme yaşandı. Çevirmeli telefonlardan, akıllı telefonlarla Internet'e erişebilmeye kadar değişim yolu kat edildi. İlk günlerde internet, bilgi ve kabiliyete sahip seçilmiş bir azınlığın yarattığı web sayfalarından oluşuyordu. Bugün ise siteler kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğe ve sosyal bağlantıya dayanmaktadır. İçerikler, canlı video ve bağlantılar gibi gerçek zamanlı oluşturulabilir hale geldi. İnternet tarafından şekillendirilen bir dünyada büyüyen Z Kuşağı öğrencilerinin sosyal medya ve çevrimiçi iletişim teknolojisi platformları ile uyum içinde olmaları ve bunlara bağlı olmaları şaşırtıcı değildir (Seemiller ve Grace, 2016, s.64-66).

Z kuşağı üyeleri, akıllı telefonlar, tabletler, elektronik cihazlar, sosyal medya platformları ve kolaylaştırılan anlık küresel bağlantı ile büyüdü. Bu nedenle, teknolojiye bağımlılıkları eski kuşakların bireylerinden çok daha fazladır. İnternet bağlantısı ise hayatlarının ayrılmaz bir

parçası olarak kabul görmektedir. Kaynaklara erişmek için sosyal medya ve anında internet bağlantısı kullanmaktadırlar (Vitelar, 2019, s. 262-269). “Dijital okuryazarlık ise yalnızca bilgisayarlarla başa çıkma becerisiyle değil, aynı zamanda dijital medya, bilgiye erişim, işleme, erişim, sosyal ağlara katılmak için bilginin yaratılması ve profesyonel bilgisayar becerileri ile paylaşılması anlamına gelmektedir”. Bu beceriler, 21. yüzyılda büyük bir önem teşkil etmektedir (Sayavaranont ve Wannapiroon, 2017, s. 68). 2000 yılı ve sonraki dönemlerde doğan kişiler, Z Kuşağına ait bireyler olarak değerlendirilmektedirler. 21. YY’da doğan bu kuşak teknoloji ile içli dışlıdır. Doğdukları andan itibaren kendilerini gelişmiş teknolojik cihazlarla dolu bir dünyada, internet ve sosyal medya gerçeği bulmaları, Z kuşağı bireylerinin dijital ve teknolojik cihazlarla doğal süreçte daha fazla vakit geçirmiş olmalarına yol açmıştır. Teknoloji ile iç içe yetişmiş Z Kuşağı’nın değişen dünyada diğer nesillerden daha farklı kişilik, tutum ve becerilerinin olabileceğini söylemek doğru bir yargı sayılabilir. Dijital çağın teknoloji altyapısının bilgi, kavrayış ve yeteneklerine vakıf olmaları için fazladan bir eğitime gerek duymayacakları teorisi ise eleştirilmektedir lakin günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak teknolojiyi hayatlarına aldıkları gerçeği açıktır. Bu bilgilerden hareketle dijital okuryazarlığın, Z kuşağı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Ardıç ve Altun, 2017, s. 19-20).

Z Kuşağı, teknolojik gelişmelere diğer tüm nesillerden daha fazla adapte olmak zorunda kalmaktadır. Sürekli gelişen teknolojik gelişmeler çevrelerine adapte olmalarını sağlarken, daha rekabetçi bir ortamda yaşamalarını gerektirmektedir. Dijital okuryazarlığı anlama ihtiyacı teknolojinin ne kadar hızlı bir şekilde geliştiği göz önüne alındığında insanların ne kadar çabuk uyum sağlamaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bütün bunlar, dijital dünyanın Z Kuşağı’nın yaşamının temel bir bileşeni olduğunu ve daha da fazlası olacağını öne sürüyor. Ancak bunun ötesinde Z kuşağının, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek teknolojinin nasıl çalıştığını kavrayabilirlerse, sonunda geleceğin teknolojisini şekillendirmek için bu araçlarla çalışabilecekleri öngörülmektedir (Sayavaranont ve Wannapiroon, 2017, s. 68-69).

2.3.4. Dijital okuryazarlık ve eğitimde teknoloji kullanımı

Teknolojinin eğitimdeki rolü yapılan yeni keşiflerle ve teknolojinin hayatımızdaki yerinin artmasıyla her geçen gün artarak devam etmektedir. Böylece yeniliklerin eğitime yansımada teknoloji kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim teknolojisi, okulların ihtiyaç duydukları bilginin sağlanması ve okulun reformuna bağlı olarak önemli bir yenilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, gerekli değişiklikleri gerçekleştirmek için sürekliliği sağlayan eğitim teknolojisi, öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek için eğitimcilerin

değerlerini, inançlarını ve teknik becerilerini ne kadar iyi organize ettiğine veya geliştirdiğine bağlıdır. Yapılan değişim ve yeniliklerin geleneksel uygulamalardan uzaklaşması durumunda eğitimde uygulama zorlukları artabilir. Eğitimde gerçekleşen yenilikleri okullarda doğru uygulamalarla gerçekleştirmek için öğretmenler öğrencilerde kaliteli öğrenmeyi gerçekleştirecek yeni yapıları okullarda nasıl kullanılacağını bilmelidir (Benedetto, 2006, s.51).

Eğitimde teknolojinin yerinin belirlenmesi amacıyla önemli çalışmalardan ilki Amerika’da 1985 yılında yapılmıştır. ‘‘The Apple Classrooms of Tomorrow (Geleceğin Teknoloji Sınıfları- ACOT) adındaki proje, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi rutin olarak kullanmasının, eğitime nasıl yansıtılabileceği amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada temel soru ‘‘Öğretmenler ve öğrenciler teknolojiye sürekli erişim sağladığında neler olur?’’ şeklinde yapılandırılmıştı. 10 yıldan uzun bir süreden sonra devam eden araştırmalar sonucu ACOT projesi 1998 yılında sonlandırıldı. Bu proje sonunda teknolojinin yalnızca öğrenme potansiyelini arttırmakla kalmadığı aynı zamanda teknolojinin kullanımının öğretim ve öğrenimde önemli değişiklikler oluşturduğu ulaşılan temel bulgu olarak kaydedildi. On üç yıl boyunca toplanan ve değerlendirilen bilgiler, geleneksel sınıfın yapısını değiştirmek için bir araç olarak değişim ve bilgi teknolojisi için bir katalizör olarak görülecek teknolojinin temel çalışmalarını ortaya koydu (Benedetto, 2006, s.14).

MEB, yaşanan teknolojik gelişmelerin takibini yapabilmek için eğitim kurumlarında teknolojinin doğru kullanımının yaygınlaşmasına yönelik çeşitli projelere öncülük etmekte ve bu projeleri uygulamaktadır. Bu amaca yönelik yapılan ilk projelerden biri olan FATİH ile, 2005’te 42000 okulun internet bağlantısı sağlanmıştır (Yıldırım, 2017, s. 8). Türkiye’de MEB tarafından; Temel Eğitim Projesi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi, Endüstriyel Okullar Projesi, Yaygın Mesleki Eğitim Projesi, Çağı Yakalama 2001 Projesi, World Links Projesi, Eğitim Portalı, Bilgiye Erişim Portalı, Skool. tr, Think.com Portalı, Intel Öğretmen Programı, Intel Öğrenci Programı, Yenilikçi Öğretmenler Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi(MEBBİS), e-Hizmet içi Eğitim, e-Taşınır Projesi ve e-Okul Projesi gibi projeler aynı amaç doğrultusunda uygulanmıştır (MEB, 2009). MEB, dijital bilgi teknolojilerinin değişmesine uyum sağlamak için projeler geliştirmeye ve bu alanda yenilikler yapmaya devam etmektedir. Dijital çağ öğrenme kültürüne sahip, teknolojik lider olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri bu projelerin okullarda etkili bir şekilde uygulanmasında büyük bir farklılık yaratabilir.

2.3.5. Dijital okuryazarlık ve öğretmen

Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan internet, öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiyi sağlamada yardımcı olacak bir araç olan internet, onların bilgiye ulaşmaları için sorumluluk almalarını da sağlayabilmektedir (Akkoyunlu, 2002). Web, tehlikeli bir yerdir. Dolandırıcılardan, bilgisayar korsanlarından, pornograflardan, cinsel avcılara kadar pek çok kötü insan bilgi paylaşmakta ve insanlarla iletişim kurabilmektedir. Bu nedenle, birçok okul kötü bir şey olmasını önlemek amacıyla sıkı politikalar ve prosedürler uygular. Öğrencileri internette güvende tutmak için yapılan işlerin çoğu üretkendir; bunun yerine, korku dolu, aşırı korumacı önlemler, öğrencilerin güvende olma becerilerini öğrenmelerini önler (Marcovitz, 2007). Brubaker (2005), internetin eğitim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte bazı sorunların ortaya çıktığını söylemektedir. Yaptığı araştırmada sınıflara yerleştirilen, internet erişimi olan bilgisayara ya da kablosuz ağdan bağlanan dizüstü bilgisayara sahip öğrencilerin ders süresinde, öğretmenin haberi olmadan internet üzerinden başka etkinliklerle uğraştığını belirtmektedir. Bu davranışları gösteren öğrencilerin ileriki zamanlarda iş ve sosyal yaşamlarında, interneti aşırı derecede kullanmaları, öğrenciler üzerinde problemleri internet kullanımı sorunlarına yol açabileceği belirtilmektedir.

Burbules ve Callister (2000), internet üzerindeki tehditleri, kasıtlı veya kasıtsız şekillerde yanlış olan yanlış bilgilendirmeler, pornografi, nefret grubu propagandası ve tehlikeli malzemeler gibi engellemeye çalıştığımız bilgiler, kötü veya yanlış olmayan fakat zayıf organize edilmiş olan bilgiler ve genellikle büyük bir kesimin işine yaramayan bilgiler olarak sınıflandırmışlardır. Marcovitz (2007), okulların filtreleme ihtiyacı olduğunu fakat bu filtrelerin eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek bilgilere erişim sağlayarak yapılandırılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından izlenerek denetime tutulması gerektiğini ve öğrencilere uygunsuz malzemeyle karşılaştıklarında ne yapacaklarını öğretilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca, öğrencilerin onlardan ne beklediği ve teknolojinin nasıl kullanılabileceği konusunda eğitilmesi gerektiğini, sınıf veya okullar için kabul edilebilir bir kullanım politikası oluşturmasının öneminden bahseder.

İnternet ortamlarının sınıfa taşınması söz konusu olduğunda pek çok riskin birlikte geldiği açıktır. Bunun yanı sıra, teknolojiyi sınıfın dışında bırakmak kabul edilemezdir. Risklerle baş edebilmek ve öğrencileri yönlendirebilmek adına öğretmenin dijital bir vatandaş ve dijital okuryazar olması gerektiği açıkça görülmektedir.

2.4. 2023 Eğitim Vizyonunda Yaşam Boyu Öğrenme ve Dijital Okuryazarlık

Ekim (2018) ayında, 2023 Eğitim Vizyonu belgesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu (2018) belgesinin sunuş bölümünde, vizyon belgesinin amacı, teknoloji alanındaki yenilikleri Türk kültürü ve medeniyetine uygun olarak eğitim sisteminin değişimini yönetebilmek olarak açıklanmıştır. Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek de bir diğer amaçtır.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, öğrenmede sınırların aşılması, eğitimde öğrenci ve öğretmenlere fırsat eşitliği yaratmak ve ölçme değerlendirme sisteminin çoktan seçmeli testlerin dışında olması için dijital içeriklere önemli bir yer vermiştir. Sözü edilen dijital içeriklerin, pedagojik yaklaşıma uygun, konu bütünlüğü taşıyan etkileyciliği yüksek materyaller olmasına özen gösterilmiştir. Bu içerikleri, yaşanan hayatla ilişkili içerikler; fiziksel ortamda gerçekleştirilmesi zor olan interaktif deneyler, soyut kavramların somutlaştıran görseller, farklı disiplinlerini bütünleştiren oyunlar oluşturacak ve yeni nesil ölçme araçları olarak kullanılacaklardır. MEB bunların yanı sıra derslerde dijital yapılanmayı arttırmaya ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin iyileştirilmesi adına dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenlerin desteklenerek teşvik edileceğini açıklamıştır. Bireyin farklı teknolojileri kullanarak dijital platformlarda yazma ve diğer ortamlar yoluyla doğru bilgiyi bulma, değerlendirme ve oluşturma becerisi için güvenli ve doğru ortamlarda internet kullanımını arttırmak çağımızın bireyinin bilgi edinimi için önem teşkil etmektedir (Hamutoğlu vd, 2017, s. 410). MEB tarafından yapılması planlanan dijital içeriklerin derslerde kullanımı ve yeni dijital içerikler üretebilmek adına öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmesi dijital okuryazarlık becerilerinin kazanımıyla mümkün görünmektedir.

