



**T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Serkan TORUNLAR

BURSA-2022



T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI

YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Serkan TORUNLAR

Danışman:
Doç. Dr. Melih ENGİN

BURSA- 2022

ÖZET

Yazar adı soyadı	Serkan TORUNLAR
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim dalı	Yönetim Bilişim Sistemleri
Tezin niteliği	Yüksek Lisans
Mezuniyet tarihi	/...../ 20....
Tez danışmanı	Doç. Dr. Melih ENGİN

Yaşam Boyu Öğrenmenin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkileri

Sanayi devrimiyle başlayan teknolojik gelişmeler 20.yüzyılın sonlarında iyice hızlanmıştır. Sanayi ve teknolojiye bu gelişmeler sadece üretim süreçleri ve çalışma hayatında değil sosyal ve kültürel hayatımızda da köklü değişikliklere neden olmuştur. Tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için çeşitli eğitimlere, meslek kurslarına, hizmet içi eğitimlere katılmak gerekli hale gelmiştir. Bu durum da yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Kimi insanlar yaşam boyu öğrenme ve değişimlere ayak uydurmada daha başarılıyken kimi insanlar bu konuda daha yetersiz kalmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kavramının nelere bağlı olduğu ve insanların bu konudaki yeterliliklerinin belirlenmesi konusunda çeşitli bilimsel çalışmalar literatürde yerini almıştır.

Öte yandan öğretmen ve öğrencinin çeşitli nedenlerle bir araya gelememesi nedeniyle ortaya çıkan uzaktan eğitim kavramı da uzun yıllardır çeşitli şekillerde hayatımızda yer almaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişimle internet tabanlı uzaktan eğitim yaygınlaşmaya başlamıştır. Kullanımı yavaş yavaş artan çevrimiçi eğitim 2020 yılında tüm dünyayı etkileyen Covid 19 salgını sonrası hızla yayılmıştır. Çevrimiçi öğrenmenin verimini etkileyen unsurları belirlemeye ve çevrimiçi öğrenmenin verimini arttırmaya yönelik çeşitli çalışmalar da yıllar içerisinde literatürde yerini almıştır. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk da çevrimiçi öğrenmenin verimini etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda bu tez çalışmasında günümüzde eğitimin iki önemli kavramı olan yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla bu kavramlarla ilgili yapılan araştırmalar ve ölçek çalışmaları incelenmiştir. Literatürde oldukça geniş kabul gören Yaşam Boyu Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ölçekleri aynı anda üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk alt boyutları üzerinde belirleyici etkileri olup olmadığını, varsa hangi boyutlarda etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk alt boyutları olan bilgisayar/internet öz yeterliliği, öz güdümlü öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon, çevrimiçi iletişim öz yeterliliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Yaşam Boyu Öğrenme, Çevrimiçi Öğrenme, Hazırbulunuşluk

ABSTRACT

Name & Surname	Serkan TORUNLAR
University	Bursa Uludağ University
Institute	Institute of Social Sciences
Field	Management Information Systems
Degree awarded	Master
Date of degree awarded	/...../ 20....
Supervisor	Assoc. Prof. Melih ENGİN

The Effects of Lifelong Learning on Readiness for Online Learning

Technological developments that started with the industrial revolution accelerated after the end of the 20th century. Developments in industry and technology have caused radical changes not only in production processes and working life, but also in our social and cultural life. In order to keep up with all these changes it has been necessary to attend various trainings, vocational courses, in-service trainings. This gave rise to the concept of lifelong learning. While some people are more successful in lifelong learning and keeping up with changes, some people are incompetent in this regard. In this context, various scientific studies have taken place in the literature on what the concept of lifelong learning depends on and the determination of people's competencies in this regard.

On the other hand, the concept of distance education, which emerged due to the fact that the teacher and the student could not come together for various reasons, has been in our lives in various ways for many years. Especially after the 2000s, with the rapid development in computer and internet technologies, internet-based distance education has started to become widespread. The use of online education, which has been gradually increasing in recent years, has spread rapidly after the Covid 19 epidemic, which affected the whole world in 2020. Various studies aimed at determining the factors affecting the efficiency of online learning and increasing the efficiency of online learning have also taken their place in the literature over the years. Readiness for online learning has also been noted in the literature as one of the important factors affecting the efficiency of online learning.

In this context, in this thesis, the relationship between lifelong learning and readiness for online learning, which are two important concepts of education today, has been examined. For this purpose, researches and scale studies related to these concepts were examined. Lifelong Learning and Online Learning Readiness scales, which are widely accepted in the literature, were applied to university students at the same time. By analyzing the obtained data, it has been tried to determine whether lifelong learning has decisive effects on the sub-dimensions of readiness for online learning, and if so, in which dimensions.

The findings showed that there is a positive and significant relationship between the online learning readiness sub-dimensions of lifelong learning, computer/internet self-efficacy, self-directed learning, student control, motivation for learning, and online communication self-efficacy.

Anahtar kelimeler: University Students, Lifelong Learning, Online Learning, Readiness

ÖNSÖZ

Tez çalışmamı hazırlama sürecinde ihtiyaç duyduğum her anda bilgisini ve desteğini esirgemeyen, görüş ve eleştirileriyle bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Melih Engin başta olmak üzere yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürisinde yer alan ve görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜRSES ve Dr. Öğr. Üyesi Engin KOÇ'a da çok teşekkür ederim.

Bu yüksek lisans çalışmasını yapabilmiş olmayı öncelikle eğitimim için maddi ve manevi ellerinden gelen her şeyi yapan, kendimi bildim bileli hep okumamı isteyen ve destekleyen, anne ve babama borçluyum. Bu vesileyle buradan annem Nadiye TORUNLAR ve babam Mahmut TORUNLAR'a bir kez daha şükranlarımı sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince bana her zaman destek olan ve anlayış gösteren, motivasyon kaynaklarım eşim Emel TORUNLAR ve kızım Funda TORUNLAR'a da çok teşekkür ediyor ve çalışmamı onlara armağan ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT ...	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ....	vi
KISALTMALAR.....	vii
GİRİŞ	1
1. TEORİK ARKA PLAN.....	4
1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı.....	4
1.2. Çevrimiçi Öğrenme.....	5
1.2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	6
1.2.2. Türkiye’de İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim.....	7
1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	9
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	11
2.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Çalışmalar.....	11
2.2. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk İle İlgili Çalışmalar	17
3. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA....	25
3.1. Araştırmanın Amacı.....	25
3.2. Yöntem	25

3.2.1. Veri Toplama Aracı.....	26
3.2.2. Evren ve Örneklem	27
3.2.3. Araştırma Modeli ve Hipotezler	28
3.2.4. Verilerin Analizi	29
3.3. Bulgular	30
3.3.1. Demografik Değişkenler.....	30
3.3.2. Madde ve Faktör Ortalamaları.....	31
3.3.3. Geçerlilik Analizi.....	33
3.3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme DFA.....	35
3.3.3.2. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk DFA.....	37
3.3.4. Güvenilirlik Analizleri	38
3.3.5. Normallik Analizi	39
3.3.6. Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Analizleri	41
3.3.7. Yol Analizi.....	46
TARTIŞMA VE SONUÇ	48
KAYNAKÇA	52
EKLER	60

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Genelleme İçin Gerekli Örneklem Sayısı.....	27
Tablo 2: Demografik Özellikler.....	30
Tablo 3: YBÖ Ölçekte Yer Alan Madde ve Faktör Ortalamaları.....	32
Tablo 4: ÇÖHBÖ Ölçekte Yer Alan Madde ve Faktör Ortalamaları	33
Tablo 5: Uyum İyiği Ölçütleri	35
Tablo 6: YBÖ Uyum İyiği Değerleri	36
Tablo 7: YBÖ Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	36
Tablo 8: ÇÖHBÖ Uyum İyiği Değerleri.....	37
Tablo 9: ÇÖHBÖ Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları.....	38
Tablo 10: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Güvenilirlik Analizi.....	39
Tablo 11: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Güvenilirlik Analizi.....	39
Tablo 12: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Normallik Analizi.....	40
Tablo 13: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Normallik Analizi.....	41
Tablo 14 Cinsiyet Alt Gruplarına Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Ortalama Puanları	42
Tablo 15: Cinsiyete Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Normal Dağılımı	42
Tablo 16: Öğrenim Görülen Program Türlerine Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Ortalama Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları	43
Tablo 17: Öğrenim Düzeylerine Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Ortalama P.Normallik Testi...43	
Tablo 18: Öğrenim Görülen Program Düzeyine Göre YBÖ Ortalama Puanları Kruskal Wallis-H Testi.....	44
Tablo 19: Öğrenim Düzeyleri ve ÇÖHBÖ ANOVA Testi.....	44
Tablo 20: Varyanslar Arası Homojenlik	45
Tablo 21: Scheffe Testi Sonuçları	45
Tablo 22: Yol Analizi Uyum İyiği Değerleri	46
Tablo 23: Yol Analizi Sonucu Elde Edilen Yapısal İlişkilere Ait Değerler.....	47

KISALTMALAR

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CMIN/DF	: Ki Kare / Serbestlik Derecesi
ÇÖHBÖ	: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FRTEM	: Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi
GFI	: İyilik Uyum İndeksi
IFI	: Artımlı Uyum İndeksi
IGUAÜ	: İndira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi
İDE_A	: İnternete Dayalı Eğitim Asenkron
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SRMR	: Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü
TKM	: Teknoloji Kabul Modeli
TLI	: Tucker-Lewis İndeksi
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Yirminci yüzyılda dünya genelinde teknolojinin hızlı gelişimiyle beraber ekonomik, toplumsal ve kültürel değişimler de hız kazanmıştır. İnsanların bu değişimlere ayak uydurabilmesi için öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi, insanların sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu gereklilik ilerleyen yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramının literatürde çokça yer almasına neden olmuştur.

“Yaşam boyu öğrenme geçen asrın son çeyreğinde dünyanın gündemine girmiş, 2000’li yıllarla Türkiye’de sıkça konuşulmaya başlanmıştır (...) Yaşam boyu eğitim, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır” (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Bu kapsamda kişilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini ölçmeye, bu yeterlilikleri etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar da literatürde yerini almaya başlamıştır.

Öte yandan teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşam boyu öğrenme kavramına paralel olarak uzaktan eğitim kavramı da sıkça karşımıza çıkan bir kavram olmuştur. “Uzaktan eğitim, yapısı gereği özel yönetsel ve organizasyonel düzenlemeler, özel ders tasarımı ve öğretim teknikleri, muhtelif teknolojiler aracılığı ile iletişim gerektiren, genel olarak öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerden katıldıkları, planlı bir öğretim sürecine dayanır” (Moore ve Kearsley, 2005).

Çevrimiçi uzaktan eğitim son yıllarda en çok kullanılan uzaktan eğitim biçimi olmuştur. İnternet sayesinde eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) uygulamalarla teknoloji destekli uzaktan eğitim uygulamaları eğitim öğretim hayatımıza girmiştir. Eşzamanlı yapılan çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarıyla mekândan bağımsız olarak internet üzerinden aynı anda bir araya gelen öğretici ve öğrenciler için yeni deneyim ve beceriler geliştirme imkânı doğmuştur. Bu çalışmada olduğu gibi birçok çalışmada da internet tabanlı yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri öğrenci açısından çevrimiçi öğrenme diye nitelendirilirken bazı çalışmalarda e-öğrenme olarak adlandırılmıştır.

Çevrimiçi uzaktan eğitim, öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarından farklı bir mecrada, çok farklı kaynaklara aynı anda ulaşabildiği farklı ve çeşitli etkileşim imkânı sunan bir öğrenme sürecidir. “Teknoloji temelli uzaktan eğitim programlarında birer çevrimiçi etkileşim aracı olarak video konferans, bilgisayar konferansı, internet televizyonu, yazılı ve sesli posta ya da elektronik sohbet (chat) uygulamaları öğrencileri ve öğretmenleri birbirine oldukça yakınlaştırmıştır” (Engin, 2013).

Son yıllarda eğitim-öğretimin popüler bir biçimi haline gelen, özellikle üniversitelerde çeşitli sertifika programları, bazı ön lisans ve yüksek lisans programlarında aktif olarak kullanılan çevrimiçi uzaktan eğitim 2020 yılında küresel Covid 19 salgını sonrası üniversitelerin lisans dahil tüm programlarında ve hatta ilk, orta, lise düzeyinde tüm eğitim kurumlarında önemli bir alternatif eğitim ortamı olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu zorunlu tecrübe neticesinde elde edilen birikim ve bilgi iletişim teknolojilerindeki (BİT) hızlı gelişim de düşünüldüğünde salgın koşulları tamamen ortadan kalktığında da çevrimiçi uzaktan eğitimin eskisine oranla çok daha fazla hayatımızda olacağı kuvvetle muhtemeldir.

Bu bağlamda çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik gerek teknik eksikleri gidermek için altyapı çalışmaları, gerekse çevrimiçi eğitimin verimini ölçmek ve arttırmak için pedagojik ve bilimsel çalışmalar da artmıştır. Uzaktan eğitimin başarısını etkileyen hususlardan birisi de çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleridir. Multimedya ve birçok farklı kaynağa erişim imkanıyla dersi renklendirmek için çeşitli avantajları olan çevrimiçi öğrenmenin verimli olabilmesi için öğretmenlerin bu avantajları uygun şekilde kullanabilmesinin yanı sıra öğrencilerin de çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip olması gerekmektedir.

Özellikle çevrimiçi öğrenmeyi ilk kez deneyimleyen öğrencilerin bu yeni öğrenme ortamına hemen uyum sağlamaları pek mümkün olmamaktadır. Çevrimiçi uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla beraber öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları üzerine yapılan çalışmalar da artmıştır.

Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde yaşam boyu öğrenme kavramı açıklanmış kavramla ilgili literatürde yapılan tanımlara yer verilmiştir. Devamında uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve internet tabanlı çevrimiçi

uzaktan eğitim hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramı hakkında bilgi verilmiş ve literatürde bu konularla ilgili yer alan tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde literatür taraması yapılarak yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalar ve ölçek geliştirme çalışmalarından bahsedilmiş, bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Üçüncü bölümde yapılan nicel araştırmanın amacı, kullanılan yöntem, araştırma modeli, hipotezler, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere ve analizler sonucu edilen bulgulara yer verilmiştir. Tartışma ve sonuç kısmında elde edilen bulgular literatür taramasında elde edilen verilerle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca bulgular ışığında varılabilecek genellemelere, araştırmanın sınırlılıkları ve ileriye dönük önerilere yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 26 programı ve Amos 24.0 programı kullanılmıştır.

1. TEORİK ARKA PLAN

1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ), örgün ve yaygın tüm öğrenme türlerini içeren bir kavramdır. Aynı zamanda insanların günlük deneyimlerinde edindikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışları da kapsamaktadır. Belki de bu geniş kapsamından dolayı yaşam boyu öğrenmeye ait değişik tanımlara rastlamak mümkündür.

“Yaşam boyu öğrenme, insanların kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak ve yaşam kalitelerini iyileştirmek için hayatları boyunca gönüllü olarak başvurdukları bir öğrenmedir. (...) Günümüz dünyasının bu sürekli değişim ve yenilik gerektiren ortamında, yaşam boyu öğrenme için beceri ve eğilimlerin geliştirilmesi kritik bir eğitim hedefidir” (Dunlap & Grabinger, 2016: 6).

“Yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı, bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır” (Güleç, Çelik, & Demirhan, 2012: 35).

Yaşam boyu öğrenme her ne kadar yirminci yüzyılın sonlarında duyulmaya başlayan ve günümüzde yaygın olarak bilinir bir kavram haline gelmiş olsa da geçmiş yirminci yüzyılın başlarına dayanmaktadır. “Yaşam boyu öğrenmenin başlangıcını 1919 yılında İngiltere’de silahlı kuvvetler ve kritik sanayilerde görev alan yetişkinlerin hızla, yeniden eğitimi ihtiyacının bir sonucu olarak Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği’nin kurulmasına ve bu derneğin 1929 yılında İngiltere-Cambridge’de Dünya Konferansı adını taşıyan toplantısına kadar götürmek mümkündür” (Field 2001: 5).

YBÖ ile ilgili farklı tanımlamalar yapılsa da tüm tanımların birleştiği ortak nokta sürekli oluşan değişimlere bireylerin uyum sağlama çabasıdır. Günümüzde bu uyum sağlama talebi çoğu zaman bireyden gelse de yukarıda Field (2001) de bahsedildiği gibi bazen oluşan değişimler sonucunda toplumlar da değişen ihtiyaçları doğrultusunda bireyleri kendilerini yenilemeye itebilmektedir. Yaşam boyu öğrenme kişinin bireysel

olarak karşı karşıya kaldığı sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik değişimlere uyum sağlamasına yardımcı olduğu gibi bireyin topluma uyumunu da sağlamaktadır.

İlerleyen yıllarda gelişen teknolojiyle beraber daha da artan sürekli eğitim ihtiyacı nedeniyle ülkemizde dahil birçok ülkede her yaştan vatandaşlara eğitim vermeye yönelik çeşitli örgün ve yaygın eğitim kurumları kurulmuştur. Özellikle 2000’li yıllardan sonra teknolojik gelişimlerin hızlanmasıyla öğrenilen bilgilerin sürekli güncellenmesi gereği giderek artmıştır. İyice yaygınlaşan yaşam boyu öğrenme kavramı neticesinde ülkemizde 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bünyesindeki yaygın eğitim kurumlarının tamamını kapsayan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

Eğitim talebinin bizzat kişiden gelmesi, bazı eğitim türlerinde zaman ve mekân seçiminin de eğitimi talep eden tarafından belirlenebilmesi yaşam boyu öğrenme kavramında kişiyi çok daha ön planda ve etkin kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede bireysel istek, hırs, azim, motivasyon, kişisel zaman yönetimi kabiliyeti gibi özellikler önem kazanmaktadır. “Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmeyi neyin oluşturduğuna dair net bir anlayışa sahip olmak ve bu anlayışı, yaşam boyu eğitimin yetişkinlerin öğrenmesine ve gelişimine katkıda bulunabileceği yollar da dahil olmak üzere, nasıl desteklenebileceğini ilerletmek için bir öncül olarak kullanmak önemlidir” (Billett, 2017:1). Bu doğrultuda bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ikinci bölümde bahsedilecektir.

1.2. Çevrimiçi Öğrenme

Özellikle 21.yüzyılda bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişim sonrası eş zamanlı olarak sesli, görüntülü ve zengin içeriklerle yapılabilir hale gelen uzaktan eğitimin tarihçesi aslında oldukça eskilere dayanmaktadır. Bu bölümde kısaca genel anlamda uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve çevrimiçi öğrenme kavramının ortaya atılmasına zemin hazırlayan internet tabanlı uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişiminden bahsedilecektir.

1.2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Öğretmen ve öğrenci arasında öğretim amaçlı geçen yazışmaların uzaktan eğitim olarak kabul edilmesi durumunda, uzaktan eğitim kavramının geçmişi ilk yüzyıla kadar dayandığı düşünülmektedir. “Uzaktan eğitim öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alandır” (Bozkurt, 2017: 87). Literatürde uzaktan eğitimle ilgili bilinen ilk örneğin 18. yüzyılda mektupla uzaktan eğitim şeklinde ortaya çıktığı ve 19. Yüzyıla gelindiğinde de yine mektupla uzaktan eğitim şeklindeki çeşitli uygulamaların Avrupa ve Amerika gibi coğrafyalardaki örnekleriyle geliştiği ve yaygınlaştığı görülmektedir. 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise artık mektupla uzaktan eğitim kurumsallaşmaya başlayan bir eğitim yöntemi olmuştur.

1892 yılında Chicago Üniversitesi bünyesinde ilk mektupla eğitim bölümü açılmıştır. 1898’de İsveç’te uzaktan dil eğitimi yapan dünyanın önemli uzaktan eğitim kurumlarından birisi olan "Hermans" kurulmuştur. 1906’da ABD’de yazışmalı ilköğretim başlamıştır. 1919’da ABD’de ilk radyo üzerinden eğitim veren ilk istasyon kurulmuştur. 1932 yılında ABD IOWA Üniversitesi’nde televizyon üzerinden eğitim yayınları yapılmaya başlanmıştır. 1969 yılında İngiltere’de "British Open University" açılmıştır. 1990’lı yıllarda ise bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte “internet üzerinden uzaktan eğitim” kavramı yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Kaya, 2002).

Ülkemizde de cumhuriyetin ilanından sonra başlayan ve günümüze dek süregelen uzaktan eğitim çalışmaları olmuştur. “Buna göre ülkemizde dört dönemin yaşandığı söylenebilir:

- I. Dönem -Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955).
- II. Dönem -Yazışarak: Mektupla (1956-1975).
- III. Dönem - Görsel-işitsel araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995).
- IV. Dönem - Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...)” (Bozkurt, 2017: 87).

Ülkemizde uzaktan eğitim kurumsal olarak ilk 1956 senesinde Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde başlamıştır. 1958 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. MEB ve Türkiye Radyo Televizyonu Kurumu (TRT) iş birliği ile 1970 yılında müfredata göre planlanarak hazırlanan “Okul Radyosu” programları TRT radyolarından yayımlanmaya başlamıştır. “1973 yılında Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından hazırlanan Okul Televizyonu yayınları, TRT kanalından yayımlanmaya başlamıştır. 1975 yılında ortaya çıkan uzaktan eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla FRTEM tarafından hazırlanan televizyon programları Yaygın Yüksek Öğretim (YAYKUR) uygulaması adı altında yayımlanmıştır” (Geçmişten Günümüze Yeğitek, 2021). 1981’de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi açılmış TRT ile iş birliği yaparak derslerin televizyondan yayınlanmasına başlanmıştır. 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Açık Öğretim Lisesi açılmıştır. 1998 yılında ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) İnternete Dayalı Eğitim Asenkron (İDE_A) projesi ile ilk kez internet üzerinden asenkron uzaktan eğitime başlamıştır (Kaya, 2002). Sonraki bölümde Türkiye’de internet tabanlı uzaktan eğitimin gelişiminden daha ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

1.2.2. Türkiye’de İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim

Türkiye’de internet tabanlı uzaktan eğitim ilk kez 1998 senesinde ODTÜ İDE_A projesi ile asenkron sertifika eğitimleri ile başlamıştır. İlerleyen yıllarda BİT’in hızlı gelişmesi, derslerin internet üzerinden senkron ve asenkron olarak ve de çok zengin bir içerikle işlenebilmesi internet tabanlı uzaktan eğitimin de yayılımını hızlandırmıştır.

1999 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Enformatik Milli Komitesi oluşturulmuştur. “Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim çalışmalarını yürütmek amacıyla 1 Mart 2000 tarihli ve 23980 Sayılı Resmî Gazetede Enformatik Milli Komitesi Yönetmeliği yayınlanmıştır” (Varol, 2002: 41). “Enformatik Milli Komitesi’nin amacı, yükseköğretim kurumlarında iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim ve enformatik alanlarında, Eğitim-öğretim olanaklarının planlanması ve eğitim etkinliğinin artırılması maksadıyla, üniversitelerle iş

birliği içinde araştırma, inceleme ve değerlendirmeler yaparak Yükseköğretim Kuruluna önerilerde bulunmaktır” (Resmî Gazete, 2000).

“İstanbul Bilgi Üniversitesi’nde 2000 yılında web tabanlı uzaktan eğitim programları gerçekleştirilmiş ve internete dayalı bir yüksek lisans programı oluşturulmuştur. Vakıf üniversitesi olarak hizmet veren İstanbul Bilgi Üniversitesi bu hamlesiyle Türkiye’de internet tabanlı uzaktan eğitim sistemini resmi olarak başlatan ilk özel üniversite olması nedeniyle büyük önem arz etmektedir” (Kırık,2014: 84). 2000 yılında atılan bu adımdan sonra ilerleyen yıllarda farklı üniversitelerde çeşitli yüksek lisans ve ön lisans programları internet üzerinden uzaktan eğitim şeklinde verilmeye başlanmıştır. “2006 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’na bağlı Türkiye’nin ilk uzaktan eğitim doktora programı açılmıştır” (Akkan, Gürsoy, & Gümüş, 2021: 5). 2014 yılında da Türkiye’de ilk defa uzaktan eğitim olarak çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programı yine Anadolu Üniversitesinde başlatılmıştır.

Öte yandan, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında internet tabanlı uzaktan eğitim kavramı ise ilk kez Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 eğitim öğretim yılında başlatılan Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile gündeme gelmiştir. Proje kapsamında okullara dokunmatik LCD panelli akıllı tahta ve internet altyapısı kurulmuş, ortaöğretim seviyesinde öğretmen ve öğrencilere tablet dağıtılmaya başlanmıştır. Yapılan teknolojik iyileştirmeler yanında, dijital eğitim içeriği sağlamak için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. EBA, hem okulda ders işleniő sırasında etkileşimli tahtalarda kullanılabilecek zenginleştirilmiş ders içeriği sağlamakta hem de öğrencilerin evde kendi kendine yapabileceği etkinlikler içermektedir. Öğretmenler de bu platformdan öğrenciyle çeşitli materyaller paylaşabilmekte ve platformdaki öğrenci etkinliklerini de takip edebilmektedir. Son olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında devreye giren Akademik Destek modülü ile de EBA aracılığıyla 11 ve 12. sınıf öğrencilerine üniversite sınavına yönelik rehberlik hizmeti verilmeye başlanmıştır.

2019 yılında Çin’de ortaya çıkıp 2020 yılında tüm dünyaya yayılan Covid 19 salgını neticesinde uzaktan eğitim, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim

kurumlarında yüz yüze eğitimin yerine kullanılmıştır. Ülkemizde de 2020 Mart ayından 2021-2022 eğitim öğretim yılına kadar yaklaşık bir buçuk sene tüm seviyede eğitim öğretim faaliyetleri televizyon ve senkron/asenkron internet tabanlı uzaktan eğitim sistemleriyle sürdürülmüştür. Her ne kadar 2021 yılı Eylül ayında yüz yüze eğitime geçilse de özellikle üniversitelerde internet tabanlı uzaktan eğitim salgın öncesine göre çok daha yüksek oranda kullanılmaya devam etmektedir.

Çıkış noktası, eğitim kurumu ya da öğretmene bir şekilde ulaşamayanlara eğitimi ulaştırma ihtiyacı olan uzaktan eğitim, BİT altyapısı ve gelişmiş teknolojilerin kullanıldığı günümüzde, örgün eğitimin bir parçası hatta alternatifi olma yolunda emin adımlarla ilerlemektedir.

1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk

“Hazırbulunuşluk herhangi bir etkinliği yapmaya, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan hazır olma olarak tanımlanabilir” (Başaran, 1998). “Ülgen (1997) hazırbulunuşluğu belli bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşmesi için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması olarak tanımlamaktadır” (Uzun & Alat, 2017). Farklı şekillerde ifade edilse de hazırbulunuşluk temelde herhangi bir eylem için fizyolojik ve psikolojik ön gerekliliklere sahip olma olarak tanımlanabilir.

Öğrenme eylemi açısından hazırbulunuşluk ele alındığında ise kişinin yeni öğrenme faaliyeti için olumlu motivasyonunun olması, öğrenilecek yeni bilgi veya beceriler için varsa gerekli ön bilgi ve becerilere sahip olması, kullanılacak eğitim ortamı ve materyallerine karşı olumlu tutum geliştirmiş olması olarak tarif edilebilir.