MEB, 2023 Vizyonunda Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulacağına yer vermiştir. ‘Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ)’ kavram, yapı ve süreç olarak tekrardan ele alınıp değerlendirilmeye karar verilmiştir. 21. YY becerileri için bireysel ve mesleki gelişime yönelik farkındalık ve yetkinlik kazanılması için daha somut adımlar atılacağını ve etkinlikler düzenleneceğinin kararı alınmıştır. 21. YY becerileri, içinde dijital okuryazarlığın da olduğu farklı okuryazarlık becerilerini kapsamaktadır. Bakanlık tarafından alınan bu karar, yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlığın paralel ilerlemesi gereken beceriler olduğunu ve öğretmenler ile öğretmen adaylarının öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

2.5. Z Kuşığı Kimdir ?

Alanyazında kuşaklar ile ilgili pek çok çalışma yer almaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, ilk kez 1830-1840 yılları arasında ‘Aguste Comte’ tarafından bir araştırmaya konu edildiği yer almaktadır. Aguste Comte, kuşakların birikimlerini bir sonraki kuşağa aktararak sosyal ilerleme sağlanıldığından bahsetmektedir (Comte, 1974). 2000 yılından sonra doğan bireyler ‘Z Kuşığı’ olarak adlandırılmaktadır. Doğdukları yıl itibarıyla teknolojinin yaygın kullanımında olduğu bir hayatta büyüme dönemi geçirmişlerdir. Z Kuşığı aynı zamanda Kuşak I, İnternet Kuşığı, Next Generation, iGen ve bunların yanı sıra Instant Online (Her daim çevrimiçi) adlarıyla da bilinmektedir (Levicate, Akt. Aydın ve Başol, 2014, s. 4). Z kuşığı ile ilgili yapılan değerlendirmeler, yaşı altında oldukları için varsayımların ötesine geçemez. Gelecek yıllarda hangi olayların kendileri üzerinde etkisi olabileceği bilinmemektedir.

Z Kuşığı bireylerinin ebeveynleri, genellikle X kuşağındandır. Bu ebeveynler genellikle çocukluk zamanında boş bir eve gelmişlerdir. X kuşağı bireyleri, boşanma oranları arttıkça ve kadınlar iş yaşamında daha fazla rol üstlendiği için sosyal anlamda farklı bir çocukluk geçirmişlerdir. Bu sebeple çocuklarına, sahip olmadıkları güvenli bir çocukluk yaşatmaya çalıştılar, bu durum Z kuşağının daha kırılgan bir yapıda olmasına sebebiyet vermiştir (Rue, 2018, s. 7-8). 2000'lerin çocukları olarak da adlandırılan Z Kuşığı, hem çok hızlı bir büyüme dönemi geçirdi hem de hiç büyümedi. Çok küçük yaşlardan itibaren çevrimiçi ortamda bulunan tüm hassas bilgilere, fikirlere, görüntülere ve seslere erişimleri vardı. Bunun yanı sıra, ebeveynleri tarafından çocukların hiçbir kuşakta izole edilmediği kadar dış dünyadan izole edildiler. İnternetin kontrol edilemeyecek kadar hızlı bir şekilde sosyal hayatın içine girmesi ve X kuşağı ebeveynlerinin helikopter aile yapısı Z Kuşağını sosyal ve psikolojik anlamda etkilemiştir (Tulgan, 2013). Z kuşağı aynı zamanda ekonomik sıkıntı ve küresel çatışmalar dönemine denk gelmiştir. Z kuşağının kariyer eğitimine odaklanması ve mali açıdan muhafazakâr olması beklenmektedir (Rue, 2018, s. 7-8).

Z kuşağının en belirgin özellikleri; güven, özgürlük, bireysellik, teknolojiye bağımlılık ve hızdır. Teknolojinin gelişimi, Z neslinin en belirgin özelliğidir. Z Kuşığı Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest gibi pek çok uygulama ile büyümektedir. Sosyal medyanın Z kuşağı üyeleri üzerinde etki bırakacağı ve bağımlılık yaratacağı tahmin edilmektedir. Z kuşağının üyeleri, dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir kişiyle saniyeler içinde iletişim kurabilir ve bilgi paylaşabilir. İnternette ihtiyaç duydukları her türlü bilgiye erişen bu neslin üyelerinin, şimdiye kadar doğmuş en bağlantılı nesil oldukları düşünülmektedir. Teknolojinin ilerlemesinin yarattığı etki nedeniyle hızlı ve anında bir şey olmasını isteyen bu nesil, Y kuşağı gibi

sabırsızdır. Dikkatleri kısadır. Aynı anda birden konuya ilgi duyabilmektedirler. En belirgin özellikleri internet üzerinden sosyalleşmektir. Öz güvenleri yüksektir. Verimli ve yenilikçi olma eğilimindedirler (Berkup, 2014, s. 223-224).

2.5.1. Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği

2000-2020 yılları arasında doğan bireylerin kuşağı olarak adlandırılan Z Kuşağı, 2019 yılında henüz iş yaşamında yer almayan gençlerin sosyal ve iş yaşamındaki gösterecekleri tutumlar belli olmadığı için araştırmaların konu olmamıştır. Z Kuşağı söz konusu olduğunda, alan yazındaki bilgiler sınırlıdır. Z Kuşağı için teknolojinin iletişim kurma biçimlerini, ulaşımını sağlama yollarının bunların yanı sıra ekonomik ve sosyal anlamda farklı ortamlarda bulundukları ile ilgili sosyal medyada haber ve ve alanyazında çalışmalar yer almaktadır. Çevrimiçi ortamlarda yer alan Z Kuşağı, iletişim kurabilmek için herhangi bir yere sahip olmaya önem vermediği için yalnız ve bireysel bir hayat sürecekleri savunulmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014, s.174). Z kuşağını önceki kuşaklarla farklılaştıran etmenlerin en büyüğü teknoloji olarak yer alabilir. Tulgan (2013), ‘Z Kuşağı ile Tanışmak’ makalesinde yetişkinlerin, çalışma hayatına başlayacak Z kuşağını şekillendiren beş önemli biçimlendirici kavramdan bahsetmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

1. **Sosyal medya gelecektir:** Z kuşağının iş yaşamında yönlendirilebilmesi, sosyal medya araçlarına hakim olmayı gerektirir. Yöneticiler için anahtar, sosyal medyanın komut odaklı kullanımıdır.
2. **İnsan ilişkilerinin önemi:** Z Kuşağı’nın otorite ilişkilerinde kendinden önceki kuşağa göre daha az dirençli olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yoğun iş ortamına girdiklerinde bireysel performans göstermeleri beklenmektedir.
3. **Beceriler Arasındaki Uçurumlar:** Z Kuşağı, önceki kuşaklarla yaşadığı iş yaşamındaki teknik beceri açığıyla ilgili sıkıntı yaşayacaktır. Z kuşağının yönetilmesinin bu yönden zor hale geleceği düşünülse de önceki kuşaklara göre daha adil beklentileri olacağı düşünülmektedir.
4. **Küresel Düşünme Şekli ve Yerel Gerçeklik:** Z kuşağı, dünyanın diğer bölgeleri hakkında çevrimiçi dünya sayesinde diğer kuşaklardan daha çok bilgi sahibidir. Çevrimiçi olarak sınırsız bir dünyaya çok bağlılar, ancak onları çalıştıkları çevreye uyu sağlamaları için odaklanmaları gerekmektedir.
5. **Sonsuz Çeşitlilik:** Z kuşağı, önceki kuşaklarla karşılaştırıldığında farklılığı düşündüren yepyeni bir düşünce tarzını yansıtıyor. Önceden bilinen kategorilere girme olasılıkları

daha düşüktür ve kendilerine hitap eden çeşitli kimlik bileşenlerini ve bakış açılarını karıştırıp eşleştirme olasılıkları daha yüksektir.

Z kuşağı, gelişmeden çok sonuca odaklanması ile değerlendirilmektedir. Yaşamlarında sorgulanmaktan hoşlanmazlar. Gelecekte, iş yaşamında karar vermelerini gerektiren birtakım detaylar yapay zeka sistemli tarafından yapılmış olacaktır. Diğer kuşaklara göre disiplinler arası daha çok çalışmış olmaları ve uzmanlaşmalarının daha yüksek seviyede olacaklarına rastlanması beklenmektedir. Otorite kavramı, Z Kuşağı için büyük bir öneme sahip görünmemektedir (Oral, 2013, s.19, 20).

Bu bilgiler ışığında, okullarda öğretmenlik yapacak ve diğer kuşaklardan farklı özelliklere sahip Z Kuşağının öğretmenlik rolünü doğru şekilde üstlenebilmesinde yöneticiliğini yapan okul müdürlerinin doğru yönlendirmeler yapabilmesi gerekmektedir. Z kuşağının çevrimiçi ortamlara bağlılığı ve sosyal medya kanallarından iletişim kurma alışkanlıklarına uygun şekilde dijital okuryazarlığı yüksek yöneticiler tarafından yönlendirilmek isteyecekleri düşünülmektedir. Düşünce tarzlarının farklı olmasını ve bireysel gelişimlerinin önemi, okul yöneticilerinin ve MEB'in öğretmen özerkliği konularında değişiklikler yapılmasını gerektirebilir. Bunların yanı sıra, dijital okuryazarlık becerileri yüksek Z kuşağı öğretmenleri, sosyal medya araçlarını sınıflarına kazanımlar doğrultusunda doğru şekilde uyarlayabilir. Teknolojinin yardımıyla eğlenceye de izin veren 'Kahoot' gibi ölçme araçları ile öğrencileri geleneksel olmayan yöntemlerle değerlendirebilir. 'Class Dojo' gibi iyi davranışlar için teknolojik ve eğlenceli puanlama sistem tabloları ile özellikle küçük yaşlardaki çocuklar için davranışlarını somut olarak göstererek değişim şansını arttırabilirler.

Z Kuşağı öğretmenleri, aynı teknolojik çağda doğdukları için, öğrencileriyle ilişki kurabileceklerdir. Sosyal medya, siber zorbalık, eksiklik korkusu ve öğrencilerinin karşılaştığı diğer stresler üzerinde mükemmel görünmeye çalışmanın baskısını yaşadıkları için anlayabileceklerdir. Bu durum mesleğe bir empati ve şefkat düzeyi getirebilir. Kendi deneyimlerinden ve duygularından yararlanan öğretmenler eğitimde değişim yaratabilirler (http-2).

Özetle, Z kuşağı öğretmenlerinin iş hayatında nasıl davranacağı ve nasıl değerlere sahip öğretmen olacakları, Z kuşağının özelliklerine göre tahmin edilebilmektedir. Z Kuşağının, bireysel, özgür ve teknolojiye bağımlı özellikleri, öğretmenlik rollerini değiştirip dönüştüreceğini düşündürmektedir.

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Kapsamında Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Alanyazında, 21. YY Becerileri olarak kabul gören, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve Dijital Okuryazarlık” konularına yönelik ve “Z Kuşağı” ile ilgili pek çok araştırma yer almaktadır. Yer alan bölümde, yakın tarihten uzak tarihe olacak şekilde, önce yurtiçi çalışmalar ardından da alanyazında yer alan yurtdışı çalışmaların bir kısmı özetlenmeye çalışılmıştır.

Ding vd. (2019), çalışmasında doktorların psikolojik ihtiyaç doyumlarını ve yaşam boyu öğrenmelerini, farklı kariyer aşamalarında olmaları ve çeşitli tıbbi uzmanlık alanlarında olma değişkenlerine göre incelemiştir. Bunların yanı sıra, doktorların yaşam boyu öğrenmelerinin, doktorun iyiliği için ve nihayetinde kaliteli hasta bakımı için gerekli olan stres, tükenmişlik, öğretme keyfi ve yaşam doyumu ile olan ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma niceldir ve kesitsel çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Kanada’dan 202 doktor oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların yaşam boyu öğrenmelerinin, psikolojik ihtiyaç memnuniyetlerinin, öğretme keyfi ve yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2019), Z kuşağının iş yaşamına ilişkin beklentileri, iş ve meslek tercihlerine ilişkin algılamaları, X ve Y kuşağına ait insan kaynakları yöneticilerinin Z kuşağına ilişkin beklenti ve algılamaları üzerine sağlık sektörü alanında yaptığı çalışmada, iş hayatında Z kuşağının kurum, yönetici ve yönetim beklentilerine değinmiştir. Z kuşağının iş ve meslek tercihlerini yaparken dışsal faktörlere oldukça önem verdiklerini, içsel faktörlere ise X ve Y Kuşağı yöneticilerinin tahminlerinden daha fazla önem verdiklerine ulaşılmıştır.

Ho, Chen ve Hsieh (2019), çalışmasında öğrenme yöneliminin dönüşümsel liderlik ve çalışanların yaşam boyu öğrenmeleri üzerindeki aracılık etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın evrenini 512 kişi oluşturmaktadır. Çalışma anket yöntemiyle tamamlanmış ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümsel liderliğin çalışanların yaşam boyu öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini ve bu ilişkiye öğrenme yöneliminin aracılık ettiğini göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak, hem organizasyon yönetimi uygulamaları hem de gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Castilla ve diğerleri (2018) çalışmalarında, kırsal kesimdeki yaşlılar için dijital okuryazarlık yöntemi olarak doğrusal navigasyonlu çoklu uygulamalardan oluşan bir sosyal ağı test etmeyi amaçlamışlardır. Örneklemi, 60 ve 76 yaş arası 46 kişiden oluşmaktadır. Sekiz bilgilendirici oturum gerçekleştirildikten sonra sonuçlar, yüksek ve düşük bilişim teknolojileri

ile deneyimi olan kullanıcılar arasında algılanan faydada farklılıklar göstermiştir. Sekiz eğitim oturumundan sonra, katılımcıların çoğunluğu tüm sistem uygulamalarını bağımsız olarak kullanabildi ve ölçülen değişkenler sistem üzerinde kontrol hissi, sistemi kullanma yeteneği, oryantasyon, verimlilik hakkında olumlu sonuçlar vermiştir.

Yeşildal (2018), Konya ilinde yaptığı çalışmada, dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasında bir ilişki aramıştır. Araştırma nicel desenlidir ve örneklemini 500 kişi oluşturmaktadır. Sağlık Okuryazarlığı seviyesinin; cinsiyet, yaş, gelir durumu ve öğrenim durumuna, Dijital Okuryazarlık seviyesinin ise cinsiyet, yaş, medeni durum, gelir durumu, öğrenim durumu, yaşanan bölge, akıllı telefon kullanımı durumuna göre değişiklik gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca, Sağlık Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık ölçekleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki bulmuştur.

Onursoy (2018) çalışmasında, üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Gençlerin erişim ve kullanım açısından çevrimiçi bağlantı düzeyinin yüksek olduğu ve bireylerin çeşitli sosyolojik ve coğrafi durumların yanı sıra yaş ile ilgili olarak teknolojiye erişim ve kullanabilme özelliklerinin de değişmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kozan (2018), Elazığ Fırat Üniversitesinde yaptığı çalışmada, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını incelemiştir. Araştırmasını hem nicel hem nitel araştırma tekniklerinden olan karma desen ile yapmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık düzeylerinin ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir. Araştırmada, kullanıcıların bilgisayar kullanma deneyimlerinin artmasının dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca, kişisel bilgisayara sahip olan adayların diğer adaylara kıyasla siber zorbalığa ilişkin daha yüksek duyarlılığa sahip olduğu bulunmuştur. Bunların yanı sıra, dijital okuryazarlık düzeyleri artan adayların, siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının da arttığı saptanmıştır. Araştırmada yer alan diğer değişkenlere ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Abbak (2018), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 718 sınıf ve branş öğretmeniyle tarama deseni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin ortalamanın üstünde, yenilikçiliği ve yenilikçiliği benimseme düzeylerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Özerbaş ve Kuralbeyeve (2018) çalışmasında, Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve birtakım değişkenler kapsamında karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de bulunan Gazi Üniversitesi ve Kazakistan'da yer alan Ahmet Yesevi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 601 öğrenciden oluşmaktadır.

Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan (2017) çalışmasında, iki amaca bağlı kalmıştır. İlki dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçeye uyarlamak ikincisi ise fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 13 devlet üniversitesinden 979 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma sonrası, ölçek 10 boyutlu bir şekilde Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma sonuçları ise fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin genel anlamda iyi olduğunu göstermektedir.

Velez, Olivencia ve Zuazua (2017) çalışmasında, bir öğretmen ve aile örneğindeki dijital okuryazarlık seviyesini belirlemektir. Çalışma 30 öğretmen ve 42 aile ile yürütülmüştür. Çalışmada 28 maddelik bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizi; öğretmenlerin, dijital okuryazarlık seviyelerinin kavramsal düzeyde yüksek olduğunu uygulmada ise internetteki beceri yönetimi ile ilgili yetenekleri düşük olduğunu; ailelerin ise dijital okuryazarlıklarının kavramsal düzeyde yüksek olduğunu işlemsel düzeyde azalmakta olduğunu internette kendi kimliğini yönetirken daha düşük bir yeterlilik gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Gürkan (2017), çalışmasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada kolerasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile teknoloji liderliği yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin cinsiyet, mezuniyet ve yaş değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sabo (2017) çalışmasında, aktif yaşlı “üçüncü nesil” yetişkinler için kütüphane programlamasını incelemeyi ve gelecekteki gelişmeler için öneriler vermeyi amaçlamaktadır. Sınırlı olan bu yetişkinler için kütüphane programlamasına özgü araştırmaları kapsamına ek olarak, bu derleme aynı zamanda bu nesil için yaşam boyu öğrenmeye ilişkin alanyazını inceleyecektir. Bu makale, özellikle aktif, yaşlı yetişkinlere yönelik kütüphane programlaması hakkında bir alanyazın taraması ve “üçüncü nesil” için yaşam boyu öğrenme üzerine bir alanyazın taraması içermektedir. Yapılan alanyazın incelemeleri, yaşam boyu öğrenme ilgi alanında olan birçok baby boomers neslinin üçüncü nesil olduğunu ve ya olmakta olduğunu ve yaşam boyu öğrenme ile alakalı kütüphane programlarına katılacağını ortaya koymaktadır. Fakat bu anlamda çoğu kütüphane tarafından hiçbir önlem alınmadığı araştırma sonucunda anlaşılmaktadır.

Marsh (2016) çalışmasında, okul öncesi çocukların tablet uygulamalarını kullanmalarını incelemek ve artırılmış gerçeklik içeren uygulamalar, oyun ve yaratıcılığı teşvik eden uygulamalar da dahil olmak üzere okul öncesi çocuklar için uygulamaların (0-5 yaş arası) ne kadar ilerlemiş olduğunu tespit etmektir. Araştırma durum çalışmasıdır. Küçük çocuklar tarafından geliştirilen bilgi ve becerinin doğası, çocuklar tablet kullanılırken incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi çağıdaki birçok çocuğun çeşitli alanlarda iyi gelişmiş dijital okuryazarlık becerileri ve bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada gelecekte de tüm çocukların bu tür yetkinlikleri kazanma ve sergileme fırsatlarına sahip olmasının sağlanması ve okul öncesi yaştaki çocukların becerilerini, bilgilerini ve anlayışlarını gelecekte de kendilerini geliştirerek tüm yönleriyle eleştirel bir şekilde sergilemesini sağlamak için öneriler yer almaktadır.

Ayaz (2016), çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından izlemiştir. 1483 öğretmenin katılım sağladığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu eğilimleri ve tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna rağmen, öğretmen okul değişkeni ve sempozyum ve bilimsel etkinliklere katılma isteklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Güçlü (2015), çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ışığında teknoloji bağımlılığı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değişimini analiz etmeyi ve yorumlamayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, teknolojik aletlere ayrılan süre ve anne babanın çalışma durumu değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmazken Fen ve teknoloji bölümünde öğrenim gören adaların teknoloji bağımlılığının diğer bölümlerden fazla olduğu görülmüştür.

Gayeski (2015) çalışmasında, iş yaşamında Z kuşağı ve önceki kuşakları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Z kuşağının iş hayatında örgütsel bağlılığın önceki kuşaklardan daha az olacağını belirtmiştir. Araştırmada aynı zamanda kendi öğrenmelerini ve hazırbulunuşluklarını sağlayacak olan bu kuşağın performans değerlendirmesini tercih edeceğini, işini önceki kuşaklara göre daha sık değiştirebileceğini işletmelerin Z kuşağının özelliklerine göre kararlar alması ve bu kuşağın bireylerini işletmelerde tutabilmek için daha farklı bir tutum içinde olmasına dikkat çekilmiştir.

Özçiftçi (2014), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma ilişkisel tarama

modelindedir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlikleri yüksek düzeydedir ve aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Karaman (2012), çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin sanat eğitimcisinin mesleki gelişiminde oynadığı anahtar role dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik, sanat eğitimcilerin gelişimini için dünyada oluşturulan yapı ve organizasyonların amaçlarının ve etkinliklerinin incelenmesi ile yargılara varmayı hedeflemiştir. Yapılan araştırma sonucunda gelişmiş ülkelerde birçok alanda faaliyet gösteren sanat eğitimcilerinin mesleki gelişimleri adına destek alabilecekleri çok fazla organizasyon olduğu saptanmıştır. Ülkemizde ise bu durumun tersine bu alanda yalnızca sempozyum ve bilimsel toplantılar yapıldığı bulunmuş ve bu duruma yönelik çözüm önerileri verilmiştir.

Kaya (2010), çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2000 yılından itibaren günümüze kadar, Birlik tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Araştırmada belgesel tarama yolu ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik amaçlı, piyasa büyümesi ve istihdam politikalarının paralelinde oluşturulduğu, gerekli olan işgücünün yetiştirilmesi amacıyla araç olarak kullanıldığı saptanmıştır.

Jimoyiannis ve Gravani (2010) çalışmalarında, yetişkin öğrencilerin bilgisayar teknolojilerini öğretme ve öğrenmeye ilişkin özelliklere sahip bir popülasyondan oluştuğunu vurgulamıştır. Yetişkin öğrencilerin dijital okuryazarlığı algılayış şekilleri, bilgisayar kullanırken ve problemleri çözme güçlüklerinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenirken yetişkinleri desteklemek ve teşvik etmek için kullanılması gereken uygun yöntemler ile ilgili tespit edilecek çok sayıda parametre olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2009), çalışmasında YBÖ eğilimleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin uyarlanması ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesini bunun yanı sıra üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ortaya konmasıdır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden fakülte ve bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda YBÖ eğilimleri ölçeğinin güvenilir olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur.

Atacanlı (2007), çalışmasında ‘Öğrenme Tercihi Değerlendirme’ ölçeğinin Türkçe dilsel değerlik çalışması ve geçerlik güvenirliğini yapmak ve ölçek aracılığıyla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişimini araştırmak, yeniden yapılandırılmış tıp eğitimi programı uygulanan AÜTF öğrencilerinin KKÖ hazır oluş düzeylerini ölçmek ve alınan sonuçlarla programın başarısını arttırmak için yapılacak eylemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni, 1275 AÜTF tıp öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ÖTDÖ’nün güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuş. Öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Walker (2006) çalışmasında, Walker Z kuşağının, iş yaşam beklentilerini de konu almıştır. Sonuçlar çerçevesinde, Z kuşağı yaptıkları işin yaşamlarında denge kurmasını isteyeceklerdir. Bunların yanı sıra, ödül kavramı onlar için önceki kuşaklara göre farklı anlamlar ifade edecektir. Aynı zamanda çalıştıkları işletmede konuların ilgi çekici olmasına özen gösterecektir. Z kuşağı için kişisel deneyim ve gelişimleri önem arz edecektir bu sebeple örgüt bağlılığı hususunda daha özerk olacaklardır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmını oluşturan bölümü, araştırmanın modelini, evren ve örneklemini detaylı şekilde ele alır. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılar ve güvenilirlik analizleriyle birlikte araştırmada bulunan verilerin analizi ile ilgili bilgiler de içerir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi’nde Eğitim Fakültelerinde öğrenimine devam eden 1. Sınıf öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiye bakılması amaçlanmıştır. Araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda yapılan bu araştırma ilişkisel tarama tipi araştırmadır. İlişkisel tarama tipi araştırmalar birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak, toplanan veriler arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ile yapılır. Bu tip araştırmalarda ortaya konulmak istenen, iki değişkenden herhangi birinde gözlenen ve ortaya koyulan değişimin, diğer değişkenden kaynaklanabileceğini göstermektir. Ancak ortaya konan değişim, değişkenler arasında herhangi bir nedensellik olduğu bağlamında yorumlanmamalıdır. Bu tip araştırmalar aynı zamanda ‘‘korelasyonel araştırmalar’’ olarak da adlandırılabilir. Betimsel araştırmanın bir türü kapsamında değerlendirilir (Can, 2018, s. 9-10).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde; İngilizce, Almanca, Fransızca, Güzel Sanatlar Resim-İş, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Özel Eğitim, İlköğretim Matematik, Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 1. Sınıf düzeyindeki öğretmen adayları (854 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının, 1. Sınıf düzeyinden seçilmesinin sebebi, 2019 yılı itibariyle 21.YY’da dünyaya gelmiş teknolojiyle iç içe yaşayan ve Z kuşağı olarak adlandırılan neslin eğitim fakültelerinde ilk defa öğretmen adayı olarak eğitim alıyor olmasıdır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü ise kullanılacak ölçme araçlarındaki madde sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Tavşancıl’a (2005) göre araştırmaya dahil edilecek kişi sayısı kullanılacak ölçeklerdeki madde sayısının en az 5 katı kadar olmalıdır. 37 maddeden oluşan ölçeklerin kullanıldığı bu çalışmada en az 185 kişinin araştırmaya dahil edilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Altunışık vd., 2010 ss. 144). Araştırmanın yapıldığı dönemde toplanan kullanılabilir veri sayısı 397’dir ve bu sayı araştırma yapılması için yeterlidir.

3.2.1. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri

Bu alt bölümde, araştırmaya katılım sağlamış öğretmen adaylarının daha iyi açıklanması amacıyla araştırmada kullanılan değişkenlerinin bilgilerine yer verilmektedir. Katılımcıların kişisel bilgileri, yapılan araştırmanın alt amaçlarına ilişkin soruları içermesi sebebiyle önemli kabul edilmektedir. Oluşturulan tablolarda, elde edilen veri miktarları frekanslarla belirlenmiştir.