“Yaşam boyu ve iş başında gerçekleştirilen eğitim kavramları eğitsel hazırbulunuşluğu ifade eder. Eğitsel hazırbulunuşluk çok sayıda kaynaktan bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme, zaman ve mekân sınırı tanımadan bilgiyi paylaşma ve tartışma, gerekli durumlarda bu bilgiyi yaşamda kullanabilmeyi gerektirmektedir” (Harman & Çelikler, 2012)

“Eğitim öğretim süreci için son derece önemli olan hazırbulunuşluk öğrenme öğretme sisteminin önemli bir girdisidir” (Bloom, 1995). Eğitimin temel öznesi olan

öğrencinin hazırbulunuşluğu öğrenme eyleminin etkili ve verimli olması için belki de en önemli faktördür. “Hem farklı nedenlerle geleneksel eğitime erişemedikleri için isteyerek ve bilinçli olarak uzaktan eğitim programlarına kaydolun öğrenciler hem de kaydoldukları yüz yüze eğitim programlarındaki çevrimiçi yöntemlerle verilen derslere mecburen kaydolmak zorunda olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin sağladığı avantajlardan faydalanabilmeleri için, belirli teknik becerilere sahip olmaları ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunmaları gerekir” (Sakal, 2017:82).

Bu bağlamda özellikle 2000’li yıllardan sonra üniversitelerde gittikçe artan oranda verilmeye başlanan çevrimiçi dersler nedeniyle bu derslerin verimliliği de araştırılmaya başlanmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye etki eden en önemli faktörlerden biri olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları ve hazırbulunuşluk düzeyleri de daha fazla merak konusu olmuştur.

Birçok çevrimiçi program (örneğin, UCLA, SUNY Learning Network ve DuPage), potansiyel öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye kendi hazırlıklarını değerlendirmelerine yardımcı olmak için öğrenci hazırbulunuşluk anketleri yayınlamıştır. Çevrimiçi öğrenci hazırlığına ilişkin mevcut anketler, genel öğrenci özelliklerine (örneğin, kendi kendine öğrenme, kişilerarası iletişim becerileri ve akademik odak kontrolü) ve temel teknoloji becerilerine (örneğin, e-posta, kelime işlem ve temel yazılım) odaklanmaktadır (Dray vd.,2011).

Çevrimiçi öğrenmenin eğitimde payının giderek arttığı günümüzde çevrimiçi öğrenmeyi etkileyen faktörleri, çevrimiçi öğrenmenin verimini, ilişkili olduğu diğer alanları araştıran çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Çalışmalar

Yapılan literatür taramasında yaşam boyu öğrenme ile ilgili oldukça fazla araştırmaya ve ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmıştır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra YBÖ ile ilgili hem araştırmaların hem de ölçek geliştirme çalışmalarının sayısının giderek arttığı gözlemlenmiştir. Burada bu çalışmalar içerisinde ön plana çıkanlara yer vermeye çalışılmıştır.

Bunlardan ilki Crick, Broadfoot, & Claxton, (2004) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasıdır. Etkin bir yaşam boyu ölçme envanteri hazırlamayı amaçlayan bu çalışmada başta 97 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek, farklı sosyoekonomik ve etnik gruptan, farklı seviye ve yaş grubundan oluşan 180 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu eklenen ilave maddeler neticesinde ölçek 112 maddeye çıkmıştır. Bu aşamada elde edilen bulgularının açıklayıcı bir faktör analizine tabi tutulmasıyla, yararlı bir amaca hizmet etmeyen veya teorik olarak belirsiz olduğu kanıtlanan öğeler kaldırılmıştır. Böylece büyüme yönelimi, kritik merak, anlam oluşturma, bağımlılık ve kırılganlık, yaratıcılık, ilişkiler/dayanışma ve stratejik farkındalık adlı 7 boyut altında 65 öğeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek 12 farklı okuldan 6-18 yaş arasında 1064 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler, bu çalışmadan elde edilen boyutları kullanarak öğrenciler arasında öğrenme tipi bakımında ayırım yapmanın mümkün olduğunu göstermiştir.

2008 yılında “Öğrenme eğilimlerinin değerlendirilmesi: Etkili yaşam boyu öğrenme envanteri bir ölçme aracı olarak geçerli ve güvenilir midir?” (Crick, Yu, 2008) isimli çalışmayla geçen dört yılın ve defalarca kullanımın ardından envanterin geçerliliği, güvenilirliği ve 7 boyutun kararlılığı tekrar kontrol edilmiştir. 122 kurum ve 413 farklı sınıftan 10.496 kişilik örneklemden elde edilen sonuçlar ölçeğin zaman içinde önemli derecede istikrar, güvenilirlik ve iç tutarlılık gösterdiğini göstermiştir.

Crick, Broadfoot, & Claxton, (2004) tarafından geliştirilen bu ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri “Yaşam Boyu İngilizce Öğrenmeyi Motive Etmek? Sınava Girenlerin Genel İngilizce Yeterlik Sınavının Başarı Algıları” (Vongpumivitch, 2012) isimli çalışma

olmuştur. Çalışma Tayvan Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilerin İngilizce yeterliliğini geliştirmek, İngilizce öğrenimini motive etmek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek olarak belirlediği üç hedefe uygun olarak geliştirilen Genel İngilizce Yeterlilik Testinin bu hedeflere ulaşmadaki başarısını araştırmak için kullanılan ölçeklerden biri olmuştur.

Kirby vd., (2010) “Yaşam boyu öğrenmeyi ölçmek için bir ölçeğin geliştirilmesi” adlı çalışmada yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini yansıtan 14 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek 309 üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler, farklı disiplin ve kurumdaki öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme açısından bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca öngörüldüğü gibi, yaşam boyu öğrenmenin, derin öğrenme (tam öğrenme) ile pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Her ne kadar burada ölçülen yaşam boyu öğrenme niteliklerine katkıda bulunan faktörler olsa da ölçeğin bir grubun yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin genel bir görünümünü çıkarabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim yöntemlerinin etkililiğini değerlendirmeye veya bireylerin öğrenmede güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarını sağlamaya yardımcı olabileceği kanısına varılmıştır.

Ülkemizde de yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan literatürde ilk karşımıza çıkan Coşkun ve Demirel (2010) tarafından “Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması” isimli çalışmadır. 74 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği'nin ön deneme formu 642 üniversite öğrencisine uygulanmış ve yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu nihai ölçek motivasyon, azim, öğrenmeyi düzenleme eksikliği ve merak eksikliği adlı dört faktör altında toplanan 27 maddeden oluşmuştur. Bu haliyle yapılan tüm analizler, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Böylece ölçek çeşitli araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Tunca, Alkın-Şahin, & Aydın (2015) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmada bunlardan biridir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmada Dumlupınar Üniversitesinde eğitim gören 286 öğretmen adayına ilgili ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında

branş, sınıf seviyesi ve not ortalamasına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin biraz fark göstermekle beraber genel anlamda düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca maddi imkanları düşük olan katılımcıların da diğerlerine oranla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

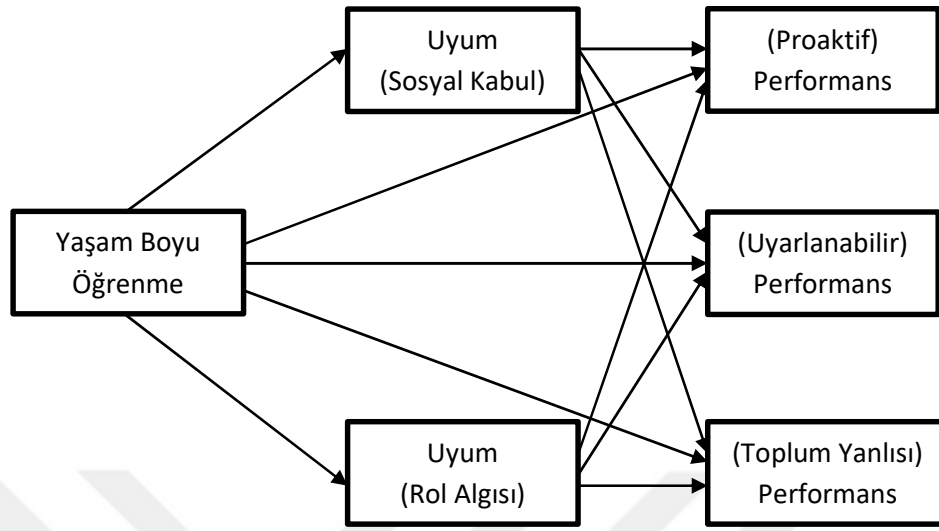
Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından yapılan “Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik” adlı çalışmalarında öz-yönetim yetkinlikleri, öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri, inisiyatif ve girişimci yetkinlikleri, bilgi edinme yetkinlikleri, dijital yetkinlikler ve karar alma yetkinlikleri olmak üzere 6 alt boyut altında toplam 51 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçek önermişlerdir. Bu ölçek Savuran (2014) tarafından İngilizce öğretmeni adaylarının diğer İngilizce öğretmenlerine ve mentorlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada kullanmıştır. Çalışma sonucunda yeni teknolojilerle ilgili pek çok yeterlik türünde İngilizce öğretmeni adaylarının yeterliliklerinin diğer katılımcılardan daha iyi olduğu görülmüştür. Öte yandan bilgi ve uzmanlık gerektiren alanlarda mentorların diğer katılımcılara göre yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kişisel bilgilere göre yapılan kıyaslamalarda ise cinsiyetin ve hizmet süresinin yeterlilikler üzerinde bir fark yaratmadığı fakat yaş ve mezun olunan bölümün anlamlı farklar ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) “Öğretim ve Müfredat Etkililiğinin Araştırılması ve Değerlendirilmesi için Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerine uygun 16 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçeği literatüre kazandırmışlardır. 575 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin üniversite not ortalaması (GNO), uyumluluk, öz disiplin ve zekâ/hayal gücü ile ilişkili olduğu gözlenmiş ve ölçek mükemmel bir güvenilirlik göstermiştir. Kirby vd. (2010), yaptıkları çalışmada yaşam boyu öğrenme ölçeği ile üniversite notları arasında bir ilişki bulamamışken Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) in bu çalışmada tahmin edildiği gibi, üniversite not ortalaması ile yaşam boyu öğrenme arasında orta ve pozitif bir korelasyon çıkmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri ile akademik başarılarını yansıtan değişkenler ilişkili bulunmuştur. Ölçek oldukça geniş kabul görmüş ve birçok araştırmada kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini belirlemeye yönelik bir diğer çalışma Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından yapılan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi” çalışmasıdır. Yapılan çalışmada öncelikle literatür taraması yapılarak 49 maddeden oluşan bir ölçek madde havuzu oluşturulmuş ve gönüllü 1644 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucu, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık olmak üzere iki alt boyut altında toplam 17 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Aslıtürk & Ekşioğlu (2020) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri olmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Drewerey vd. (2017), çalışmalarında yaşam boyu öğrenmeyi ölçmek için yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu çalışma sonucunda yaşam boyu öğrenmeye ait dayanıklılık, öğrenme aşkı, üst biliş ve öz yönelim olmak üzere 4 alt boyut altında 12 maddelik bir ölçek elde etmişlerdir. Elde ettikleri ölçekle yaşam boyu öğrenmenin yeni gelenlerin uyumu ve performansı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir model çalışması yapmışlardır. Model Şekil 1’de verilmiştir. Bu çalışmanın önemli ve farklı bir bulgusu da hem çalışıp hem de öğrencilik yapan bireylerin öğrenme performanslarının artmasında rol algısının ve sosyal kabulün önemli bir etkisinin olduğudur.

Şekil 1: Yaşam boyu öğrenmenin yeni gelenlerin uyumu ve performansı üzerindeki etkisinin kavramsal modeli



Kaynak: Drewerey vd. (2017)

Günüç vd. (2017)'nin “Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik & Güvenirlik Çalışması” adlı makalede başlangıçta 48 maddeden oluşan bir ölçek önermişlerdir. Ölçek 742 öğretmen adayına uygulanmış ve yapılan değerlendirmeler sonucu 33 maddelik tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Son haliyle, bireylerin yaşam boyu öğrenmedeki başarılarını ve etkili yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak karakteristik özellikleri belirleyebilmek için tamamlayıcı bir araç olmuştur.

Kozikoğlu & Altunova, (2018) öğretmen adayları özelinde yaptıkları çalışmayla kişilerin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin istemeyenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre bakıldığında da kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Ayanoğlu, (2020) yüksek lisans tez çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyi arasındaki ilişkiyi halkeğitim merkezi öğrencileri örneklemini üzerinden araştırmıştır. Araştırmada, öğrenim düzeyi ve yaşanan yer değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklar oluşturduğu görülmüştür. Girişimcilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturan değişkenlere bakıldığında ise cinsiyet, yaş, yaşanan yer, öğrenim düzeyi, daha önce katıldıkları kurs sayısı ve çalışma durumunun etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek ve girişimcilik düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır.

Öteleş, (2020) yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, dijital okuryazarlık becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği, sosyo-ekonomik düzeye göre ise bu eğilimlerin değişmediği görülmüştür. Araştırma ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Çavuşoğlu ve Acar (2020) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Yıldırım vd., (2014) tarafından geliştirilen, Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğreticilik ve Yatkinlik adlı 4 faktör altında 18 madde içeren uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği ve Engin, Kör, & Erbay, 2017 Türkçe uyarlaması yapılan YBÖ ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri, etkililik ve yatkinlik puanları ile yaşam boyu öğrenme puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ocak & Karakuyu, (2021) tarafından yürütülen önlisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda bu iki kavram arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeye yakın bir ilişki olduğu bulunmuştur. Epistemolojik inançların alt boyutu olan çaba boyutu ile yaşam boyu

öğrenme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunurken, yetenek alt boyutu ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında hemen hemen hiçbir ilişki bulunamamıştır.