3.2.1.1. Araştırmaya katılım sağlamış öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Araştırmaya katılım sağlamış öğretmen adaylarının cinsiyetleri göz önüne alınarak belirlenen dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	(%)
Kadın	267	67,3
Erkek	130	32,7
Toplam	397	100,0

Tablo 3.1’de araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayı sayısının 397 olduğu görülmektedir. Araştırmaya kadın öğretmen adaylarının daha çok katılım sağladığı görülmektedir. Katılımcıların, %67,3’ünü kadın, %32,7’sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

3.2.1.2. Araştırmaya katılım sağlamış öğretmen adaylarının bölümlerine göre dağılımı

Araştırmaya katılım sağlamış öğretmen adaylarının bölümleri göz önüne alınarak belirlenmiş dağılımları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımları

Bölümler	(f)	(%)
Okul Öncesi Öğretmenliği	40	10,1
Sınıf Öğretmenliği	29	7,3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	9,3
İngilizce Öğretmenliği	66	16,6
Almanca Öğretmenliği	27	6,8
Fransızca Öğretmenliği	11	2,8
Güzel Sanatlar Resim-İş Öğretmenliği	25	6,3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	36	9,1

[Tablo 3. 2. (Devam)Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımları]

Özel Eğitim Öğretmenliği	126	31,7
Toplam	397	100

Araştırmaya katılım sağlamış öğretmen adaylarının çoğunluğunun ‘Özel Eğitim Öğretmenliği’ bölümünden olduğu görülmektedir. Tablo 2’de araştırmaya katılan 397 öğretmen adayı olduğu tabloda görülmektedir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre verilen dağılımı; Okul Öncesi Öğretmenliği 40 (%10,1), Sınıf Öğretmenliği 29 (%7,3), İlköğretim Matematik Öğretmenliği 37 (9,3), İngilizce Öğretmenliği 66(16,6), Almanca Öğretmenliği 27 (6,8), Fransızca Öğretmenliği 11(2,8), Güzel Sanatlar Resim-İş Öğretmenliği 36 (6,3), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 36 (9,1), Özel Eğitim Öğretmenliği 126 (31,7) şeklinde Tablo 1.2’de gösterilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri (EK-3)’te sunulan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” gibi likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler iki ölçekten yararlanılarak toplanmıştır. (EK-3)’te yer alan YBÖ eğilimleri ölçeğinin üst kısmında, kişisel bilgi formunda araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlerinin yer aldığı demografik bilgileri yer almaktadır.

3.3.1.Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Araştırmanın ilk ölçeği, Coşkun’un (2009) geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”dir. Ölçek, toplamda 27 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk iki boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin (6) ve sebatı (6) destekler nitelikte 12 adet olumlu madde bulunmaktadır. Son iki boyutunda ise öğrenmeyi düzenlemeden yoksunluk (6 madde) ve bunun sebeplerine dair olan merak yoksunluğu (9 madde) da dahil olmak üzere 15 adet olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin maddelerinin yanıtları, “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. “Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” yanıtları ile likert tipi derecelendirme ölçeklendirmesidir. Ölçek, cümleleri olumlu ve olumsuz uçlar aralığında değişmekte olduğu için gönüllü katılımcının tutum puanı, ölçek boyutunun ortalarına denk geldiği durumda; katılımcının yaşam boyu öğrenme eğiliminin tam oluşmadığı yada orta düzey olduğu varsayılan bir etmendir (Coşkun, 2009). Bu bilgilerden hareketle 6’lı likert tipinden oluşan YBÖ ölçeğinde, 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası olarak alınmıştır. Ölçek, yapılan işlemlerin ardından son

durumda 27 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı'nın (α) hesaplanması sonucu bulunan değer ise 89. olmuştur. (Coşkun, 2009, 130-134).

3.3.2. Dijital okuryazarlık ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Mutlu Tahsin Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan likert dereceleme türünde hazırlanmış “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”dir. Ölçek maddelerinin yanıtları, 1.”Kesinlikle Katılmıyorum”, 2.”Katılmıyorum”, 3.”Kararsızım”, 4.”Katılıyorum”, 5. ise ”Kesinlikle Katılıyorum” olması itibarıyla ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’, 5’li likert tipinde derecelendirme ölçeği kapsamındadır. Ölçek puanlarının geçerliliğini kanıtlamaya yönelik bir faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeği 10 adet olumlu madde oluşturmaktadır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 şeklinde belirlenmiştir. Tüm işlem ve analizler uygulandıktan sonra, ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiş ve dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önceki aşamada Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve rektörlükten gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada yer alan tüm veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci, Mart 2018 ve Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, gerekli çıktılar ile öğretmen adaylarına dağıtılmış ve gönüllülük esasına dayanarak katılımcılara uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplamaları yaklaşık 15 dakikayı almıştır.

Uygulama sırasında araştırmacı tarafından; araştırmanın amacını, önemini ve likert tipi ölçeklerin nasıl cevaplanması gerektiği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan kişisel bilgiler istenmemiştir ve verilerin toplu halde değerlendirileceği bilgisi verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmadan edinilen veriler, kod birimlerinin girişi yapılarak önce Excel 2010 programına girişleri yapılmıştır. Sonrasında veriler, SPSS 22.0 istatistik programına aktararak çözümlemeleri yapılmıştır.

Tablo 3. 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri

Ölçek	Cronbach alpha (α)
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	.87
Motivasyon	.71
Sebat	.79
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	.73
Merak Yoksunluğu	.86
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	.86

Tablo 3.3’te ölçek güvenirliğini belirlenmek adına araştırmacı tarafından yapılan ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’, YBÖ Eğilimleri Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ait olan Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır. Bu tez çalışmasında Cronbach alpha. (α) iç tutarlılık katsayısı, YBÖ için .87, Dijital Okuryazarlık ölçeği için .86 olarak saptanmıştır. Alanda yapılan araştırmalar, ölçeğin yüksek bir güvenirlik katsayısı (>.70) olduğunu göstermiştir. Ölçeğin bütünü için ise alt boyutlu yapı olması nedeniyle tabakalı alpha hesaplaması yapılmıştır. Cronbach alpha katsayıları motivasyon alt boyutu için 0,71; sebat alt boyutu için 0,79; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için 0,73 ve son olarak merak yoksunluğu alt boyutu için 0,86 olarak bulunmuştur. YBÖ ölçeği bu çalışmanın yapıldığı örneklem için iç tutarlılığı yüksek bir yapıdadır. Ölçeğin güvenirliğinin alt boyut ve tüm ölçek bazında yeterlidir (>0,70; Nunnally ve Bernstein, 1978).

YBÖ ölçeği alt boyutlu yapıdadır. Geçerliğinin kanıtlanması için ise açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yapılırken yapısal geçerlilik, Bartlett test for Sphericity ve KMO kullanılarak test edilmiştir. KMO değeri 0.880 olarak ve Bartlett Test for Sphericity (BTS) değeri 2997,556 ($p < 0.001$) olarak tespit edilmiştir ve verilerin faktör analizi yapmak için uygun sınırlarda olduğu gözlemlenmiştir. Faktör analizi sürecinde birden fazla boyuta ölçeğin orijinalini ihlal edecek şekilde yüklenen; “sürekli yeni şeyler öğrenmek istemek benim için bir tutkudur.”, “yeni bilgi ve becerileri öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim”, “öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım”, “öğrendiklerimle ilgili kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur”, ve “sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam” ifadeleri ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak, 27 maddeden oluşan ölçek, 5 maddenin çıkartılmasıyla 22 maddeye düşmüştür. Ölçek, Coşkun (2009), tarafından yapılan dört boyutlu yapısı ile araştırmada yer almaktadır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, sebat ve merak yoksunluğu boyutlarından 1’er madde, motivasyon boyutundan ise 2 madde

çıkarılmıştır. Tablo 3.4’te yer alan faktör analizi sonuçları, ilgili ifadeler çıkartıldıktan sonra bulunan faktör analizi sonuçlarıdır.

Tablo 3. 4. *Araştırmanın açıklayıcı faktör analizi sonuçları*

Faktörler	Ort.	S.S.	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans
MOT				1,077	2,356
MOT1	5,4282	,77395	,520		
MOT2	5,4962	,67278	,700		
MOT3	5,3375	,77324	,539		
MOT4	5,4685	,77338	,408		
SEB				2,868	10,524
SEB1	4,5214	1,09529	,678		
SEB2	4,4383	1,15003	,625		
SEB3	4,6247	1,22791	,635		
SEB4	5,0554	,91118	,678		
SEB5	4,7330	1,09832	,442		
ÖDY				1,688	5,174
ÖDY1	4,5718	1,84172	,511		
ÖDY2	4,8514	1,56366	,599		
ÖDY3	5,2217	1,32811	,772		
ÖDY4	5,0932	1,38312	,647		
ÖDY5	4,5718	1,49173	,371		
MY				6,119	25,355
MY1	4,4383	1,56487	,633		
MY2	3,7330	1,45618	,667		
MY3	4,3955	1,48809	,670		
MY4	4,9295	1,41245	,522		
MY6	4,9370	1,51543	,450		
MY7	4,0277	1,51148	,758		
MY8	4,1234	1,57550	,639		
MY9	4,7607	1,51446	,497		
Toplam Açıklanan Varyans: 43.409					

Araştırmada yer alan istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi kapsamında “,05” değeri dikkate alınmıştır. Verilerin dağılımında gösterdiği normalliğini belirtmek adına, verilerin çarpıklıklarının ve basıklıklarının katsayılarına bakılmış ve tablolarla gösterimi yapılmıştır. Histogram grafiklerinde de dağılımın normalliği görülmüştür. Yapılan incelemeler sonrasında,

verilerin normal dağılım gösterdiği bulunarak, veri çözümünde kullanılacak analizlerin parametrik olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu amaçla belirlenen çarpıklık ve basıklık katsayıları tablolarda gösterilmiştir. Verilerin normallğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.5’te verilmektedir.

Tablo 3. 5. *Verilerin normallğine ilişkin betimsel istatistikler*

	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
YBÖ Eğilimleri	397	4,80	4,88	4,52	-,481	-,430
Dijital Okuryazarlık	397	3,52	3,60	3,70	-,502	,439

Araştırmanın değişkenlerini oluşturan ‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri’ ve ‘Dijital Okuryazarlık’ ölçek verilerinin normallikleri araştırmanın problemlerine ilişkin istatistiksel analizleri verilmeden önce kontrol edilmiştir. Bu bağlamda çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın değişkenini oluşturan ‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri’ ölçek verilerine dair normallikleri tabloda gösterilmiştir. Bu bağlamda çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının +2 ile -2 aralığında olması normal dağılımı göstermektedir. Bunun yanı sıra merkezi eğilim ölçütleri de birbirine yakın değerlerde değişiklik göstermelidir (George ve Mallery, 2010). Tablo 4 incelendiğinde ‘yaşam boyu öğrenme eğilimleri’ ve ‘dijital okuryazarlık’ verilerinde tespiti yapılan ortalamaların, mod değerlerinin ve medyanlarının birbirine değer olarak yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda çarpıklık ve basıklığın +2 ile -2 arasında değerler aldığı açıkça gösterilmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği açıktır. Ayrıca, histogram tabloları da normale yakın bir dağılım göstermektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının, ‘yaşam boyu öğrenme eğilimleri’ ve dijital okuryazarlık becerileri ile birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimi oluşturan motivasyon boyutu, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğa ek olarak merak yoksunluğu boyutlarının da cinsiyet düzeyinde anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak amacıyla iki değişkenli verilerde bağımsız örneklem t-testi, ve öğrencilerin okuduğu bölüm düzeyindeki anlamlı farkı araştırmak için ise ikiden daha fazla değişkeni olan verilerde tek yönlü varyans analizi olarak da adlandırılan ‘ANOVA’ uygulanmıştır. İşlem sonrasında, ikili gruplar kapsamında anlamlı

fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Korelasyon tekniği aracılığıyla değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisiz iki örneklem ortalaması arasında anlamlı bir fark tespitinde bulunmak için t-testi, ilişkisiz iki veya ikiden fazla örneklemin ortalama puanlarının birbirlerine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacı için tek yönlü ANOVA kullanılır (Büyüköztürk, 2017, 39-49).

Korelasyon tekniğinde değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlarken üç olası durumdan bahsedilebilir. Bu durumlar; değişkenlerin aynı yönde orantı göstermesi, ters yönde orantı göstermesi ve değişkenler arasında bir ilişki bulunmaması olarak sıralanabilir. Korelasyon katsayıları 1.00 ve -1.00 arasında değişiklik gösterir. Mükemmel derecede pozitif ilişki 1.00 ile mükemmel derecede negatif ilişki -1.00 ile tanımlanır. 0.00 ise korelasyon bakımından arada bir ilişki olmaması halinde kullanılır. (Karasar, 2014, 82-83). Büyüklük derecesine bakarak korelasyon sonuçları belirtilen sınırlılıklar kullanılarak yorumlanmıştır. Korelasyon katsayılarını tanımlayan bu sınırlılıkların, 0.70 ve 1.00 aralığında bulunması yüksek; 0.7 ile 0.30 aralığında bulunması, orta; 0.30 ile 0.00 aralığında bulunması ise düşük bir ilişki niteliğinde değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2017, 33). ‘Yaşam Boyu. Öğrenme Eğilimleri’ tespit edilmek üzere katılım sağlayan öğretmen adaylarının cevapladıkları maddelerin ortalama aralık değerleri (1.00-1.83. Hiç uymuyor, 1.84-2.66. Kısmen uymuyor, 2.67-3.49 Çok az uymuyor, 3.50-4.32 Çok az uyuyor, 4.33-5.15 Kısmen uyuyor, 5.16. -5,98 Çok uyuyor) şeklinde yorumlanmıştır. ‘Dijital Okuryazarlık’ ölçek değerleri kapsamında araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının cevapladıkları maddelerin ortalama aralık değerleri hesaplanırken, 1.00 – 1.80 aralığındaki değerler, Kesinlikle Katılmıyorum, 1.81 – 2.60 aralığı, Katılmıyorum, 2.61 ve 3.40 aralığındaki değerler, Kararsızım, 3.41 ve 4.20 arası, Katılıyorum, 4.21 ve 5.00 aralığı ise Kesinlikle Katılıyorum, maddeleri çerçevesinde bulunmuştur

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, alt amaçların çıktılarına ulaşmak için öğretmen adaylarına uygulanan ölçekler üzerinde tanımlanan analizlere, analiz sonuçlarından ulaşılan bulgulara ve bulgulara yönelik yapılan yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Boyut ve Maddelerine Yönelik Bulgular

Yer alan alt bölüm, araştırmadaki 1. alt amaç olan, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için yapılan betimsel analizleri içermektedir. Analizler hem ölçeği oluşturan boyutlara hem de maddelere yönelik ayrı ayrı rapor edilmiştir.