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili bir diğer çalışmada Nacaroğlu, Kızılkapan, & Bozdağ, (2021) yaşam boyu öğrenmenin öz düzenleyici öğrenme algısıyla ilişkisini incelemiştir. Üstün yetenekli öğrenciler olan katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşler incelendiğinde, katılımcıların sorunların nedenlerini belirledikleri ve amaçları doğrultusunda çözümlere yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca fikri tartışmalarla çözüm üretmeyi sevdikleri, bilimsel ve bilim dışı okumalar yaparak bu okumaları farklı çözümler üretmek için kullandıkları ve hatalarını düzeltmek için farklı yollar denedikleri de görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak, öz-düzenleyici öğrenme becerileriyle ilgili algıları yüksek olanların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ile İlgili Çalışmalar

Çevrimiçi öğrenme faaliyetleri yaygınlaşmaya başladıkça öğrencilerin bu yeni ortama ne derece hazır olduklarını sağlıklı bir şekilde belirleyebilmek, hazırbulunuşluk düzeylerinde eksiklikleri varsa bunları giderebilmek için öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Mattice ve Dixon (1999) tarafından 1990'ların sonlarında öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye olan ilgilerini ve öğrencilerinin uzaktan eğitime hazır olma durumlarını değerlendirmek için geliştirilen ölçek bu çalışmaların öncülerindendir. Daha önce DeAnza College'da kullanılan bir anketi baz alarak oluşturulan ölçek; öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik hazırlık boyutu, öğrenci erişimi/teknoloji kullanımına yönelik teknoloji boyutu ve uzaktan eğitime karşı öğrenci ilgisine yönelik ilgi boyutu olmak üzere üç alt boyuttan oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın üzerinden çok geçmeden McVay (2000, 2001), çevrimiçi öğrenmeye hazır olmanın belirleyicilerinin öğrenci davranışları ve tutumları olduğuna

odaklanan bir Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlık ölçeği oluşturmuştur. 13 öğeden oluşan ölçek, öğrencilerin, çevrimiçi öğrenmenin temel bileşenleri ve gerekli temel beceriler (ör. bilgisayar becerileri ve tartışma panoları) konusunda rahatlıklarına ve öğrenenler olarak bağımsızlıklarına odaklanmıştır. “Ölçek, McVay’ın kendi araştırmasıyla geçerlilik sağladığı için umut vadetmiş ayrıca Smith, Murphy ve Mahoney (2003), güvenilirliği artırmak için araçta bazı ayarlamalar önererek aracın umut verici güvenilirlik özelliklerine sahip olduğunu göstermişlerdir” (Smith,2005:6). Smith (2005) çalışmayı daha fazla katılımcıyla tekrarladığında önceki araştırmalarda olduğu gibi McVay’ın ölçeğinin, öğrenmenin öz yönetimi ve e-öğrenme ile konfor olmak üzere iki faktörü ölçmek için güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermiştir.

Bernard vd. (2004) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme başarısını belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. McVay’ın ölçeğinden de sorular içeren 25 soruluk bu ölçek, uzaktan eğitim hakkında genel inanç, gerekli beceriler için özgüven, etkileşim isteği, kendini yönetme ve inisiyatif alma olmak üzere 4 faktör içermektedir. “Bu çalışma uzaktan eğitim literatürünün aksine, uzun zamandır modern uzaktan eğitim uygulamalarının kolaylaştırıcı bir özelliği olduğu düşünülen “etkileşim isteği”nin, pozitif başarıdan ziyade negatif başarıyı öngördüğünü göstermiştir. Bu da konu hakkında daha fazla araştırma yapmak için çalışmanın ilgi çekici ve şaşırtıcı bir sonucu olmuştur” (Bernard vd., 2004:45).

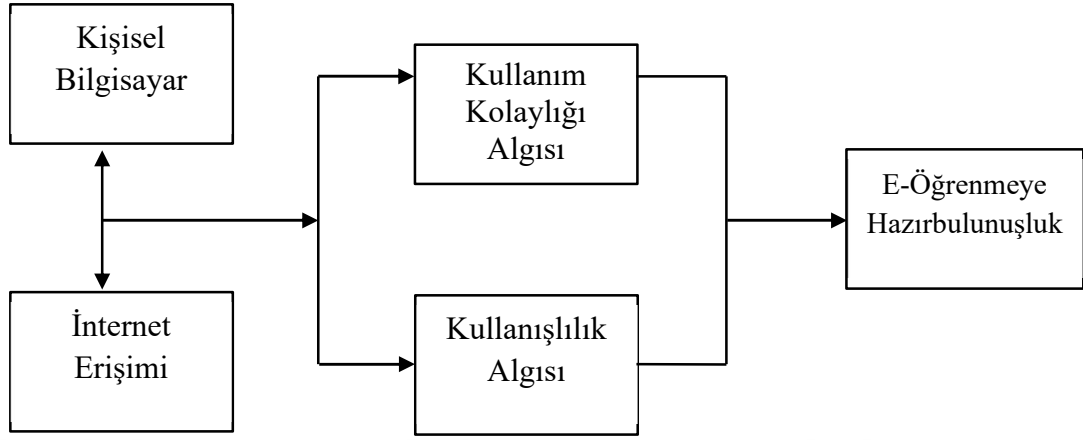
Aynı yıl Watkins, Leigh, ve Triner, (2004) e-öğrenme hazırbulunuşluk öz değerlendirme ölçeği geliştirmiştir. Başlangıçta 10 faktör altında 40 soru içeren ölçek yapılan analizler sonucunda revize edilerek geçerliliği kanıtlanmış 6 faktör altında 27 sorudan oluşan bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Teknoloji erişimi, çevrimiçi beceri ve çevrimiçi ilişkiler, motivasyon, çevrimiçi ses ve video, internet tartışmaları, başarınızdaki önemi (çevrimiçi öğrenmenin) bu ölçekte kullanılan faktörlerdir. Burada “teknoloji erişimi” kişinin gerekli altyapı ve cihazlara erişimi olup olmadığını, “çevrimiçi beceri ve ilişkiler” kişinin çevrimiçi öğrenme için gerekli cihaz ve yazılımları kullanıp rahatça çevrimiçi iletişim kurabilip kuramadığını, “motivasyon” kişinin çevrimiçi eğitim ortamında derse olan ilgisini koruyup koruyamadığını, “çevrimiçi ses ve video” kişinin çevrimiçi derste ilgili ses ve video medyalarından dersle ilgili verileri alıp alamadığını, “internet tartışmaları” kişinin internet üzerinden sohbet ve tartışmaları takip edip

edemediği, bunlara katılıp katılamadığını, “başarınızdaki önemi” ise kişinin çevrimiçi öğrenmede başarısına etkiyen alt faktörleri ölçmeye yöneliktir (Watkins, Leigh, & Triner, 2004). Çeşitli araştırmalara referans olan bu ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri de Panda & Mishra (2007) tarafından Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi'nden (IGUAÜ) öğretim üyelerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek ve e-öğrenmenin benimsenmesi ve kullanılmasının önündeki engelleri ve motivasyonları belirlemek için yapılan çalışma olmuştur. Bulgular, yoğun bilgisayar ve e-posta kullanımının e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarla yüksek bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Teknolojiyi kullanmak için kişisel ilgi, entelektüel meydan okuma ve teknoloji altyapısının yeterli olması önemli motive ediciler olarak tespit edilmiştir.

Pillay vd. (2006) yüksek öğrenim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk değerlendirmesi üzerine yapıkları çalışmayla teknik beceriler, bilgisayar öz yeterliliği, öğrenme tercihleri ve bilgisayarlara karşı tutum olmak üzere 4 faktör altında toplanan 20 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Pillay vd. (2007) bir yıl sonra ölçekte bazı düzenlemeler yaparak bir doğrulama çalışması yapmışlardır. Bu çalışma Pillay vd. (2006) nin yüksekokul öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin daha fazla geliştirilmesi ve doğrulanması hakkında bilgi sağlamıştır. Üç alt faktörde güvenilirlik arttığı için mevcut sürümün daha gelişmiş olduğu kanısına varılmıştır. Ancak, öğrenme tercihleri ve bilgisayarlara karşı tutum alt faktörleri için, bu faktörlerin daha fazla boyutlu bir yorumun benimsenerek iyileştirme yapma potansiyeli olduğu belirlenmiştir (Pillay vd.,2007).

Asari ve Karia (2005), yetişkin uzaktan eğitim öğrencileriyle ilgili bir e-öğrenmeye hazırlık modeli önermiştir. Davis'in (1989) teknoloji kabul modelini (TKM) temel alan bu modelde, bilgisayar ve internet bağlantısı hem kullanım kolaylığı algısı hem de kullanışlılık üzerinde bir etkiye sahip olduğu ve bunun da e-öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerinde bir etkiye sahip olduğu öne sürülmüştür. Çalışmada öne sürülen teorik çerçeve Şekil 1’de gösterilmiştir. “Çalışmada elde edilen bulgular, uzaktan eğitim programının bir parçası olarak e-öğrenmeyi kabul etmenin bazı gri alanları olduğunu göstermiştir. Berke ve Wiseman'ın (2004) belirttiği gibi e-öğrenme yönteminin geleneksel sınıf öğretimi ile harmanlanması gerekir; ancak sonrasında öğrencilerde uzaktan eğitimi kabul ve hazırbulunuşluk düzeyi gelişebilir” (Asari ve Karia 2005:4).

Şekil 1: E-Öğrenme Metodu Kabul Modeli



Kaynak: Asaari & Karia, 2005

Finlandiya'da Valtonen vd. (2009), lise öğrencilerinin e-öğrenmeye olan inanç açısından çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen bir model geliştirmiştir. Bu modeli geliştirirken yayılma literatürünü kullanmışlardır. Voltanen vd. çevrimiçi öğrenmeye hazır olmanın, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin inançlar ve BİT becerileri olmak üzere iki genel boyuttan oluştuğuna dikkat çekmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin inançların boyutu, öğrencilerin e-öğrenmeyi nasıl algıladıklarını içermekte ve öğrencilerin alıştıkları çalışma biçimlerine uymaktadır. BİT becerileri boyutu, teknoloji kullanımıyla ilgili becerileri içermektedir (Demir, Yurdugül, 2015). Çalışmada çevrimiçi öğrenmeye olan inanç, çevrimiçi öğrenme öz yeterliliği, kasıtlı bir aktivite olarak çevrimiçi öğrenme, öğrenmenin yalıtılmış bir yolu olarak çevrimiçi öğrenme, işbirlikçi aktivite olarak çevrimiçi öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin önemi olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Öte yandan BİT becerileri ise temel araçlar ve ileri düzey araçlar olmak üzere iki alt boyuta sahiptir.

Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (ÇÖHBÖ) literatürde oldukça fazla kabul görmüş, Yurdugül ve Sarıkaya (2013) tarafından da Türkçeleştirilmiştir. Aynı yıl İlhan ve Çetin (2013) tarafından da ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Beş faktör altında toplanan 18 maddeden oluşan ölçek gerek orijinal haliyle

gerekse uyarlamalarıyla birçok çalışmada kullanılmıştır. Bu çalışmada da Türkçeye uyarlaması kullanılan ölçeğin alt boyutlarının kapsamı aşağıda açıklanmıştır.

Bilgisayar/İnternet Öz Yeterliliği: Çevrimiçi dersler bilgisayar ağları üzerinden yapıldığından kişinin bu teknolojilerin kullanımına yönelik algısı ve bu teknolojileri kullanabilme becerisi bu faktör altında değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Burada bilgisayar/internet öz yeterliliği ile kişinin bilgisayar ve internetle ilgili temel işlevleri yapması değil, bilgisayar ve uygun yazılımları kullanarak çeşitli görevleri yapabilme ya da internette oluşabilecek bazı problemleri belirleyip giderebilme gibi bu teknolojilere biraz daha ileri seviyede hâkim olması değerlendirilmektedir (Hung vd., 2010). Bu faktör altına 3 madde koyulmuştur.

Öz Güdümlü Öğrenme: Öz güdümlü öğrenme kişinin öğrenme ihtiyaçlarını kendi belirlemesi, hedefler koyması, bu ihtiyaçları doğrultusunda gerekli olan zaman, mekân, öğrenme materyali gibi planlamaları yaparak öğrenme sonucunu yine kendisinin değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Lin ve Hsieh (2001), çevrimiçi öğrenmede başarılı öğrencilerin, kendi ihtiyaçlarını belirledikleri hızlarda ve kendi mevcut bilgi ve öğrenme hedeflerine uygun olarak karşılamak için kendi kararlarını verdiklerini keşfetmiştir (Hung vd.,2010). Bu faktör altında 5 madde bulunmaktadır.

Öğrenci Kontrolü: Çevrimiçi öğrenme ortamı geleneksel sınıf ortamından çok farklı bir deneyim sunmaktadır. Özellikle asenkron çevrimiçi derslerde öğrencinin dersin kaynağı, zamanı, mekânı, sırası gibi birçok özelliği seçme değiştirme imkânı bulunmaktadır. Bu da öğrenciye öğrenme üzerinde geleneksel öğrenme ortamında hiç olmadığı kadar çok kontrol şansı sunmaktadır. Bu kontrolü iyi yönetebilen çevrimiçi öğrenciler daha iyi öğrenme performansı gösterebilirler. Bu faktör altında 3 madde bulunmaktadır.

Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Motivasyon genel anlamda bireylerin belli bir hedefi gerçekleştirmek üzere arzu ve istek duyması olarak tanımlanabilir. Motivasyon, meraktan ve zevkten bir şeyler yapma ihtiyacı duymayı da ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenme için duyulan arzu ve istek şüphesiz kişinin öğrenmeden elde edeceği kazanımların da verimliliğini arttıracaktır. “Saadé, He ve Kira (2007) çevrimiçi

öğrenmenin başarısında veya başarısızlığında içsel ve dışsal motivasyonun önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir” (Hung vd.,2010:1082). Bu faktör 4 maddeden oluşmuştur.

Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliliği: Çevrimiçi öğrenme özellikle senkron yapılan dersler sırasında veya sonrasında öğretmen veya sınıf arkadaşlarıyla çevrimiçi iletişim kurmayı da gerektirebilir. “McVay (2000), Web tabanlı öğrenmede öğrenciler ve öğretmenleri arasında etkileşim ve iletişim için fırsatlar yaratmanın önemli olduğunu bildirmiştir” (Hung vd.,2010:1082). Çevrimiçi eğitimler sırasında öğrenciler arasında ya da öğrenci öğretmen arasında kurulan uygun çevrimiçi iletişim, iş birliği, motivasyon ve öğrenme verimliliğini arttırıcı etki yapacaktır. Bu faktör altında 3 madde bulunmaktadır.