4.1.1. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin bulgular

Yer alan bölüm, “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğuna yönelik alt problem kapsamında yer alan araştırma bulgulara yer vermektedir. Katılım sağlayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri betimsel anlamda açıklanmıştır. Tablo 4.1, öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerini genel anlamda betimsel istatistikler aracılığıyla belirtmektedir.

Tablo 4. 1. YBÖ eğilimlerinin betimsel istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
YBÖ Eğilimleri	397	4,84	,61	3,00	6,00

Tablo 4.1 göz önüne alınarak YBÖ eğilimlerine dair betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarına ait ortalama puanların $\bar{X}=4,84$ olduğu belirlenerek, öğretmen adaylarının çoğunluğunun “Kısmen uyuyor” seçeneğinde daha yoğun olduklarına ulaşılmıştır. Standart sapma değerlerine bakıldığında YBÖ eğilimlerinin ,61 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular

Tablo 4.2, öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerine yönelik alt boyutlarının genel anlamda betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 2.YBÖ eğilimlerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

YBÖ Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
Motivasyon	397	5,43	0,54590	2,50	6
Sebat	397	4,67	0,81084	2	6
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	397	4,86	1,05231	1	6
Merak Yoksunluğu	397	4,41	1,07598	1,50	6

Tablo 4.2'ye göre YBÖ eğilimlerinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarında; motivasyon boyutunun $\bar{X}=5,43$, sebat boyutunun $\bar{X}=4,67$, 'öğrenmeyi düzenlemede yaşanan yoksunluk' boyutunun $\bar{X}=4,86$, merak yoksunluğuna dair boyutun ise $\bar{X}=4,41$ olduğu bulunup genel anlamda "Kısmen uyuyor" seçeneğinde yoğunlaştıklarına ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlar incelendiğinde ölçekten alınan en yüksek puanın tüm alt boyutlarda 6,00 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu görülebilir.

4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerine Göre Analizlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet ve bölüm değişkeni kapsamında, araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için T-Test ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik puan ortalamaları tablo 4.3'te, öğretmen adaylarının cinsiyetleri kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarına yönelik puanların ortalamaları tablo 4.4'te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının YBÖ Eğilimlerinin istatistikleri Tablo 4.5'te yer almaktadır Öğretmen adaylarının bölümleri kapsamında istatistiki olarak puan ortalamaları farklarının anlamlılığını belirlemek için tek yönlü ANOVA sonuçları ise tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3.YBÖ eğilimlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
YBÖ Eğilimleri	Kadın	267	4,95	0,57725	395	5,152	0
	Erkek	130	4,62	0,63787			

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin t testi aracılığıyla karşılaştırıldığı Tablo 4.3 incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($t=5,152$, $p>0,05$). Bu bilgiler çerçevesinde, kadın öğretmen adaylarının ($X=4,95$) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, erkek öğretmen adaylarının eğilimlerinden ($X=4,62$) daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin alt boyutlarının cinsiyetlerine ilişkin t-testi sonuçları. Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4.YBÖ eğilimlerine yönelik alt boyutların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Motivasyon	Kadın	267	5,49	0,48906	395	3,37	0,001
	Erkek	130	5,30	0,62930			
Sebat	Kadın	267	4,75	0,75544	221,087	2,673	0,008
	Erkek	130	4,51	0,89514			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	267	4,99	0,96752	218,781	3,557	0
	Erkek	130	4,58	1,16189			
Merak Yoksunluğu	Kadın	267	4,56	1,03918	395	4,077	0
	Erkek	130	4,10	1,08799			

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutunda t testi aracılığıyla karşılaştırıldığı Tablo 4.4 incelendiğinde, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($t=3,37$, $p>0,05$). Belirlenenlerden hareketle kadın öğretmen adaylarının ($X=5,49$) motivasyonu, erkek öğretmen adaylarının motivasyonuna ($X=5,49$) göre daha yüksek düzeydedir.

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat boyutunda Tablo 4.4 incelendiğinde ve karşılaştırıldığında kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($t=2,673$, $p>0,05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının ($X=4,75$) kararlılığı (sebat), erkek öğretmen adaylarının kararlılığından (sebat) ($X=4,51$) daha yüksek düzeydedir.

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun karşılaştırıldığı tablo 4.4 incelendiğinde t testi sonucunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($t=3,557$, $p>0,05$). Bulunan sonuç

göstermektedir ki; kadın öğretmen adaylarının ($X=4,99$) öğrenmeyi düzenlemeleri, erkek öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemelerinden ($X= 4,58$) daha yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin merak yoksunluğu boyutunun karşılaştırıldığı t testi sonucunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 4,077$, $p>0,05$). Bu bilgilerden hareketle, kadın öğretmen adaylarının ($X=4,56$) meraklılıkları, erkek öğretmen adaylarının meraklılığından ($X= 4,10$) daha yüksek düzeydedir.

Eğitim Fakültesinde farklı programlarda yer alan 1. Sınıf öğretmen adaylarının YBÖ Eğilimlerinin istatistikleri Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4. 5.YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
YBÖ Eğilimleri	Okul Öncesi	40	5,48	0,51074
	Sınıf	29	5,54	0,38423
	İlköğretim Matematik	37	5,22	0,55559
	İngilizce	66	5,30	0,50865
	Almanca	27	5,57	0,46588
	Fransızca	11	5,61	0,38514
	Güzel Sanatlar-Resim İş	25	5,51	0,47366
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	36	5,57	0,59735
	Özel Eğitim	126	5,41	0,54590

1. Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf Öğretmenliği, 3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 4. İngilizce Öğretmenliği, 5. Almanca Öğretmenliği, 6. Fransızca Öğretmenliği, 7. Güzel Sanatlar-Resim İş Öğretmenliği, 8. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 9. Özel Eğitim

Tablo 4. 6.YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
YBÖ Eğilimleri	Gruplar Arası	6,93	8	,867	2,342	0,018
	Gruplar İçi	143,668	388	,370		
	Toplam	150,604	396			

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bölüm değişkenine yönelik anlamlı farklılık göstergesini bulmak için öğretmen adaylarının sonuçlarına yapılan tek yönde (ANOVA) sonucunda bölümlerin aritmetik ortalamalarının farkının istatistiki manada anlamlı olduğu

sonucuna ulaşılmıştır ($F=2,342;01$, $p<0.05$). ANOVA sonuçları doğrultusunda istatistiksel anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. İncelemede kullanılacak çoklu karşılaştırma testininin kararının verilmesinde Levene testine başvurulmuştur. Levene testinin sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4. 7.YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre varyansların homojenlik testi

	Levene	sd1	sd2	P
YBO	,614	8	388	,766

$p>.05$ olduğundan dolayı varyanslar homojendir.

Tablo 4.7’de yer alan Levene testi sonuçları incelenmiştir ve varyansların homojen olduğu belirlendiği için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. İncelemede kullanılacak çoklu karşılaştırma testininin kararının verilmesinde Tablo 4.8’de yer alan Levene testi sonuçları incelenmiştir ve varyansların homojen olduğu belirlendiği için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları, Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4. 8.YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre tukey testi sonuçları

(I)	Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkı	S.S.	P	% 95 güven aralığında	
						Alt sınır	Üst sınır
Okul öncesi	Sınıf		,16521	,14841	,972	-,2977	,6282
	Matematik		,39814	,13880	,100	-,0348	,8311
	İngilizce		,37969	,12193	,051	-,0007	,7600
	Almanca		,02876	,15156	1,000	-,4440	,5015
	Fransızca		,05024	,20717	1,000	-,5960	,6965
	Güzel Sanatlar		,17747	,15514	,967	-,3065	,6614
	Rehberlik		,18929	,13979	,914	-,2468	,6254
	Özel Eğitim		,12103	,11043	,975	-,2235	,4655

[**Tablo 4.8** (Devam) *YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre tukey testi sonuçları*]

Sınıf	Okul öncesi	-,16521	,14841	,972	-,6282	,2977
	Matematik	,23293	,15092	,834	-,2378	,7037
	İngilizce	,21448	,13557	,814	-,2084	,6374
	Almanca	-,13645	,16273	,996	-,6441	,3712
	Fransızca	-,11497	,21548	1,000	-,7871	,5572
	Güzel Sanatlar	,01226	,16607	1,000	-,5058	,5303
	Rehberlik	,02408	,15183	1,000	-,4496	,4977
	Özel Eğitim	-,04418	,12533	1,000	-,4351	,3468
Matematik	Okul öncesi	-,39814	,13880	,100	-,8311	,0348
	Sınıf	-,23293	,15092	,834	-,7037	,2378
	İngilizce	-,01845	,12497	1,000	-,4083	,3714
	Almanca	-,36938	,15402	,288	-,8498	,1111
	Fransızca	-,34790	,20897	,768	-,9998	,3040
	Güzel Sanatlar	-,22067	,15754	,897	-,7121	,2708
	Rehberlik	-,20885	,14245	,871	-,6532	,2355
	Özel Eğitim	-,27710	,11378	,268	-,6320	,0778
İngilizce	Okul öncesi	-,37969	,12193	,051	-,7600	,0007
	Sınıf	-,21448	,13557	,814	-,6374	,2084
	Matematik	,01845	,12497	1,000	-,3714	,4083
	Almanca	-,35094	,13901	,223	-,7846	,0827
	Fransızca	-,32945	,19817	,769	-,9476	,2887
	Güzel Sanatlar	-,20222	,14290	,892	-,6480	,2435
	Rehberlik	-,19040	,12608	,850	-,5837	,2029
	Özel Eğitim	-,25866	,09246	,119	-,5471	,0298
Almanca	Okul öncesi	-,02876	,15156	1,000	-,5015	,4440
	Sınıf	,13645	,16273	,996	-,3712	,6441
	Matematik	,36938	,15402	,288	-,1111	,8498
	İngilizce	,35094	,13901	,223	-,0827	,7846
	Fransızca	,02149	,21766	1,000	-,6575	,7005
	Güzel Sanatlar	,14871	,16889	,994	-,3781	,6756
	Rehberlik	,16053	,15492	,982	-,3227	,6438
	Özel Eğitim	,09228	,12905	,999	-,3103	,4948
Fransızca	Okul öncesi	-,05024	,20717	1,000	-,6965	,5960
	Sınıf	,11497	,21548	1,000	-,5572	,7871
	Matematik	,34790	,20897	,768	-,3040	,9998
	İngilizce	,32945	,19817	,769	-,2887	,9476
	Almanca	-,02149	,21766	1,000	-,7005	,6575
	Güzel Sanatlar	,12723	,22017	1,000	-,5596	,8140

[**Tablo 4.8** (Devam) *YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre tukey testi sonuçları*]

	Rehberlik	,13905	,20964	,999	-,5149	,7930
	Özel Eğitim	,07079	,19131	1,000	-,5260	,6676
Güzel sanatlar	Okul öncesi	-,17747	,15514	,967	-,6614	,3065
	Sınıf	-,01226	,16607	1,000	-,5303	,5058
	Matematik	,22067	,15754	,897	-,2708	,7121
	İngilizce	,20222	,14290	,892	-,2435	,6480
	Almanca	-,14871	,16889	,994	-,6756	,3781
	Fransızca	-,12723	,22017	1,000	-,8140	,5596
	Rehberlik	,01182	,15842	1,000	-,4824	,5060
	Özel Eğitim	-,05643	,13323	1,000	-,4720	,3592
Rehberlik	Okul öncesi	-,18929	,13979	,914	-,6254	,2468
	Sınıf	-,02408	,15183	1,000	-,4977	,4496
	Matematik	,20885	,14245	,871	-,2355	,6532
	İngilizce	,19040	,12608	,850	-,2029	,5837
	Almanca	-,16053	,15492	,982	-,6438	,3227
	Fransızca	-,13905	,20964	,999	-,7930	,5149
	Güzel sanatlar	-,01182	,15842	1,000	-,5060	,4824
	Özel Eğitim	-,06825	,11500	1,000	-,4270	,2905
Özel Eğitim	Okul öncesi	-,12103	,11043	,975	-,4655	,2235
	Sınıf	,04418	,12533	1,000	-,3468	,4351
	Matematik	,27710	,11378	,268	-,0778	,6320
	İngilizce	,25866	,09246	,119	-,0298	,5471
	Almanca	-,09228	,12905	,999	-,4948	,3103
	Fransızca	-,07079	,19131	1,000	-,6676	,5260
	Güzel sanatlar	,05643	,13323	1,000	-,3592	,4720
	Rehberlik	,06825	,11500	1,000	-,2905	,4270