Engin (2017) tarafından yapılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine göre çevrimiçi öğrenmeye hazır olma durumlarını inceleyen araştırmada Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek kullanılmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile duygusal zekâ boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Duygusal zekanın sosyal beceri alt boyutu yüksek olan bireylerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Dray vd. (2011) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olma durumu ve dijital bölünmenin yönlerine ilişkin önceki kavramlara dayanarak, öğrenen özellikleri ve teknoloji yeterlilikleri olmak üzere iki alt faktörden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Dijital bölünme ve BİT ile ilişki düzeyi hakkındaki literatürü daha yakından inceledikten sonra, teknoloji yeterlilikleri ölçeğini önemli ölçüde revize ederek ve BİT katılımı alt ölçeği olarak yeniden adlandırmışlardır. Bu yeni alt ölçek, BİT katılımının dört alanını ölçmektedir:

- (a) belirli uygulamaları belirli şekillerde (örn. e-posta, İnternet, elektronik tablo ve belgeler) kullanma becerisi gibi temel teknoloji becerileri;
- (b) teknoloji sahipliği ve internet bağlantısı dahil olmak üzere teknolojiye erişim;
- (c) kullanım türü ve sıklığı gibi teknolojinin kullanımı;
- (d) inançlar, değerler, güven ve teknoloji ile rahatlık gibi BİT ile ilişkiler (Dray vd., 2011:43)

Farklı çalışmalara katkı sağlayan bu ölçek Akaslan ve Law, (2011) tarafından yüksek öğrenim kurumlarındaki öğrencilerin e-öğrenme hazırlık durumlarının ölçülmesi için geliştirdikleri ölçekte de temel referans olarak kullanılmıştır. Akaslan ve Law (2011) bu çalışmalarında öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini dersleriyle ilgili çok fazla kullanmadıklarını, e-öğrenmeyi yüksek öğretim kurumlarına entegre etmeden önce öncelikle öğretmenler, öğrenciler ve personelin e-öğrenme konusunda eğitilmesi gerektiği ve uygulamaya geçmeden önce üniversitelerin imkanlarının güçlendirilmesi gerektiği kanısına varmıştır.

Yu ve Richardson (2015) ise teknik yeterlilikler, sınıf arkadaşlarıyla sosyal ilişki yeterlilikleri, öğretmenle sosyal ilişki yeterlilikleri ve iletişim yeterlilikleri olmak üzere 4 farklı başlık altında toplanmış 20 soruluk bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışma aynı zamanda uygulamaya yönelik iki öneri sunmaktadır. İlk olarak, çevrimiçi öğrenmede öğrencinin sosyal hazırlığını daha iyi anlamak için ne tür psikometrik özelliklerin ölçülmesi gerektiğine yönelik bir fikir vermektedir. İkinci olarak da uzaktan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede başarılı olmaları için ihtiyaç duyulan destek türlerine ilişkin bir öneri sunmaktadır (Yu & Richardson, 2015).

Yu (2018) birkaç yıl sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanarak ölçeğin yapı geçerliliğini test eden bir başka çalışma yapmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde çalışmanın, yüksek öğrenimdeki araştırmacılar ve uygulayıcılar için öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmede sosyal, iletişim ve teknik yeterliliklerini ölçmek için güvenilir bir araç sağladığı sonucuna varmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin çevrimiçi bir ders almadan önce çevrimiçi öğrenmeye hazır olma düzeylerini ölçmek için öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk aracının kullanılabileceğini doğrulamıştır. Çalışma aynı zamanda uzaktan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede başarılı olmaları için ne tür desteklere ihtiyaçları olduğunu da ortaya koymaktadır (Yu,2018).

Literatürde ülkemizde yapılan çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği geliştirme çalışmalarına çok fazla rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların daha çok yabancı kaynaklı ölçeklerin yerleştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik analizi çalışmaları olduğu görülmüştür. Orijinal ölçek geliştirme çalışmaları oldukça azdır. Bunlardan biri Gülbahar (2012) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada hazırbulunuşluk, teknik beceriler,

başarıyı etkileyen faktörler, teknolojiye erişim, motivasyon ve tutum ve de kişisel özellikler olmak üzere beş boyutta değerlendirilmiştir. Korkmaz, Çakır, & Tan (2015) “Öğrencilerin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmalarında bu ölçeği kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin e-öğrenme ortamlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Bir diğer çalışma Demir (2015) tarafından yapılmıştır. Bu yüksek lisans tez çalışmasında hem öğrencilerin hem öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği 6 faktör altında toplanan 33 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler: Bilgisayar öz yeterliliği (5 öge), internet öz yeterliliği (4 öge), çevrimiçi iletişim öz yeterliliği (5 öge), kendi kendine öğrenme (8 öge), öğrenen kontrolü (4 öge) ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon (7 öge) olarak tanımlanmıştır.

Bu ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri Üstün, Karaoğlu-Yılmaz, & Yılmaz (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğunun araştırıldığı çalışmadır. Çalışmada cinsiyete göre farklılıklar değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin, BİT kullanım öz yeterliklerinin, e-öğrenmede kendine güvenlerinin, e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirgin şekilde erkeklere oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının artırılabilmesi için bilgi iletişim teknolojilerini (BİT) kullanım öz yeterliklerinin, e-öğrenmede kendine güvenlerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. E-öğrenme gerekliliklerini yerine getirmeleri ve e-öğrenmeye dayalı derslerdeki yetkinliklerini üst seviyeye taşımaları durumunda başarının sağlanabileceği kanısına varılmıştır (Üstün, Karaoğlu-Yılmaz, & Yılmaz, 2020).

3. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı

Çağımızda eğitimin önemli kavramlarından olan yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi uzaktan eğitim arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, bu etkinliklerin verimini arttırmada izlenecek yol hakkında bize ipuçları sunabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutları üzerinde belirleyici etkileri olup olmadığını, varsa hangi boyutlarda etkili olduğunu belirlemektir.

3.2. Yöntem

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerine etkilerini belirlemek için öğrencilere nicel bir veri toplama yöntemi olan, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği (Yurdugül ve Sarıkaya, 2013) ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Engin vd., 2016) ölçekleri aynı anda uygulanmıştır. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik iddiaları olan hipotezlerle başlar. Bu hipotezlerin doğruluğunu veya aksini kanıtlamaya çalışır. “Herhangi bir olgu, durum, problem ya da konuda mevcut olan çeşitliliği nicelleştirmek isterseniz, bilgiler ağırlıklı olarak nicel değişkenler kullanılarak toplanıyorsa ve yapılan çözümleme çeşitliliğin boyutlarını belirlemek için gerçekleştiriliyorsa çalışma nicel olarak sınıflandırılır” (Kumar, 2005).

Çalışmada yaşam boyu öğrenme ile çevrimiçi hazırbulunuşluk arasında ilişki olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Açıklayıcı araştırmaların amacı bazı olayların ya da olguların nasıl veya neden olduğunu anlamaya, açıklamaya çalışmaktır. Bu tür araştırmalarda incelenen olgularla ilgili değişkenler arsında ilişkiler olup olmadığı bulunmaya çalışılır. Açıklayıcı araştırmalar sosyal olguları neden sonuç ilişkisi kurularak açıklamaya çalışır. “Bir durum ya da olgunun iki yönü arasında neden ya da nasıl bir ilişki olduğunu netleştirmeye çalışır” (Kumar, 2005).

3.2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçme aracı 3 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrencilerle ilgili, yaş, cinsiyet, eğitim alınan programı türü, eğitim alınan programın adı ve eğitim görülen üniversite gibi bilgileri öğrenmeye yönelik sorularla öğrencilerin bazı demografik özellikleri belirlenmiştir.

İkinci bölümde Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen “Öğretim ve Müfredat Etkililiğinin Araştırılması ve Değerlendirilmesi için Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” nin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Bu ölçekle ilgili literatürde iki adet Türkçeye uyarlama çalışmasına rastlanmıştır. Bunlardan ilki Bozdemir ve Demirtaş (2016) tarafından yapılan çalışma diğeri ise Engin, Kör, & Erbay, (2017) tarafından yapılan uyarlama çalışmasıdır.

Tez çalışmamızın hedef kitlesi üniversite öğrencilerinin olması, ölçeğin de üniversite öğrencilerine uygulanarak geliştirilmiş olması ve mükemmel bir güvenilirlik göstermiş olması araştırmada bu ölçeğin tercih edilmesinde önemli rol oynamıştır. Engin, Kör, & Erbay, (2017) tarafından yapılan uyarlamanın güvenilirlik değeri diğer uyarlamaya oranla daha yüksek olduğu için araştırmada bu 15 soruluk formun kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek (1) asla, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık, (5) her zaman şeklinde 5’li likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Formun maddeleri Ek 1’de verilmiştir.

Üçüncü bölümde Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen 5 faktör altında 18 sorudan oluşan çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek literatürde en çok kabul gören ve kullanılan ölçeklerden biri olmuştur. Yurdugül ve Sarıkaya’nın (2013), Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ÇÖHBÖ’nün Türkçe formunu oluşturmak amacıyla yaptıkları çalışma da çok kullanılan uyarlama çalışmalarından biri olmuştur. ÇÖHBÖ orijinal formundaki 5 farklı boyut, özgüdümlü öğrenme (OzGud), öğrenme için motivasyon (OgrMot), öğrenen kontrolü (OgrKont), bilgisayar ve internet öz yeterliği (BI-OY) ile çevrimiçi iletişim öz yeterliği (CI-OY) olarak tanımlanmıştır. Her faktör altında sırasıyla 3, 5, 3, 4 ve 3 olmak üzere ölçekte toplam 18 madde bulunmaktadır.

Ölçek (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Formun maddeleri Ek 2’de verilmiştir.

Yukarıda bahsedilen 3 bölümden oluşan anket üniversite öğrencilerine uygulanmadan önce gerekli etik kurul izni alınmış ve Ek 9’da sunulmuştur.

3.2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni ön lisans, lisans ya da lisansüstü eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında 3 milyon 114 bin 623 önlisans, 4 milyon 676 bin 657 lisans, 343 bin 569 yüksek lisans ve 106 bin 148 doktora öğrencisi olmak üzere toplam 8 milyon 296 bin 959 öğrenci eğitim görmektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021).

Örneklem sayısı evrenin homojen olmadığı kabulü ile Tablo 1’deki değerler esas alınarak %95 güvenirlik seviyesini sağlayabilmek için 384 katılımcı olarak belirlenmiştir. Doğrudan bu kadar kişiye ulaşmak zor olacağından kartopu örnekleme tercih edilmiştir. “Bu yöntemde, evrenden herhangi birine ulaşıldıktan sonra ondan alınan isimle başka bir üyeye ulaşılır ve örneklem yeterli sayıya ulaşınca kadar devam edilir“ (Saruhan & Özdemirci, 2020:204).

Tablo 1: Genelleme İçin Gerekli Örneklem Sayısı

Evrenin Tahmini Büyüklüğü	%95 Güvenirlik Seviyesi ve Evrenin Homojen Olduğu Kabulu İçin Örneklem Sayısı	%95 Güvenirlik Seviyesi ve Evrenin Orta Homojenlikte Olduğu Kabulu İçin Örneklem Sayısı	%95 Güvenirlik Seviyesi ve Evrenin Homojen Olmadığı Kabulu İçin Örneklem Sayısı
100.000	138	287	383
1.000.000	138	288	384
10.000.000	138	288	384
100.000.000	138	288	384

Kaynak: Saruhan & Özdemirci, (2020)

Anket 26 Mart 2022 tarihinde internet üzerinden Türkiye’de farklı şehirlerde farklı üniversite, farklı program türü ve farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerine dağıtılmaya başlanmıştır. 24 Nisan 2022 tarihinde 390 öğrenciden dönüş alınarak araştırma sonlandırılmıştır.

3.2.3. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Bu çalışmanın ana amacı yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öte yandan çalışmadan toplanan demografik verilerden cinsiyet ve eğitim alınan program türünün yaşam boyu öğrenmeye ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukta bir fark oluşturup oluşturmadığı da araştırmada yanıt aranacak sorulardandır. Bu amaç etrafında araştırmamızda test ettiğimiz hipotezlerimiz şunlardır:

H1: Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H2: Cinsiyete göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H3: Eğitim alınan program türüne göre yaşam boyu öğrenme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H4: Eğitim alınan program türüne göre Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H5: Yaşam Boyu Öğrenme ile bilgisayar/internet öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki vardır

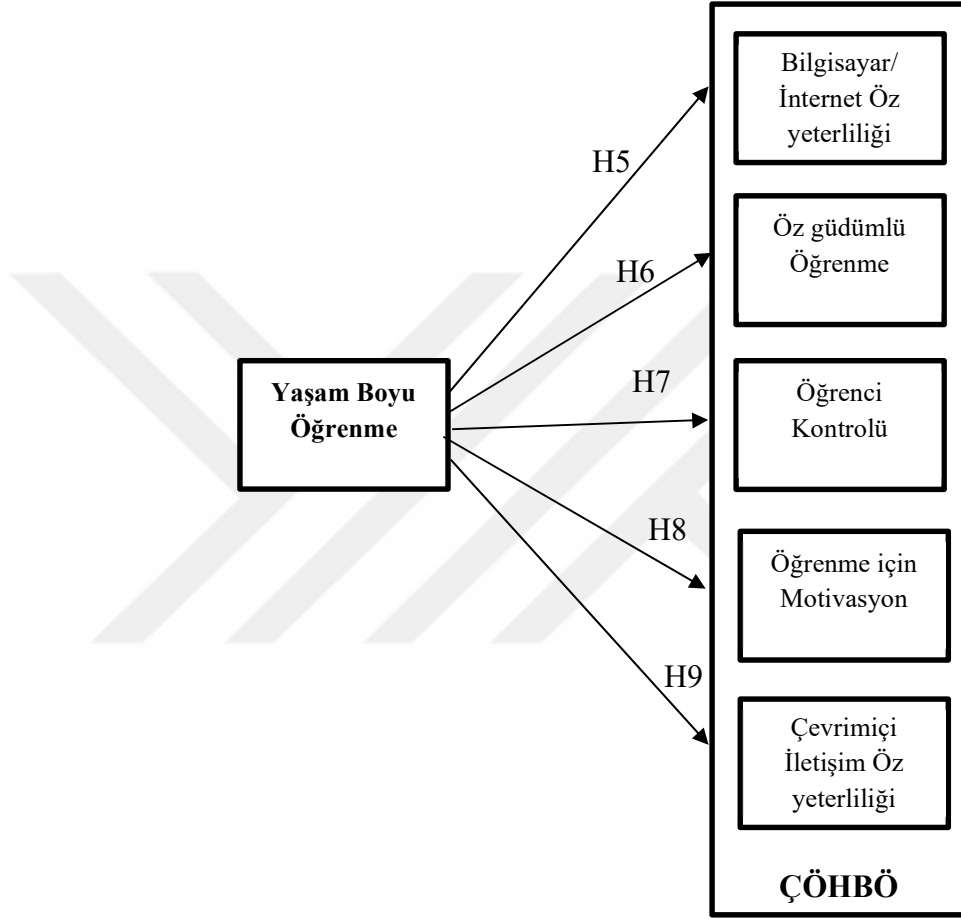
H6: Yaşam Boyu Öğrenme ile öz güdümlü öğrenme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H7: Yaşam Boyu Öğrenme ile öğrenci kontrolü arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H8: Yaşam Boyu Öğrenme ile öğrenme için motivasyon arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H9: Yaşam Boyu Öğrenme ile çevrimiçi iletişim öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Şekil 2’de hipotezlerimiz doğrultusunda oluşturulan ve yol analizi ile test edilecek olan YBÖ’nün ÇÖHBÖ alt boyutları üzerindeki etkilerine yönelik araştırma modelimiz sunulmuştur.



Şekil 2: Araştırma Modeli

3.2.4. Verilerin Analizi

Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmanın güvenilirlik ve frekans analizleri IBM SPSS Statistics 26 programı kullanılarak yapılmıştır. Demografik özelliklerin analiz edilmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Demografik değişkenlere göre farklılıkları analiz etmek için Kolmogorov-Smirnov testi, Mann-Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, tek yönlü Anova ve t-testi kullanılmıştır. Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanarak

ölçeklerin güvenilirliği tespit edilmiştir. Geçerli faktör yapılarının belirlenmesine yönelik YBÖ ve ÇÖHBÖ için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi ve hipotezlerimizi test etmek için yol analizi ise IBM SPSS Amos 24 programı kullanılarak yapılmıştır.

3.3.Bulgular

3.3.1. Demografik Değişkenler

Tablo 2. Demografik Özellikler

n=390		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	227	58,2
	Erkek	163	41,8
Yaş	18-20	94	24,1
	21-25	182	46,7
	26-30	46	11,8
	30+	68	17,4
Eğitim Alınan Program Türü	Ön lisans	31	7,9
	Lisans	262	67,2
	Lisansüstü	97	24,9

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 390 öğrencinin %58,2 si kadın %41,8’i ise erkektir. Katılımcıların %24,1’i 18-20 yaş aralığında, %46,7’si 21-25 yaş aralığında, %11,8’i 26-30 yaş aralığında, %17,4’ü ise 30 yaş üzerindedir. Araştırmaya katılanların %7,9’u ön lisans öğrencisiyken, %67,2’si lisans öğrencisi ve %24,9’u lisansüstü öğrencisidir. Ankete katılan öğrencilerin %21,5’lik oranla yaklaşık 1/5’i Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencisiyken geri kalan katılımcılar 78 farklı üniversiteden değişen sayıda öğrenciler olmuştur.

Bu veriler ışığında araştırmaya katılan öğrenciler içinde yaş aralığı açısından en büyük grup katılımcıların yaklaşık yarısını oluşturan 21-25 yaş aralığındaki öğrenci grubudur. Eğitim programı açısından katılımcıların arasında en büyük grubu oluşturan toplam katılımcıların yaklaşık 2/3’ünün dahil olduğu lisans öğrencileridir. Araştırmaya

katılan kadın öğrencilerin oranı da erkek öğrencilere oranla fazla ve toplam katılımcıların yaklaşık 3/5'idir.

3.3.2. Madde ve Faktör Ortalamaları

Madde ve faktör ortalamaları uygulanan likert ölçeğin alabileceği değer aralığına göre (5'li likert :1-5, 7'li likert 1-7) katılımcıların verdiği yanıtlar sonrası oluşan madde ve faktör bazında ortalama değerleri gösterir. Bu da katılımcıların madde ve faktör bazında ortalama eğilimleri hakkında bize ipuçları sunar.

Tablo 3'te yaşam boyu öğrenme ölçeğinin (YBÖ) maddeleri üzerine yapılan tanımlayıcı istatistikler görülmektedir. Buna göre 5'li likert ölçeği olan maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında genelde 3'ün üzerinde yani pozitif yönde olduğu görülmektedir. Sadece ölçeğin altıncı maddesi olan “Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir” ifadesine verilen cevapların ortalaması 2,86 puanla negatif değerde kalmıştır. Öte yandan ölçeğin 14. maddesi olan “Yeni bir şeyler öğrenmeyi severim” 4,55 değeriyle en yüksek pozitif ortalamaya sahiptir. Ölçek maddelerine verilen cevapların genel ortalamasına bakıldığında da bu değer 3,9337 olduğu ve çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin YBÖ becerilerine yönelik eğilimlerinin pozitif yönde olduğu söylenebilmektedir.

Standart sapma değerlerine bakıldığında genelde 1 civarında olduğu görülmektedir. Bu da verilerin ortalamaya yakın olduğunu göstermektedir. Yani veriler ortalamaya yakın yerlerde dağılmışlardır. Standart sapmanın 0,646 ile en küçük olduğu madde ölçeğin 14. maddesi olan “Yeni bir şeyler öğrenmeyi severim” maddesi olmuştur. Standart sapmanın 1,33 ile en büyük olduğu madde ise ölçeğin 8.maddesi olan “İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşırım” maddesi olmuştur. Bir başka ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin 14.maddeye verdikleri cevaplar birbirlerine en yakın değerleri içerirken, 8 maddeye verdikleri cevaplar nispeten daha farklı değerlerde olmuştur.

Tablo 3. YBÖ Ölçekte Yer Alan Madde ve Faktör Ortalamaları

n=390	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
YBÖ1	1	5	4,33	,763
YBÖ2	2	5	4,29	,836
YBÖ3	1	5	4,18	,885
YBÖ4	1	5	4,33	,872
YBÖ5	1	5	3,64	1,104
YBÖ6	1	5	2,86	1,229
YBÖ7	1	5	3,82	1,107
YBÖ8	1	5	3,28	1,330
YBÖ9	1	5	3,75	1,069
YBÖ10	1	5	3,82	1,025
YBÖ11	1	5	4,00	,987
YBÖ12	1	5	4,32	,815
YBÖ13	1	5	4,11	,939
YBÖ14	2	5	4,55	,646
YBÖ15	1	5	3,74	1,144
YBÖ_Ort	1,80	5,00	3,9337	,61574

Tablo 4'te de Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (ÇÖHBÖ) ile ilgili tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Aynı şekilde 5'li likert ölçeği olan maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında tamamının 3'ün üzerinde yani pozitif yönde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değere sahip maddeye bakıldığında 4,29 değerine sahip öğrenci motivasyonu (OGRMOT) alt faktörünün ilk maddesi olan “Çevrimiçi ortamda yeni fikirlere açığım” maddesi olduğu görülmüştür. En düşük ortalama değere sahip madde ise 3,10 değeriyle öğrenci kontrolü (OGRKONT) alt faktörüne ait 2.madde olan “Çevrimiçi öğrenirken diğer çevrimiçi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.” maddesi olmuştur.

Tablo 4. ÇÖHBÖ Ölçekte Yer Alan Madde ve Faktör Ortalamaları

n=390	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
BIOY1	1	5	3,80	1,176
BIOY2	1	5	3,66	1,155
BIOY3	1	5	4,18	,912
OZGUD1	1	5	4,03	1,011
OZGUD2	1	5	3,90	1,055
OZGUD3	1	5	3,41	1,167
OZGUD4	1	5	4,03	,968
OZGUD5	1	5	4,25	,874
OGRKONT1	1	5	3,95	,964
OGRKONT2	1	5	3,10	1,362
OGRKONT3	1	5	3,86	1,041
OGRMOT1	1	5	4,29	,821
OGRMOT2	1	5	4,00	1,000
OGRMOT3	1	5	4,07	,928
OGRMOT4	1	5	3,72	1,153
CIOY1	1	5	3,86	1,151
CIOY2	1	5	4,04	1,026
CIOY3	1	5	3,84	1,123

Standart sapma değerlerine bakıldığında YBÖ ölçeğine benzer şekilde standart sapmanın genelde 1 civarında olduğu görülmektedir. Yani veriler ortalamaya yakın yerlerde dağılmışlardır. Standart sapmanın 0,821 ile en küçük olduğu madde ölçeğin öğrenci motivasyonu (OGRMOT) alt faktörünün ilk maddesi iken öğrenci kontrolü (OGRKONT) alt faktörüne ait 2.madde 1,362 ile en yüksek standart sapma değerine sahiptir.

3.3.3. Geçerlilik Analizi

Yapısal Model, Yol Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Yapısal Eşitlik Modelinin (YEM) bir parçasıdır. Doğrulayıcı Faktör Analizi genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanması amacıyla

kullanılmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). “Ölçek geliştirme işleminde AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak DFA yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010). Böylece, AFA sonucunda bulunan yapının geçerliliği farklı bir veri seti kullanılarak DFA yardımıyla gösterilmiş olur” (Orçan, 2018). Bu bağlamda kullandığımız ölçekler her ne kadar uyarılama aşamasında faktör analizine tabi tutulmuş olsa da kendi veri setimizde her iki ölçek için de ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde elde edilen veri setiyle test edilmek istenen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için uyum indekslerinden faydalanılır (Bentler & Yuan, 1999; Pedhazur, 1997). Doğrulayıcı faktör analizinde, Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (CMIN/DF), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Artımlı Uyum İndeksi (IFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi veya Tucker-Lewis İndeksi (NNFI/TLI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR), gibi çok sayıda uyum iyiliği ölçütü bulunmaktadır.

“YEM araştırmalarında, χ^2/df ’nin rapor edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği olsa da (Mulaik vd., 1989); diğer uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin farklı araştırmacılar tarafından değişik öneriler getirilmiştir. McDonald ve Ho (2002); CFI, GFI, NFI ve NNFI (TLI); Garver ve Mentzer (1999); RMSEA, CFI ve NNFI (TLI); Brown (2006); RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI); Iacobucci (2010), CFI ve SRMR uyum indekslerinin rapor edilmesini önermektedir. Gerbing ve Anderson (1992) ise, araştırmacının amacına bağlı olarak farklı uyum indekslerinin rapor edilebileceğini ifade etmektedir” (İlhan & Çetin, 2013). Bu bağlamda bu çalışmada bahsi geçen uyum iyiliği değerlerinden CMIN/df, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR raporlanacaktır.

Model uyum iyiliği değerlerinin olması gereken eşik değerler konusunda farklı görüşler olsa da bu değerler belli sınır aralığında kabul görmektedir. “Hesaplanan χ^2/df oranının 5’ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90’dan yüksek olması, RMR and RMSEA değerlerinin ise 0.05 dan düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir. Bununla birlikte, GFI’nin 0.85’ten, AGFI nin 0.80’den büyük çıkması,

RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir" (Engin, Kör, & Erbay, 2017).

"NFI değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve eşik değer olarak 0.90 değeri iyi uygunluğu ifade ediyor olarak kabul edilmektedir (...) TLI eşik değeri olarak literatürde çok farklı görüşler yer almıştır. TLI>0.80 gibi eşik değerler yanı sıra TLI>0.95 gibi yüksek eşik değerlere de rastlanmaktadır" (Yaşlıoğlu, 2017).

CFI, modeldeki serbestlik derecesi ve örneklem büyüklüğünden etkilenen bir kriterdir. Bu değer 1'e yakın olması istenir. CFI değerinin .90 üzerinde olması yeterli uyuma, .95 üzerinde olması ise mükemmel uyuma işaret eder (Uğurlu & Arslan, 2019).

"SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Model, 0.05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0.05 ile 0.10 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir uyum içerisinde" (Özabacı, 2011).

Bu veriler ışığında çalışmada raporlanacak olan literatürde kabul gören mükemmel uyum iyiliği ve yeterli uyum iyiliği değerleri tablo 5'de bir araya getirilmiştir.

Tablo 5: Uyum İyiliği Ölçütleri

	CMIN/df	CFI	NFI-TLI	RMSEA	SRMR
Mükemmel	<2,5	>0,95	>0,95	<0,05	<0,05
Yeterli	<5	>0,90	>0,80	<0,08	<0,10

3.3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme DFA

Yaşam boyu öğrenme ölçeğini uyguladığımız 390 katılımcıdan elde edilen veriler ışığında oluşturulan DFA modeli (EK 3) AMOS 24 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği değerleriyle birlikte Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre modelin SRMR değeri dışında diğer uyum iyiliği değerlerinin yeterli değerleri karşılamadığı görülmüştür.