Tablo 4.8’de yer alan Tukey testinin sonuçları incelendiğinde, ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık görünse de Tukey sonuçlarında anlamlılık bir farklılık görülmemektedir. Bu durumun, gruplar arası şit olmayan dağılımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, YBÖ eğilimlerinde bölüm değişkeni kapsamında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Bulgular

Bu bölüm ile “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri ne düzeydedir?” problemi kapsamında yer alan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Katılım sağlayan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerine dair betimsel anlamda ifade ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.9’da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin genel anlamda betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 9.Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin betimsel istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
Dijital Okuryazarlık	397	3,52	,73749	1,00	5,00

Tablo 4.9’da yer alan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına dair betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarına ait ortalama puanların $\bar{X}=3,52$ olduğu belirlenerek adayların çoğunluğunun “Katılıyorum” seçeneğinde daha yoğun olduklarına ulaşılmıştır. Ölçekten adayların aldığı belirlenen en yüksek puanın 4,10 ve en düşük puanın ise 1,00 olduğu da belirlenmiştir. Standart sapma değerlerine bakıldığında Dijital okuryazarlık ölçeğinin ise ,73 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında dijital okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.1. Dijital okuryazarlık ölçeğinin maddelerine ilişkin bulgular

Cinsiyet ve bölüm değişkeni kapsamında, araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yer alıp almadığına bakmak için, T-Test ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri kapsamında dijital okuryazarlık yeterliliklerine yönelik puan ortalamaları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri kapsamında dijital okuryazarlık yeterliliklerine yönelik puanların ortalamaları, öğretmen adaylarının bölümleri kapsamında istatistiki olarak puan ortalamaları farklarının anlamlılığını belirlemek için tek yönlü ANOVA sonuçları tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4. 10.Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliklerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Dijital Okuryazarlık	Kadın	267	3,45	,68922	395	-2,693	0,007
	Erkek	130	3,66	,81242			

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin, t testi aracılığıyla karşılaştırıldığı Tablo 4.10 incelendiğinde, kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adaylarının puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2,693$, $p>0,05$). Bu bilgiler çerçevesinde, erkek öğretmen adaylarının ($X=3,66$) dijital

okuryazarlıkları, dijital okuryazarlıklarından ($X= 3,45$) daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4. 11. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Dijital Okuryazarlık	Okul Öncesi	40	3,36	0,62943
	Sınıf	29	3,56	0,67890
	İlköğretim Matematik	37	3,50	0,63026
	İngilizce	66	3,65	0,64121
	Almanca	27	3,82	0,83473
	Fransızca	11	3,94	0,69479
	Güzel Sanatlar-Resim İş	25	3,34	1,03123
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	36	3,42	0,76480
	Özel Eğitim	126	3,47	0,73749

Eğitim Fakültesinde farklı programlarda yer alan 1. Sınıf öğretmen adaylarının, Dijital Okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin istatistikleri tablo 4.11’de yer almaktadır. Tablo detaylı incelendiğinde okul öncesi öğretmenliğinden başlayarak özel eğitim bölümüne kadar araştırmaya gönüllü katılım sağlamış öğretmen adaylarının puanlarının ortalamalarının gösterimi 1. $\bar{X}=3,36$, 2. $\bar{X}=3,56$, 3. $\bar{X}=3,50$, 4. $\bar{X}=3,65$, 5. $\bar{X}=3,82$, 6. $\bar{X}=3,94$, 7. $\bar{X}=3,34$, 8. $\bar{X}=3,42$, 9. $\bar{X}=3,47$ şeklinde yapılmıştır. Tablodan en yüksek ortalama sahip öğretmen adaylarının “Fransızca” programında yer aldığı görülmektedir. “Almanca” programlarında yer alan öğretmen adayları da aynı puan ortalamalarıyla okul öncesi programına çok yakın bir puan ortalamasına sahiptir. Son olarak, Anadolu Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarından, Dijital Okuryazarlık yeterliliklerine yönelik puan ortalaması en düşük olan öğretmen adaylarının “Okul Öncesi” programında yer aldığı söylenebilir.

Tablo 4. 12. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Dijital Okuryazarlık	Gruplar Arası	8,122	8	1,015	1,901	0,59
	Gruplar İçi	207,26	388	0,534		
	Toplam	215,383	396			

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık değişkenliğini bulmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bölümler arası aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=1,901;05$, $p>0.05$).

4.4. Öğretmen Adaylarının YBÖ Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelendiği; araştırmanın 5. Alt probleminin analizlerini içeren bu alt bölümde, korelasyon analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. 13. *YBÖ Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	N	R	P
YBÖ Eğilimleri	397	,09	,062
Dijital Okuryazarlık			

Tablo 4.14’ de, araştırmaya katılım sağlayan 397 öğretmen adayının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına yapılan Pearson Momentler Katsayıları Çözümleme Tekniği sonuçları verilmiştir. Tablodan anlaşılabacağı gibi, öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerine ilişkin görüşleri ile dijital okuryazarlıkları arasında ($r = 0,09$ ve $p> 0,05$) anlamlı bir ilişki yoktur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma problemlerine yönelik yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular kapsamındaki sonuçlara ve sonuçlara yönelik yapılan tartışmaları kapsamaktadır. Araştırmanın sonucundan hareketle, gelecekte yapılabilecek araştırmalara ışık tutması niteliğiyle öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma çerçevesinde değişkenler ile alakaları problemler için cevaplar aranmıştır. Problemlere ilişkin sonuçlar, yorumlanmış ve açıklamalar yapılmıştır.

5.1.1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Tarama deseni ile desteklenen nicel araştırmanın; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin ne anlamda olduğunu sorgulayan birinci alt amacına yönelik, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğretmen adaylarından toplanan verilerin çözümlenmesiyle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyleriyle alakalı sonuçlara ulaşılmıştır.

Birinci alt problemin sonuçlarına ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutlarının sonuçlarının aritmetik ortalamalarının, 4.34 ve 6.00 değerleri arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, öğretmen adaylarının motivasyonlarının yüksek olduğunu, meraklı olduklarını ve öğrenmelerini düzenleyebildiklerini söyleyebiliriz. Longworth ve Davies (1996) da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olmasının öneminin altını çizmişler ve öğretmenlerin bu konuda desteklenip yönlendirilmesinin, öğretmenlerin de öğrencilerini yönlendirebilmesi açısından kritik bir önem taşıdığını belirtmişlerdir. (Chapman vd., 2003), ‘Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen Eğitimi’ kitabında, yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim fakültesi öğretim üyelerine yapılan nitel araştırmayla, öğretmen eğitiminde fakülte üyelerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki fikirlerini ortaya koymak istemiştir. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam felsefesi haline getirdiğini ve öğretmen adaylarını da bu konuda yönlendirip desteklediğini ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanan pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, Bahadır’ın (2019), Yorulmaz’ın (2019), Demirel ile Akkoyunlu’nun (2017), Ünal ile Akay’ın (2017), Özçiftçi’nin (2014) Türkiye’nin farklı bölgelerinde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulması bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda algılarının yüksek olmasının sebebi, uzun süredir eğitim sisteminde yer almaya çalışan yaşam boyu öğrenme niteliklerinin olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Üniversitelerde ve okullarda küreselleşme çerçevesinde yapılan AB projeleri, Erasmus ve Farabi gibi öğrenci değişim programlarının, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yükselmesine neden olan etkenler arasında görülebileceği açıktır. Kahraman’ın (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerini orta seviyenin üzerinde bulması ve Aydın’ın (2018) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu eğilimlerini yeterli düzeyde bulması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine yönelik farklı sonuçlar olduğunu göstermektedir. Coşkun’un (2009), Coşkun ve Demirel’in (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini inceledikleri çalışmalarında ise bu araştırmanın sonuçlarının aksine yaşam boyu öğrenmeye karşı öğrencilerde düşük düzeyde bir eğilim olduğu görülmüştür.

Alanyazın tarandığında, YBÖ kapsamında, öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden bu araştırmada yüksek düzeyde sonuçlar alınması bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlandığı ve adayların kendilerini geliştirmek için öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Yapılan araştırma, Z Kuşağı öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Z Kuşağı bireyleri görevine sadık, düşünceli ve açık fikirli olarak değerlendirilir. Değişime karşı esnek bir tavıradırlar ve yaşadıkları çevrede fark yaratmak isterler (Miraja vd., 2019, s. 41). Z Kuşağının karakteristik özellikleri göz önüne alındığında, yaşam boyu öğrenme becerileri de yüksek düzeyde bulunan öğretmen adaylarının doğru şartlar altında eğitim öğretimi olumlu anlamda değiştirecekleri söylenebilir.

5.1.2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenleri çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ikinci alt problemde sonuçlara ulaşılmıştır.

İkinci alt problemin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve alt boyutlarında yapılan analizler cinsiyete dair anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Analizler tamamlandığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçtan hareketle, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre motivasyonlarının yüksek, daha istekli ve meraklı olduğu söylenebilir.

Jackson (2003), ‘Yaşamboyu Kazanç’ makalesinde hükümetlerin öğrenen bilgi toplumunda, tüm bireyleri yaşam boyu öğrenmelerinden sorumlu tutarken kadınların erkeklere göre daha dezavantajlı durumda olduğuna dikkat çekmektedir. Bu eşitsizliğin kadınları güdülediğini ve mesleki hayatta yerini sağlamlaştırabilmek adına öğrenmeye olan meraklarını ve motivasyonlarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıkmasının sebebi, kadınların çalışma hayatına katılarak ekonomik özgürlüğünü elde etmek için kendisini daha çok geliştirme çabasında olması şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda, Kılıç (2015), kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı daha istekli ve daha ilgili olduğunu belirtmektedir. Coşkun ve Demirel (2012) ve Kahraman (2019) da bulgularıyla bu durumu desteklemektedir.

İkinci alt problemin bölüm değişkenine ilişkin bulgular, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve alt boyutlarında yapılan analizlerin sonuçları, bölüm değişkeninde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bunların yanı sıra, aritmetik ortalamalar gözden geçirildiğinde okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına ek olarak; Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın ve Tunca ve arkadaşları (2015) tarafından

öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmanın bölüm değişkeni ile ilgili bulguları ile benzer olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya ilave olarak, Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmalardan ulaşılan sonuçlar ve alanyazın göstermektedir ki bölüm değişkenine göre farklı üniversitelerde, farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır ve tutarlılık göstermemektedir. Bu bulgular, her üniversitenin sonuçlarının özelinde bölümlerde farklılık yaratan unsurları ortaya çıkararak, bu bulguya yönelik bölüm özelinde çeşitli kararlar alınabileceği varsayımını oluşturur.

5.1.3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın 3. alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının düzeyinin analizlerinin sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin ‘yüksek’ düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Türkiye’de Kozan (2018)’ın BÖTE programına kayıtlı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını yüksek bulması, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir ve araştırmayı destekler niteliktedir. Pianfetti (2001), Öğretmen ve Teknoloji kitabında, teknolojinin hakim olduğu okullarda başarılı olabilmek ve öğrencileri desteleyebilmek adına öğretmenlerin dijital olarak okuryazar olmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Araştırmanın sonuçları bu hipotezle paraleldir denilebilir. Helsper ve Eynon (2010), Dijital Yerliler kitabında, öğretmenlerin pek çoğunun çağdaş ve yeni teknolojiler hakkında önemli kişisel deneyime sahip olduğunu ve dijital okuryazarlıklarının iyi derecede olduğundan bahsederek, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Dijital okuryazarlık becerilerinin ‘yüksek’ düzeyde olduğuna ulaşılması, Z Kuşağı öğretmen adayları arasında yaygın olan internet ve mobil teknolojilerinin profesyonel anlamda da kullanılabildiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının yüksek düzeyde dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olması çevrimiçi öğrenme ortamların ve dijital kanalların gelecek nesil için aktif ve amaca yönelik kullanılabileceği varsayımını oluşturmaktadır.

5.1.4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık yeterliliklerinin, cinsiyet ve bölüm değişkenleri çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ikinci alt problemde sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarında cinsiyet etkeninin sonuçları; erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık becerilerinin daha da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 yılında, Yeşildal tarafından yetişkin bireylere uygulanan dijital okuryazarlık ölçeklerinin sonuçları da bu bulguyla paralel olarak erkeklerin dijital okuryazarlıklarının kadınlardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Ek olarak, Gui ve Argentin (2011) tarafından da İtalyan liselerinde dijital okuryazarlık hakkında yapılan araştırma sonucunda erkek öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Steinkuehler (2010), ‘Video Oyunları ve Dijital Okuryazarlık’ makalesinde video oyunlarının en temel şekilde bir dijital okuryazarlık uygulama biçimi olduğunu ve araştırmalara

göre erkekler tarafından daha çok tercih edildiğinden bahsetmektedir. Antonio ve Tuffley (2014) de kadınların teknolojiye ve çevrimiçi ortamlara katılım oranının, erkeklerin katılım oranından daha az olduğundan bahsetmiştir. Bu araştırmalar göz önüne alındığında, kadın öğretmen adaylarının, çevrimiçi öğrenme ortamlarına daha çok yönlendirilmesinin ve internet ortamlarına aktif katılımın dijital okuryazarlık anlamında cinsiyet eşitsizliğini azaltacağı biçiminde yorumlanabilir.