Tablo 6: YBÖ Uyum İyiliği Değerleri

	CMIN/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Yeterli Uyum İyiliği Değerleri	<5	>0,90	>0,80	<0,08	<0,10
İlk Modelin Uyum İyiliği Değerleri	5,837	,799	,765	,112	,0698
Düzeltilmiş Modelin Uyum İyiliği Değerleri	3,340	,908	,886	,078	,0551

Uyum iyiliği değerlerini iyileştirmek için öncelikle modifikasyon indisleri kontrol edilmiş ve sırasıyla YBO12-YBO14, YBO9-YBO10, YBO1-YBO5, YBO2-YBO9 ve YBO5-YBO8 arasında kovaryans tanımlanmıştır (EK 4). Bu işlemten sonra uyum iyiliği değerleri Tablo 11’de görüldüğü gibi yeterli uyum iyiliği değerleri üzerine çıkmıştır.

Tablo 7’de modelin analizinden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayıları görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde bu değerler bize faktör yüklerini göstermektedir. Faktör yüklerinin anlamlı kabul edilmesi için belli değerlerde olmaları gerekir. “Örneklem sayısının artması anlamlı kabul edilebilecek yük değerini düşürmektedir. 350 kişilik bir örneklemde 0.3 üzeri yükler anlamlı kabul edilebilirken, örneklem sayısı 200’e düştüğünde bu değer 0.4’e, 120 civarında 0.5’e ve 85’e düştüğünde ise 0.6’ya çıkar. 50 örneklem için kabul edilebilecek değer 0.75’dir. 50’nin altı örneklemelerde ise faktör analizi zaten önerilmemektedir” (Hair vd., 2010).

Tablo 7: YBÖ Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

	Ölçek Maddesi	Katsayı
YBÖ1	(Yasam_Boyu_Öğrenme1)	,624
YBÖ2	(Yasam_Boyu_Öğrenme2)	,444
YBÖ3	(Yasam_Boyu_Öğrenme3)	,620
YBÖ4	(Yasam_Boyu_Öğrenme4)	,717
YBÖ5	(Yasam_Boyu_Öğrenme5)	,576
YBÖ6	(Yasam_Boyu_Öğrenme6)	,457
YBÖ7	(Yasam_Boyu_Öğrenme7)	,593
YBÖ8	(Yasam_Boyu_Öğrenme8)	,509
YBÖ9	(Yasam_Boyu_Öğrenme9)	,556
YBÖ10	(Yasam_Boyu_Öğrenme10)	,578
YBÖ11	(Yasam_Boyu_Öğrenme11)	,490
YBÖ12	(Yasam_Boyu_Öğrenme12)	,666
YBÖ13	(Yasam_Boyu_Öğrenme13)	,683
YBÖ14	(Yasam_Boyu_Öğrenme14)	,656
YBÖ15	(Yasam_Boyu_Öğrenme15)	,577

Örnekleme sayımız 390 olduğundan 0,3 ve üzeri değerdeki yükler anlamlı kabul edilebilmektedir. Tablo 12’de görüldüğü gibi en düşük katsayıya sahip YBÖ2 maddesinin katsayısı 0,444, en yüksek katsayıya sahip YBÖ4 maddesinin katsayısı ise 0,717 değerindedir. Dolayısıyla tüm maddelerin kabul edilebilir faktör yük değerine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3.2. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk DFA

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği de yaşam boyu öğrenme ölçeğiyle aynı zamanda aynı 390 öğrenciye uygulanmıştır. DFA analizi için Amos programında oluşturulan model EK 5’te verilmiştir. Tablo 8’de modelden elde edilen uyum iyiliği değerleri ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri ile birlikte sunulmuştur. Değerler incelendiğinde CMIN/df, TLI ve SRMR değerlerinin yeterince iyi olduğu fakat CFI ve RMSEA değerlerinin beklenen değerler dışında olduğu görülmüştür.

Modifikasyon indisleri incelenerek sırasıyla OZGUD3-OZGUD5, CIOY2-CIOY3, OZGUD1-OZGUD5, OGRMOT1-OGRMOT2 ve OGRMOT2-OGRMOT3 arasında kovaryans tanımlanmıştır (EK 6). Bu işlemten sonra uyum iyiliği değerleri Tablo 8’de görüldüğü gibi yeterli uyum iyiliği değerleri üzerine çıkmıştır.

Tablo 8: ÇÖHBÖ Uyum İyiliği Değerleri

	CMIN/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Yeterli Uyum İyiliği Değerleri	<5	>0,90	>0,80	<0,08	<0,10
İlk Modelin Uyum İyiliği Değerleri	3,926	,888	,863	,087	,0635
Düzeltilmiş Modelin Uyum İyiliği Değerleri	3,287	,916	,893	,077	,0547

Tablo 9’da ÇÖHBÖ modelinin analizinden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayıları görülmektedir. ÇÖHBÖ ölçeğinin standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde Öz Güdümlü Öğrenme 2 maddesinin katsayısının 0,395 ile en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm maddelerin katsayıları kabul edilebilir değerlerin üstündedir. Öte yandan Bilgisayar ve İnternet Öz Yeterliliği 2 maddesinin 0,894 ile ölçek içinde en yüksek katsayıya sahip madde olduğu görülmektedir.

Tablo 9: ÇÖHBÖ Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

Ölçek Maddesi	Katsayı
BIOY1 (Bilgisayar ve İnternet Öz Yeterliliği1)	,765
BIOY2 (Bilgisayar ve İnternet Öz Yeterliliği2)	,894
BIOY3 (Bilgisayar ve İnternet Öz Yeterliliği3)	,752
OZGUD1 (Öz GÜdümlü Öğrenme1)	,767
OZGUD2 (Öz GÜdümlü Öğrenme2)	,395
OZGUD3 (Öz GÜdümlü Öğrenme3)	,713
OZGUD4 (Öz GÜdümlü Öğrenme4)	,759
OZGUD5 (Öz GÜdümlü Öğrenme5)	,616
OGRKONT1 (Öğrenci Kontrolü1)	,784
OGRKONT2 (Öğrenci Kontrolü2)	,578
OGRKONT3 (Öğrenci Kontrolü3)	,738
OGRMOT1 (Öğrenmeye Yönelik Motivasyon1)	,629
OGRMOT2 (Öğrenmeye Yönelik Motivasyon2)	,712
OGRMOT3 (Öğrenmeye Yönelik Motivasyon3)	,714
OGRMOT4 (Öğrenmeye Yönelik Motivasyon4)	,698
CIOY1 (Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliliği1)	,820
CIOY2 (Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliliği2)	,607
CIOY3 (Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliliği3)	,656

3.3.4. Güvenilirlik Analizleri

Araştırmaların güvenilirliği maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach alfa katsayısı ile ifade edilir. “Cronbach alfa katsayısı yüksek olan ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliği ölçen maddelerden meydana geldiği belirtilerek aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

0 < R² < 0.40 ise güvenilir değil

0.40 < R² < 0.60 ise düşük güvenilirlikte

0.60 < R² < 0.80 ise oldukça güvenilir

0.80 < R² < 1.00 ise yüksek güvenilirlikte” (Yıldız & Uzunsakal, 2018: 19)

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda Tablo 10’da görülen 0,883 değeri elde edilmiştir. Bu da ölçekten elde edilen verilerin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik Değerleri	
Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
15	,883

Tablo 11’de Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğine (ÇÖHBÖ) uygulanan güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir. ÇÖHBÖ ölçeğinin Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği (BI-OY), Özgüdümlü Öğrenme (OzGud), Öğrenci Kontrolü (OgrKont), Öğrenme İçin Motivasyon (OgrMot) ve Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği (CI-OY) olmak üzere 5 alt boyutu bulunduğu için bu alt boyutlar için de ayrı ayrı güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Değeri
BI-OY	3	0,838
OzGud	5	0,751
OgrKont	3	0,737
OgrMot	4	0,807
CI-OY	3	0,770
Toplam	18	0,907

Tablo 11’de verilen güvenilirlik analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde OzGud, OgrKont ve CI-OY alt boyutlarının Cronbach’s alfa değerleri $0.60 < R^2 < 0.80$ aralığında olduğundan bu faktörlerden elde edilen sonuçların oldukça güvenilir olduğu görülmüştür. BI-OY ve OgrMot alt boyutlarının Cronbach’s alfa değerleri ise $0.80 < R^2 < 1.00$ aralığında olduğundan bu faktörlerin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin 18 maddesinin tamamından elde edilen verilerin genel olarak da 0,907 Cronbach’s Alpha değerine sahip olduğu yani yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüştür.

3.3.5. Normallik Analizi

“Normallik testleri birçok istatistiksel test için ön gerekliliktir. Çünkü T-Testi, Anova, Pearson Korelasyon Testi gibi parametrik testlerin varsayımı, verilerin normallik gösterdiğidir” (Ölmez, 2019). Bu nedenle faktör analizine geçmeden önce normallik analizleri yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler likert tipi değerlendirme sunduğu

için normallik analizi için skewness (çarpıklık) – kurtosis (basıklık) değerleri esas alınmıştır.

Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Normallik Analizi

n=390	Mean	Skewness	Kurtosis	Min.	Maks.
YBO1	4,33	-,988	,897	1	5
YBO2	4,29	-,953	,090	2	5
YBO3	4,18	-,795	-,195	1	5
YBO4	4,33	-1,222	1,156	1	5
YBO5	3,64	-,336	-,799	1	5
YBO6	2,86	,226	-,838	1	5
YBO7	3,82	-,738	-,190	1	5
YBO8	3,28	-,174	-1,157	1	5
YBO9	3,75	-,556	-,451	1	5
YBO10	3,82	-,590	-,296	1	5
YBO11	4,00	-,865	,320	1	5
YBO12	4,32	-1,068	,823	1	5
YBO13	4,11	-,788	-,191	1	5
YBO14	4,55	-1,301	1,245	2	5
YBO15	3,74	-,527	-,679	1	5

Tablo 12’de yaşam boyu öğrenme, Tablo 13’te ise çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeklerinin normallik analizi değerleri görülmektedir. Tablo 12’ye bakıldığında ölçeğin tüm maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Normallik Analizi

n=390	Mean	Skewness	Kurtosis	Min.	Maks.
BIOY1	3,80	-,756	-,331	1	5
BIOY2	3,66	-,435	-,785	1	5
BIOY3	4,18	-,976	,416	1	5
OZGUD1	4,03	-,827	,016	1	5
OZGUD2	3,90	-,604	-,544	1	5
OZGUD3	3,41	-,325	-,725	1	5
OZGUD4	4,03	-,836	,204	1	5
OZGUD5	4,25	-1,045	,674	1	5
OGRKONT1	3,95	-,670	-,107	1	5
OGRKONT2	3,10	-,082	-1,182	1	5
OGRKONT3	3,86	-,645	-,304	1	5
OGRMOT1	4,29	-1,057	,851	1	5
OGRMOT2	4,00	-,873	,320	1	5
OGRMOT3	4,07	-,983	,769	1	5
OGRMOT4	3,72	-,519	-,662	1	5
CIOY1	3,86	-,769	-,271	1	5
CIOY2	4,04	-,876	,038	1	5
CIOY3	3,84	-,626	-,511	1	5

Tablo 13 incelendiğinde tüm alt boyutlarına ait maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ değerleri arasında olduğu görülmektedir. “Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir” (Tabachnick & Fidell, 2007).

3.3.6. Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Analizleri

Bu bölümde katılımcıların cinsiyetlerine ve okudukları öğretim program türlerine göre yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 14: Cinsiyet Alt Gruplarına Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Ortalama Puanları

	Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation
YBÖ_Ort	Kadın	227	4,0250	,60573
	Erkek	163	3,8065	,60877
ÇÖHBÖ_Ort	Kadın	227	3,9053	,66995
	Erkek	163	3,8334	,67423

Tablo 15: Cinsiyete Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Normal Dağılım

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Cinsiyetiniz	Statistic	df	Sig.(p)
YBÖ_Ort	Kadın	0,074	227	0,005
	Erkek	0,072	163	0,04
ÇÖHBÖ_Ort	Kadın	0,055	227	0,093
	Erkek	0,046	163	,200*

Cinsiyet alt gruplarında yaşam boyu öğrenme ortalama puanları arasında yapılan normallik testi sonucu tablo 15’te verilmiştir. Bu sonuçlara göre .05’ten büyük olmadığı için normal dağılım göstermemektedir ve gruplar arasında yaşam boyu öğrenme ortalama puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre kadın ve erkeklerin yaşam boyu öğrenme ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=14445$, $p=.000$). Bu sonuç H_1 hipotezimizin kabul edildiğini göstermektedir. Tablo 14’de Kadınların sıra ortalaması 4,03 iken erkeklerin ortalama puanı 3,80 çıkmıştır. Bu da değerlendirmeye katılan gruptaki kadınların yaşam boyu öğrenme ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet alt gruplarında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında yapılan normallik testi sonucu tablo 15’te verilmiştir. Bu sonuçlara göre $p>.05$ olduğu için normal dağılım gösterdiği sonucunu göstermektedir. Kadın ve Erkek arasında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Kadın ve Erkeklerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$t(388)=0.092$, $p=0,001$]. Bu sonuç H_2 hipotezimizin kabul edildiğini göstermektedir. Tablo 14’e bakıldığında kadınların çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ortalama puanlarının

($\bar{X}$ =3,91) erkeklerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =3,83) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 16: Öğrenim Görülen Program Türlerine Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Ortalama Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları

		Ortalama için %95							
				Std.	Std.	Güven Aralığı			
		N	Mean	Sapma	Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Min.	Max.
YBÖ_Ort	Ön lisans	31	3,8473	,84243	,15130	3,5383	4,1563	1,80	5,00
	Lisans	262	3,8593	,59048	,03648	3,7875	3,9311	2,00	5,00
	Lisanüstü	97	4,1622	,54432	,05527	4,0525	4,2719	2,80	5,00
	Total	390	3,9337	,61574	,03118	3,8724	3,9950	1,80	5,00
ÇÖHBÖ_Ort	Ön lisans	31	3,7178	,96074	,17255	3,3654	4,0703	1,67	5,00
	Lisans	262	3,7894	,63146	,03901	3,7125	3,8662	1,96	5,00
	Lisanüstü	97	4,1576	,58963	,05987	4,0387	4,2764	2,83	5,00
	Total	390	3,8752	,67181	,03402	3,8084	3,9421	1,67	5,00