5.1.5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın ortaya çıkış problemi olarak nitelendirilebilecek ve 5. alt problemi oluşturan “öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ve dijital okuryazarlıkları arasında bir ilişki olup olmadığına dair yapılan analizler sonuçlanmıştır.

Yapılan analizler sonuçlandığında, yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ala-Mutka, Punie ve Redecker, 2008 yılında Avrupa Birliği Komitesi için yayınladıkları bildirmede, yaşam boyu öğrenme stratejilerinin, tüm işler ve tüm öğrenciler için gelişmiş dijital yetkinlik ihtiyacını karşılaması gerektiğinin altı çizilmiştir. Dijital becerilerin öğrenilmesinin, bilişim teknolojilerinin derslerle bütünleştirilerek, dijital yeterliliği geliştirmenin, dijital araçların eleştirel, güvenli ve yaratıcı bir şekilde, güvenlik ve mahremiyete özen gösterilerek kullanılmasının önemi ve aciliyetinden bahsedilmiştir. Bildirge, bu süreçler ve yaşam boyu öğrenme stratejileri için öğretmenlerin dijital okuryazar olmaları gerektiğini yayınlamıştır. Bunun yanı sıra Bundy (2004,s.6) tarafından, dijital okuryazarlığın, öğrenmeye yönelik yeni ve çok yönlü bir yaklaşım içerdiğinin ve yaşam boyu öğrenme stratejileri ve bağımsız öğrenmelerle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Bulunan sonucun, alanyazındaki bu bilgilerle örtüşmediği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, gelecekte yapılabilecek uygulamalar ve araştırmalara yönelik önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulama alanına yönelik öneriler

- Eğitim Fakültesi öğrencileri, yaşam boyu öğrenme ile ilgili olumlu farkındalık ve eğilimleri göz önüne alınarak, kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çeşitli sempozyum ve kongrelere araştırmacı olarak katılmaları için yönlendirilebilir.

- Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresinde aldıkları topluma hizmet dersleri, yaşam boyu öğrenme kapsamında desteklenerek bu derslerin çıktıları yaşam boyu öğrenme felsefesiyle aktarılmalıdır.
- MEB'in son çıkardığı düzenlemelerle öğretmenleri ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitime yönlendirdikleri açıktır. Bu durumun yaygınlaşması için öğretmen adayları lisans eğitimi sırasında öğretim üyeleri tarafından desteklenmeli, MEB tarafından da öğretmenlere lisansüstü eğitimi cazip kılacak iyileştirmeler arttırılmalıdır.
- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye motive oldukları göz önüne alındığında, dijital okuryazarlıklarını pekiştirebilecekleri ödevlendirme ve fakülte içi projeler eğitim fakültesi öğretim üyeleri tarafından planlanmalı ve düzenlenmelidir.
- Öğretmen adaylarının geleceği etkileme potansiyeli göz önüne alınarak, 21. YY Becerileri bölüm derslerini içeren eğitim programlarına, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Dijital Okuryazarlık” alanlarını da kapsayarak kazanımların ve programların içine çıktılarını çeşitli şekillerde görülebilecek şekilde entegre edilmelidir.
- “Teknoloji Kullanımı” ile “Etkin Teknoloji Kullanımı”nın farklı olduğunu anlatmak için ve teknoloji çağında öğrenmelerin ‘dijital okuryazar’ olarak yapıldığını göstermek için üniversiteler ve belediyeler bu kazanıma yönelik farkındalık projeleri yapabilir.
- Araştırmadan bulunan sonuçlarda erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık becerilerini arttırmak adına mesleki ihtiyaçları ve ilgileri de göz önüne alınarak üniversite ve fakülte tarafından bilinçlendirme ve farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.
- Araştırma bulgularında kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre yaşam boyu eğilimlerinin daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Durumu pozitif yönde değiştirmek adına üniversite ve Hayat Boyu Öğrenme Merkezi arasında bu amaca yönelik farklı bir proje planlanabilir.
- 2023 Vizyonu’nda MEB, dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenlerin desteklenerek teşvik edileceğini açıklamıştır. Dijital okuryazarlığın yaygınlaşması adına bu büyük bir adımdır. Bu atılım büyütülebilir ve Türkiye’de her üniversitenin eğitim fakültesi, öğretmen adaylarının tasarladığı dijital öğrenme materyalleri ile büyük şehirlerde öğretmenlere yönelik tanıtım yapabilir. Bu etkileşimlerle, farklı disiplinlerde uzmanlaşmış öğretmenler ve öğretmen adayları birbirlerini olumlu anlamda etkileyebilir ve bir farkındalık oluşturabilir.

- Dijital içerikleri etkin olarak kullanabilen ve siber saldırılara karşı bilinçli dijital okuryazarlık becerilerine sahip öğretmenler okulun kendine özgü sistem ve altyapısını kurabilirler. Kurdukları bu sistemde, okulu geliştirme kültürü için yapılan dijital ve dijital olmayan öğrenme materyalleri, öğrencilerle ilgili bilgiler ve okulun planlanan etkinliklerini hassasiyet ve özenle saklayarak tutabilme şansına sahip olabilirler. Bu sistem görev yerine yeni atanan öğretmenin okulun kültürünü daha iyi anlamasını ve öğrencileri önceden tanıyarak yıllık planlamalarını daha sistemli yapmasına olanak sağlayabilir.
- Üniversite öğrencileri için YBÖ kapsamında halihazırda değişim programları bulunmaktadır. Öğretmen adayları için gözlemleri sonucunda ilgili araştırmalar yapabilecekleri farklı ülkelerin, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki okullarda kısa süreli staj değişim programları yapılabilir. Bu durum hem öğretmenin yaşam boyu gelişimine hem de milli eğitim ve öğretim programlarına yarar sağlayabilir.

5.2.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

- Nitel araştırma yöntemleri ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine dair faaliyetleri ve dijital okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeyleri daha ayrıntılı ölçülebilir ve alana katkı sağlayabilir.
- 1. Sınıf öğretmen adaylarına yapılan bu araştırma gelecekte tekrardan boylamsal araştırma olarak uygulanabilir ve üniversite yaşamının, eğilimlerine ve becerilerine etkisi olup olmadığı ortaya konabilir.
- Yapılan alanyazın taraması sonucu, dijital okuryazarlıkla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda konunun önemini de vurgulamak adına daha çok araştırma yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve dijital okuryazarlık arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebeplerini ortaya çıkarmak için nitel araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır ve cinsiyet ve bölüm anlamında iki değişkenden oluşmaktadır. Daha çok değişken araştırmaya dahil edilerek kültürel çeşitliliği daha fazla olan gruplarda araştırma uygulanabilir. Bunun yanı sıra daha çok değişken eklenerek bireylerin dijital okuryazarlık seviyelerini ve yaşam boyu öğrenmelerini hangi sebeplerin eklediği ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm, (Erişim Tarihi: 27.05.2018)
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., ve Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271-282*. <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>. (Erişim Tarihi: 20.02.2019)
- Alkali, E. and Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 421-429.
- Altunışık, R. Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Antonio, A. ve Tuffley, D. (2014). The gender dijital divide in the developing countries. *Future Internet*, 6(4), 678- 687. <https://doi.org/10.3390/fi6040673>. (Erişim Tarihi: 21.04.2019).
- Arar, T. ve Yüksel, İ. (2015). Career orientation for the new generation of turkish human resource, *The Journal of Social Sciences Research*, Vol.1(5), s. 47-57.
- Ardıç, E. ve Altun, A. Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1(1), 12-30.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26. <http://dergipark.org.tr/ded/issue/29183/312492>. (Erişim Tarihi: 23.09.2019)
- Atacanlı, F. (2007). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LPA) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre*

- değişiminin araştırılması*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Aviram, R. ve Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open Distance E-Learning*, 9(1)
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşamboyu öğrenme. *Yaşamboyu öğrenme sempozyum bildirileri ve tartışmalar*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Pegem Yayıncılık.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Belshaw, L. (2011). *What is digital literacy?*. Yayınlanmamış doktora tezi.Durham: Durham Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Benedetto, R. (2006). *How do independent school leaders build the educational technology leadership capacity of the school?*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Drexel Üniversitesi
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24).
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bundy, A. (2004). Australian and New Zealand information literacy framework. *Principles, standards and practice*, 2<http://www.libnet.sh.cn/upload/htmleditor/File/130620025617.pdf>. (Erişim Tarihi:30.03.2019).

- Burbules, N. C. and Callister, T. A. (2000). Universities in transition: The promise and the challenge of new technologies. *Teachers College Record*, 102(2), 271-93.
- Boshier R. (2012). Lifelong learning as a flag of convenience. In: Aspin D., Chapman J., Evans K., Bagnall R. (eds) *Second International Handbook of Lifelong Learning. Springer International Handbooks of Education*, vol 26. Dordrecht: Springer
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brubaker, C. L. (2005). *An instrument to measure ethical caring in clinical encounters between student nurses and patients*. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-429.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Cantoni, L. and Tardini, S. (2008). Communicating in the information society: new tools for new practices. In *Digital literacy: tools and methodologies for information society* (pp. 26-44). IGI Global.
- Castilla, D., Botella, C., Miralles, I., Bretón-López, J., Dragomir-Davis, A. M., Zaragoza, I., ve Garcia-Palacios, A. (2018). Teaching digital literacy skills to the elderly using a social network with linear navigation: a case study in a rural area. *International Journal of Human-Computer Studies*, 118, 24-37.
- Chapman, J. D., Toomey, R., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E., and Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*. Canberra: Evaluations and Investigations Programme, Research, Analysis and Evaluation, Department of Education, Science and Training.
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, 2, <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>, (Erişim Tarihi: 29.05.2018)
- Corbel, C. and Gruba, P. (2004). *Teaching computer literacy*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Cote, T. J. and Milliner, B. (2017). Preparing Japanese students' digital literacy for study abroad: is more training needed?. *JALT CALL Journal*, 13(3), 187-197.
- Dehmel, A. (2006) Making all European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, 42:1, 49-62, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050060500515744> (Erişim Tarihi: 10.09.2019)
- Demirel, M. and Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- DeVaney, S. A. (2015). Understanding the millennial generation. *Journal of Financial Service Professionals*, 69(6), 11-14.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2000). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005. Ankara. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>
- Ding, M., Babenko, O., Koppula, S., Oswald, A. and White, J. (2019). Physicians as teachers and lifelong learners. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 39(1), 2-6.
- Dudeney, G., Hockly, N., and Pegrum, M. (2014). *Digital literacies*. New York: Routledge.
- Duke, C. (2001). Lifelong learning and tertiary education: the learning university revisited. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, and Y. Sawano (Eds.), *International handbook of lifelong learning*, 501-527, London: Kluwer.
- EC. (2000). A memorandum on lifelong learning. Brüksel Avrupa Topluluklar Komisyonunda sunulan bildiri. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Erişim Tarihi: 30.05.2018)
- Elveren, A. Y. ve Elveren, M. A. (2010) Avrupa Birliği entegrasyon sürecinde Türkiye'de bilim ve eğitim politikaları: hayat boyu öğrenme programının bir değerlendirilmesi. *Küreselleşme Sürecinde Kamu Yönetiminde Eğitim ve Araştırma*. 5 (3)
- Ersoy, M., Kurt, A.A., Dönmez, F.İ., Dindar, M., Mısırlı, Ö. ve Akçay, T. (2013). Teknoloji ışığında okuryazarlıklar. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi (ETAD)*, 4(2)

- European Commission Study Group on Education and Training (1997) *Accomplishing Europe Through Education and Training*, Brussels
- European Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30(12), 2006.<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Field, J. and Leicester, M. (2002). *Lifelong learning: Education across the lifespan*. London: Routledge.
- Gayeski, D. (2015). *Will gen Z even care about HR technology*. Workforce Solutions Review, 9-11.
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. 17.0 Update. 10th Edition, Boston: Pearson.
- Gilster, Paul (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Göksan, T. S., Uzundurukan ve S., Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143.
- Grey-Bowen, J. E. (2010). *A study of technology leadership among elementary public school principals in Miami-Dade County*. St. Thomas University.
- Gui, M. and Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New media & society*, 13(6), 963-980
- Güçlü, G. (2015). *Yaşam boyu öğrenme argümanı olarak teknoloji bağımlılığı ve yaşama yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gürkan, H. (2017), *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325. Erişim Adresi: <http://www.inesjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1320&Detay=Ozet>

- Halász, G. and Michel, A. (2011). Key competences in europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hamutoğlu N, Güngören C, Uyanık K. ve Erdoğan G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1) , 408-429.
- Helsper, E. J. and Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British educational research journal*, 36(3), 503-520
- Ho, Y. H., Chen, S. L. and Hsieh, T. H. (2019). A Study on the Mediating Effect of Learning Orientation on the Relationship Between Transformational Leadership and Employee Lifelong Learning. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(1), 48-50.
- Hsieh, C. C., Yen, H. C. ve Kuan, L. Y. (2014). The relationship among principals' technology leadership, teaching innovation, and students' academic optimism in elementary schools. *Technology and Education (STE)*, <https://www.learntechlib.org/p/158345/> (Erişim Tarihi: 10.10.2019).
- [http1https://www.projects.aegean.edu.tr/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_brief.pdf](https://www.projects.aegean.edu.tr/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_brief.pdf) (Erişim Tarihi: 03.03.2019)
- [http-2https://californiaeducator.org/2019/08/16/genz-educators/](https://californiaeducator.org/2019/08/16/genz-educators/) (Erişim Tarihi: 10.12.2019)
- ISTE Standards for Teachers (2014), https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
- Jackson, S. (2003). Lifelong learning: Working-class women and lifelong learning. *Gender and Education*, 15(4), 365-376. <https://doi.org/10.1080/09540250310001610571>
- Jeffrey, L., Hegarty, B., Kelly, O., Penman, M., Coburn, D. ve McDonald, J. (2011). Developing digital information literacy in higher education: Obstacles and supports. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10, 383-413. . <https://www.learntechlib.org/p/111528/>. (Erişim Tarihi: 07.06.2019).
- Jimoyiannis, A. and Gravani, M. (2010). Digital literacy in a lifelong learning programme for adults: Educators' experiences and perceptions on teaching practices. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 1(1), 40-60.
- Kahraman. S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Karaman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, T. Ö. (2010). Avrupa birliği'nin ortadoğu barış sürecindeki rolünün analizi. *Ortadoğu Etütleri*, 2(1), 77-106.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?, *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1).
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.İktisadi ve İdari Bilimler Enstitüsü
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.İktisadi ve İdari Bilimler Enstitüsü
- Kırık, A. M. ve Köyüstü, S. Z Kuşağı Konusunda Yapılmış Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1497-1518.
- Kim, K. T. (2019). The structural relationship among digital literacy, learning strategies, and core competencies among South Korean college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 3-21.
- Kotler, P. and Armstrong, G. (2016). *Principles of Marketing* (Sixteenth edition). Essex: Pearson Education.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, Y. ve Tüzel, A. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 0-298.<http://dergipark.org.tr/tubar/issue/16969/177280>

- Laal, M. and Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091> (Erişim Tarihi: 14.02.2019)
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., ve Cammack, D. W. (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies*. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Levin, B. (2003). Approaches to equity in policy for lifelong learning. *Education and Training Policy Division, OECD. Paris: OECD*.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Routledge.
- Longworth, N. and Davies WK.(1996). *Lifelong learning: newvision, new implications, new roles for people,organisations, nations and communities in the 21stcentury*. London: Kogan Page
- Marcovitz, A. B. (2007). *Introduction to Logic and Computer Design with CD*. McGraw-Hill, Inc.
- Marsh, J. A. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Practice*, 7(2), 197-214.
- Martin, A. (2005) ‘DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report’. *Journal of eLiteracy* 2(2). 130-136
- Martin, A. and Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- MEB. (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2014). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı
- Mkandawire, S. B. (2015). LTC 1000 theories of literacy and theories of literacy development. *The University of Zambia Lecture notes for week*. <https://sitwe.wordpress.com/2015/12/14/types-of-literacy-or-literacies/>
- Mioduser, D., Nachmias, R., ve Forkosh B. (2008). New literacies for the knowledge society. In *International handbook of information technology in primary and secondary education* (23-42). Boston: Springer.

- Miraja, B. A., Persada, S. F., Prasetyo, Y. T., Belgiawan, P. F., ve Redi, A. P. (2019). Applying protection motivation theory to understand generation z students intention to comply with educational software anti piracy law. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(18), 39-52.
- Mohammadyari, S. and Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25.
- Morrison, R. and Garcia, L. (2011). From embedded to integrated: digital information literacy and new teaching models for academic librarians. *In ACRL National Conference 2011*. https://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/6 (Erişim Tarihi: 27.05.1993).
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Nuissl, E. and Przybylska, E. (2016). Lifelong learning: history and the present state of the politically-educational concept. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(4), 33-48.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric Theory*, New York, NY: McGrawHill.
- OECD. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*, Paris: OECD
- Onursoy, S. Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013, <http://dergipark.gov.tr/e-gifder/issue/31789/422671>, (Erişim Tarihi: 11.11.2018)
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning: interpretations of an education policy in europe*. (Çev: E. Györffy, C. Kober-Tomasek, M. Eickhoff ve K. Wedekamper). Germany: Springer Science & Business Media.
- Önal, İ. (2010) Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <http://eprints.rclis.org/14929/>
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özen, Y. (2011). Aşgın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6)
- Özen, R., Öztürk, S. and Öztürk, F. (2016). Teachers' use of social-media tools for their professional development. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 7-21.

- Özerbaş, A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Pianfetti, E. S. (2001). Focus on research: teachers and technology: digital literacy through professional development. *Language Arts*, 78(3), 255-262.
- Pongratz, E. M. (1997). *Lifelong learning in young adult literature*. Unpublished doctore thesis. Pennsylvania: The Pennsylvania University
- Ruxandra, P. and Andreea, A. C. (2015). Effects of the implementation of the" lifelong learning" program in romania, with reference to the 2007-2013 period. *Annals-Economy Series*, https://www.researchgate.net/profile/curea_pitorac_ruxandra_ioana/publication/ (Erişim Tarihi : 23.09.2019)
- Sabo, R. M. (2017). Lifelong learning and library programming for third agers. *Library Review*, 66(1/2), 39-48. doi/10.1108/LR-08-2016-0065/full/html (Erişim Tarihi: 17.10.2019).
- Sayavaranont, P. and Wannapiroon, P. (2017). Why generation z'digital literacy can be improved through digital storytelling?. *Journal of Mass Communication Technology*, 2(1)
- Seemiller, C. and Grace, M. (2016). Generation Z goes to college. John Wiley and Sons. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=4305728>. (Erişim Tarihi: 03.01.2019)
- Starkey, L. (2012). *Teaching and learning in the digital age*. London: Routledge.
- Steinkuehler, C. (2010). Video games and digital literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 61-63. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.7>. (Erişim Tarihi: 20.04.2019).
- Smith, A. (2002). *The EU Memorandum on Lifelong Learning”, Integrating Lifelong Learning Perspectives*, UNESCO Institute for Education, Philippines, 47.
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011). Digital literacy and safety skills. EU Kids Online, London school of Economics
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi: *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 12, 45-65
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK., (2019). www.tdk.gov.tr, (Erişim tarihi: 10 Kasım 2009).
- Tescasiu, B. (2014). Education and Youth in European Union. A case study– Erasmus+. *Advances in Economics, Law and Political Sciences*. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2014/Brasov/FINANCE/FINANCE-35.pdf> (Erişim Tarihi: 02.02.2018)
- Titrek, O., Zafer Güneş, D. ve Sezen, G. (2013). Yükseköğretim ve yaşam boyu öğrenme: bir model önerisi. *SAU Congress Centre*. <http://www.icqh.net/index.php?page=program> (Erişim Tarihi: 10.11. 2018)
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91, <https://ssrn.com/abstract=2186434>, (Erişim Tarihi: 12.10.2018).
- Tornero, J. M. P. (2004). Promoting digital literacy. *Understanding Digital Literacy [OL]*.
- Toomey, R., Chapman, J., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. and Williams, I. (2005). Lifelong learning and the reform of the teaching practicum in Australia. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33(1), 23-34.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).
- Turan, s. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98
- UNESCO. (1972). Learning to be. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). Learning: the treasure within, Paris: UNESCO
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. and Bahçıvan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and in-vestigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.

- Vélez, A. P., Olivencia, J. J. L. and Zuazua, I. I. (2017). The role of adults in children digital literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 887-892. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.124> (Erişim Tarihi: 12.10.2019).
- Viştelar, A. (2019). Like me: generation z and the use of social media for personal branding. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 7(2), 257-268.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4)
- Yasa, H. D. (2018). *Türkiye’de yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri*. Yüksek Lisans tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yazıcı, S. (2019). *Z kuşağının iş yaşamına ilişkin beklentileri, iş ve meslek tercihlerine ilişkin algılamaları X ve Y kuşağına ait insan kaynakları yöneticilerinin Z kuşağına ilişkin beklenti ve algılamaları üzerine sağlık sektörü alanında görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yorulmaz, B. A. (2019). *Resim iş öğretmenliği programındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Walker, W. (2006). *Generational Leadership: A Study Of The Leadership Styles of Different Generations of Entrepreneurs and The Resulting Organizational Outcomes*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Minnesota: Capella Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği İzin Formu

**Ceren Özoğlu** <cerenozoglu@gmail.com>
to yelkindiker ▾
Sun, Feb 18, 11:47 AM ☆ ↶ ⋮

Merhaba Yelkin Hocam,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapıyorum. Eğer izniniz olursa tezimde "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeği aracını kullanmak istiyorum. Geri bildiriminizi ve ölçek formunu bekliyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla,
Ceren Özoğlu

**Yelkin Diker Coşkun** <yelkindiker@gmail.com>
to me ▾
Wed, Feb 21, 10:14 AM ☆ ↶ ⋮

Turn off for: Turkish x

Merhaba, ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

18 Şubat 2018 11:47 tarihinde Ceren Özoğlu <cerenozoglu@gmail.com> yazdı:

YELKIN DİKER COŞKUN

Ek.2 Dijital Okuryazarlık Ölçeği İzin Formu

**Ceren Özoğlu** <cerenozoglu@gmail.com>
to mutlutahsin, guneserhan, eralpbahcivan ▾
Mon, Mar 5, 10:03 PM ☆ ↶ ⋮

Merhaba Değerli Hocalarım,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapıyorum. Eğer izniniz olursa tezimde Türkçe'ye uyarladığınız "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Geri bildiriminizi ve ölçek formunu bekliyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla,
Ceren Özoğlu

**Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ** <mutlutahsin@gmail.com>
to me, guneserhan, eralpbahcivan ▾
Mon, Mar 5, 10:17 PM ☆ ↶ ⋮

Turn off for: Turkish x

Merhaba, ölçeği çalışmanızda kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Ölçeğe makalenin sonunda ki eklerden erişebilirsiniz. İyi çalışmalar

Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Web: <http://www.mutlutahsin.com>
Tel: 0312 202 83 82

Ek.3 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayları,

“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları İle İlişkisi” kapsamında hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezim için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple ilgili çalışma kapsamında sizlerden, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar vermeniz istenmektedir.

Cevaplarınız bilimsel amaçlı kullanılacak olup ad/soyad gibi kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayıp size en uygun seçeneği işaretlemeniz çalışma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi bakımından çok önemlidir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ceren ÖZOĞLU

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Bölümünüz : İngilizce Öğretmenliği (), Almanca Öğretmenliği (), Fransızca Öğretmenliği (), Resim-İş Öğretmenliği (), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (), Özel Eğitim Öğretmenliği (), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi (), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (), Okulöncesi Öğretmenliği (), Sınıf Öğretmenliği ()

	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmn Uymuyor	Hiç Uymuyor
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<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 harcamalarımdan pay ayırıyorum.						
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.						

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmn Uymuyor	Hiç Uymuyor
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 sevdiklerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Ek.4 Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayları,

“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları İle İlişkisi” kapsamında hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezim için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple ilgili çalışma kapsamında sizlerden, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar vermeniz istenmektedir.

Cevaplarınız bilimsel amaçlı kullanılacak olup ad/soyad gibi kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayıp size en uygun seçeneği işaretlemeniz çalışma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi bakımından çok önemlidir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ceren ÖZOĞLU

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Kullandığım teknolojilerle ilgili karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.					
2. Yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim.					
3. Önemli yeni teknolojileri takip ederim.					
4. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.					
5. Bilgi ve İletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma konusunda ve öğrendiklerimi sergileyebileceğim dijital öğretim materyallerini (Örneğin: Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar) geliştirmek için gereken teknik becerilere sahibim.					
6. Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda sahip olduğum beceriler yeterlidir.					
7. İnternette bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.					
8. Siber güvenlik, webde arama ve internette sahtecilik vb. internet etkinlikleri ile ilgili konulara aşinayım.					
9. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda akranlarımla daha iyi işbirliği yapmamı sağlar.					
10. Üniversitedeki çalışmalarımda, arkadaşlarımla internet üzerinden (ör. Skype, Facebook, Bloglar aracılığıyla) sıklıkla yardımlaşırım.					

Ek.5. Uygulama İzin Talebi

Ana. Uni. Evrak Tarih ve Sayısı: 13/04/2019-E.31735



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Ceren ÖZOĞLU'nun Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/04/2019 tarihli ve 31065 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ceren ÖZOĞLU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA'nın danışmanlığında hazırladığı "Anadolu Üniversitesi 1. Sınıf Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları ile İlişkisi" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasının uygulamasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Güler GÜNŞOY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Bilgi İçin: Bediha AKSAN
Unvan: Büro Personeli
Telefon No: 1352

bu belge. 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ek – 6: Etik Kurul Karar Belgesi

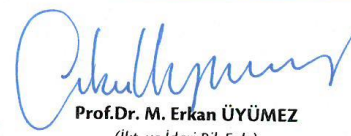
Evrak Kayıt Tarihi: 14.02.2019

Protokol No: 13755

Tarih: 27.02.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları ile ilişkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA
TEZ YAZARI:	Ceren ÖZOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ceren ÖZOĞLU

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Ceyhan/ 1993

E-Posta : cerenozoglu@gmail.com

Eğitim Geçmişi:

- 2015, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği

Çalıştığı Kurumlar:

- 2017 – 2019, Özel Adana Okyanus İlkokulu
- 2019 – Halen, Kadıköy Özel Çevre Koleji İlkokulu