Tablo 16’da YBÖ ve ÇÖHBÖ ortalama puanları verilmiştir. Öğrenim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ortalama puanları ve çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle normallik testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrenim Düzeylerine Göre YBÖ ve ÇÖHBÖ Ortalama P. Normallik Testi

Puan	Öğrenim gördüğünüz program türü	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
YBÖ_Ort	Ön lisans	0,183	31	0,009
	Lisans	0,057	262	0,04
	Lisanüstü	0,092	97	0,044
ÇÖHBÖ_Ort	Ön lisans	0,118	31	,200*
	Lisans	0,044	262	,200*
	Lisanüstü	0,086	97	0,077

Tablo 17’de verilen sonuçlara bakıldığında öğrenim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme ortalama puanlarında normal dağılım olmadığı görülmüştür($p<.05$). Normal dağılım olmadığı için öğrenim düzeylerine göre YBÖ ortalama puanları arasında anlamlı

bir fark olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

**Tablo 18: Öğrenim Görülen Program Düzeyine Göre YBÖ Ortalama Puanları
Kruskal Wallis-H Testi**

Puan	Gruplar	N	Mean Rank	Chi-Square	sd	p
YBÖ_Ort	Ön lisans	31	193,15	16,018	2	.000
	Lisans	262	181,23			
	Lisansüstü	97	234,79			
	Total	390				

Tablo 18'den anlaşılabacağı gibi yaşam boyu öğrenme ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrenim görülen program düzeyi gruplarının arasında yaşam boyu öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=16,018$; $sd=2$; $p<.05$). Bu sonuç H3 hipotezimizin kabul edildiğini göstermektedir. Hangi öğrenim türü düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu anlamak için Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda yaşam boyu öğrenme puanlarında farklılığın lisans türü programda öğrenim gören öğrencilerle lisansüstü öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ve lisansüstü öğrencilerin daha fazla olduğu görülmüştür ($U=9175$; $z=-4,05$; $p=.00$). Tablo 16'daki bulgulara bakıldığında lisansüstü programda öğrenim gören öğrencilerin ÇÖHBÖ ortalama puanlarının ($\bar{X}=4,16$) lisans programında öğrenim gören öğrencilerin ÇÖHBÖ ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,79$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19: Öğrenim Düzeyleri ve ÇÖHBÖ ANOVA testi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ÇÖHBÖ_Ort	Between Groups	10,432	2	5,216	12,224	,000
	Within Groups	165,136	387	,427		
	Total	175,568	389			

Tablo .17’de verilen normallik testi sonuçlarına bakıldığında öğrenim düzeylerine göre çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluk ortalama puanlarının normal dağılım olduğu görülmüştür ($p>.05$). Normal dağılım görüldüğü için öğrenim görülen program gruplarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için Tablo 19’da gösterildiği gibi tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) testi yapılmıştır ve gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{2-387}=12,22;p=.00$). Bu sonuç H4 hipotezimizin kabul edildiğini göstermektedir. Varyanslar arasında dağılımı test etmek için yapılan Levene testi sonuçlarına bakıldığında Tablo 20’de de gösterildiği gibi homojen dağılım olduğu görülmüştür ($p=.001$).

Tablo 20: Varyanslar Arası Homojenlik

	Levene			
	Statistic	df1	df2	Sig.
ÇÖHBÖ_Ort	7,313	2	387	,001

Hangi öğrenim görülen program düzeyleri arasında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ortalama puanları arasında fark olduğunu anlamak için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Scheffe Testi sonuçları

				Ortalama için %95 Güven Aralığı		
Bağımlı Değişken				Alt Sınır	Üst Sınır	
				Ort.Fark (I-J)		
				Std. Hata	Sig.	
ÇÖHBÖ_Ort	Scheffe	Ön lisans	Lisans	-,07150	,12407	,847
			Lisansüstü	-,43971*	,13477	,005
	Lisans	Ön lisans	Lisans	,07150	,12407	,847
			Lisansüstü	-,36821*	,07764	,000
	Lisansüstü	Ön lisans	Lisans	,43971*	,13477	,005
			Lisans	,36821*	,07764	,000

Tablo 21’e bakıldığında lisans ve lisansüstü arasında anlamlı fark olduğu; lisansüstü programda öğrenim gören öğrencilerin ÇÖHBÖ ortalama puanlarının

($\bar{X}=3,78$) lisans programında öğrenim gören öğrencilerin ÇÖHBÖ ortalama puanlarından($\bar{X}=4,15$) daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo:16).

3.3.7. Yol Analizi

“Yol analizi dışsal değişkenlerin içsel değişken/değişkenler üzerindeki etkileri dolaysız, dolaylı ve bunların toplamından ibaret olan toplam etki şeklinde tarif edebilen ve nihayetinde bu etkileri yol şemasında görselleştirip karmaşık etki sistemlerinin sunumunun kolaylaşmasına imkân sağlayan bir tekniktir” (Oktay, Akıncı, & Karaaslan, 2012).

Bu aşamada YBÖ’nün ÇÖHBÖ alt boyutları üzerine etkilerinin olup olmadığını içeren hipotezlerimizi test edeceğimiz yol (path) analizi modeli (EK 7) AMOS 24 programı kullanılarak test edilmiştir. Yapısal modelin elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22: Yol Analizi Uyum İyiliği Değerleri

	CMIN/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Yeterli Uyum İyiliği Değerleri	<5	>0,90	>0,80	<0,08	<0,10
İlk Modelin Uyum İyiliği Değerleri	3,834	,766	,748	,085	,0830
Düzeltilmiş Modelin Uyum İyiliği Değerleri	3,187	,822	,805	,075	,0742

Modelin analizi sonucu elde edilen ilk sonuçlara bakıldığında CMIN/df ve SRMR dışındaki değerlerin yeterli uyum iyiliği değerleri dışında olduğu görülmüştür. Modifikasyon indisleri kontrol edilerek sırasıyla YBO12-YBO14, YBO9-YBO10, YBO5-YBO8, YBO1-YBO5, YBO13-YBO15, YBO2-YBO9 ve OZGUD3-OZGUD5 arasında kovaryans tanımlandığında düzeltilmiş modelin (EK 8) uyum iyiliği değerleri CFI hariç yeterli uyum iyiliği değerlerini sağlamıştır.

“Her bir uyum indeksinde belirli bazı kritik limit noktaları vardır. Ama bunlar kesin olmayıp birer kabullenmedir. Yeni gelişmekte olan alanlarda oluşturulan bir modelin uyum iyiliği indekslerinin kritik limitler altında kalması normaldir” (Ayyıldız & Cengiz, 2006). Modelin yeni denenecek olması ve diğer dört parametrenin uyum iyiliği

ölçütlerini karşılaması nedeniyle CFI değerinin 0,9'un altında kalması göz ardı edilerek hipotez testlerine geçilmiştir.

Tablo 23'te yol analizi ile elde edilen hipotezlerin test sonuçları görülmektedir. Hipotez testlerinin değerlendirilmesinde t değeri (C.R.-kritik oran) ile p değerleri dikkate alınmıştır. t değerinin pozitif ya da negatif olması ilişkinin yönünü belirtmektedir. Eğer t değeri pozitif ise faktörler arasında belirtilen yönde yani pozitif bir ilişki aksi durumda negatif bir ilişki olduğu anlamına gelir. Bu bağlamda p değerinin 0,05'ten küçük, t değerinin ise 1,96'dan büyük ve ilişki yönü de pozitif olan hipotezler destekleniyor demektir. Tablo 23'de hipotez test sonuçları görülmektedir.

Tablo 23: Yol Analizi Sonucu Elde Edilen Yapısal İlişkilere Ait Değerler

Hipotezler	β	S.E	t (C.R)	P Değeri	Sonuç
H5: YBÖ → BIOY	0,578	0,131	+ 8,496	<0,001	Desteklendi
H6: YBÖ → OZGUD	0,782	0,121	+ 9,922	<0,001	Desteklendi
H7: YBÖ → OGRKONT	0,813	0,123	+ 10,491	<0,001	Desteklendi
H8: YBÖ → OGRMOT	0,736	0,095	+ 9,593	<0,001	Desteklendi
H9: YBÖ → CIOY	0,760	0,140	+ 9,669	<0,001	Desteklendi

Tablo 23 incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenmenin ÇÖHBÖ'nün 5 alt boyutu üzerinde de pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yol analizinde test edilen 5 hipotezimiz (H5, H6, H7, H8, H9) de desteklenmiştir. t değerleri arasında çok büyük farklar olmamakla beraber 10,491 ile en yüksek değeri alan H7 hipotezi olmuştur. Yani Yaşam Boyu Öğrenme en fazla ÇÖHBÖ'nün öğrenci kontrolü (OGRKONT) alt boyutu üzerinde etkilidir. En düşük t değerini alan H5 hipotezinin değeri 8,496 dır. Dolayısıyla görece olarak Yaşam Boyu Öğrenmenin en az etkili olduğu ÇÖHBÖ alt boyutu bilgisayar/internet özyeterliliği (BIOY) olmuştur.

TARTIşMA VE SONUÇ

Öğrenme insanın doğumuyla başlayan ve ölümüne kadar devam eden doğal bir süreçtir. Öğrenmenin bir kısmı plansız ve doğal şekilde oluşurken bir kısım öğrenme aktiviteleri kişinin bilinçli ve planlı şekilde kendi motivasyonu ile gerçekleşmektedir. Öğrenme faaliyetlerinin bir kısmı bireysel çabalarla gerçekleşirken bazı öğrenme faaliyetleri ise okul, kurs, eğitim merkezi gibi kurumlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Son yıllarda teknolojinin hızlı değişimi iş, sosyal ve kültürel hayatımızda da hızlı değişimlere neden olmaktadır. Bu da insanların sürekli yeni şeyler öğrenmesi gerekliliğini ve yaşam boyu öğrenme kavramını doğurmuştur. Kimi insanlar bu süreçte başarılı olup yeniliklere daha kolay uyum sağlarken kimileri yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetersiz kalmaktadır.

Eğitim, insanların hayatının büyük bir bölümünde öğrenci, veli, öğretmen gibi farklı rollerle birer paydaşı olduğu hem toplumu hem de her bir bireyi yakından ilgilendiren hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim faaliyetleri önceleri sadece yüz yüze yapılırken zaman içerisinde mektupla, radyo ve televizyon yayınlarıyla ve en nihayetinde internet üzerinden uzaktan eğitim şeklinde de yapılmaya başlanmıştır. İnternetin yaygınlaşması ve hızının artması, bilgisayarların yanı sıra tablet, cep telefonu gibi mobil cihazlarla da internete bağlanabilme sayesinde çevrimiçi uzaktan eğitim faaliyetleri de yaygınlaşmıştır. Covid 19 salgını süresinde yüz yüze eğitimin yapılamaması çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin yaygınlaşmasını çok hızlandırmıştır. Bu bağlamda çevrimiçi eğitimin verimliliği gündeme gelmiş ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk da çevrimiçi öğrenmenin verimliliğini etkileyen faktörlerden biri olarak öne çıkmıştır.

Günümüz dünyasında eğitimin önemli kavramlarından olan yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenme için kişilerin yeterlilikleri ve hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörleri doğru tespit edebilmek çok önemlidir. Bu amaçla geliştirilen yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçekleriyle bu faktörler tespit edilmeye çalışılmaktadır. Çalışmada literatürde öne çıkan ölçeklerden Wielkiewicz & Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme ve Hung vd., (2010)

tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeklerinin Türkçe uyarlamaları kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle cinsiyet ve üniversitede okunulan program türünün yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramları üzerinde etkisi olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analizler kadınların yaşam boyu öğrenme puanlarının erkeklere oranla az da olsa daha yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar Kozikoğlu & Altunova'nın, (2018) yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmüştür. Öte yanda Savuran (2014) yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri açısından cinsiyetin fark yaratmadığı yaş ve mezun olunan bölümün ise anlamlı farklar oluşturduğunu tespit etmiştir. Okunulan program türü açısından incelendiğinde yaşam boyu öğrenmede önlisans ve lisans öğrencileri arasında belirgin fark görülmezken lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin beklenildiği gibi lisans ve önlisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kozikoğlu & Altunova, (2018) da benzer şekilde yüksek lisans yapmayı düşünen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini diğerlerine oranla yüksek bulmuşlardır.

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri açısından bakıldığında az da olsa kadınların erkeklere oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün, Karaoğlu-Yılmaz, & Ramazan (2020) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada ise kadın öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini erkeklere oranla düşük bulmuşlardır. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri okunulan program türü açısından incelendiğinde de yine lisans ve önlisans arasında belirgin bir fark görülmezken lisansüstü eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme düzeyinin lisansüstü öğrenim gören bireylerde beklenildiği gibi yüksek çıkmasına rağmen çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinde önlisans öğrencileriyle diğer gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmazken lisans öğrencileriyle lisansüstü öğrenim görenler arasında anlamlı bir fark olması ileriye dönük araştırılmaya değer bulunmuştur. Bunda toplam sayının 390 olduğu örneklem içerisinde önlisans öğrencilerinin sayısının sadece 31 olmasının etkisi olabileceği değerlendirilmiştir. Bu

nedenle önlisans öğrencilerinin oranının daha fazla olduğu daha büyük bir örnekleme yapılacak bir araştırmanın konuyu aydınlatmada faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada temel olarak yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutları üzerinde etkili olup olmadığına cevap aranmıştır. Bu bağlamda oluşturulan yapısal model analiz edildiğinde yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk alt boyutlarının hepsiyle pozitif ve anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Literatürde araştırmamıza en yakın çalışma Çavuşoğlu & Acar, (2020) tarafından öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçen çalışma olmuştur. Çavuşoğlu & Acar, (2020) kullandıkları uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeğinin alt boyutları olan etkililik ve yatkınlık puanları ile yaşam boyu öğrenme puanları arasında pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir. Bu da YBÖ ile ÇÖHBÖ arasındaki ilişkinin iki yönlü olabileceğini göstermektedir.

Analiz verileri detaylı incelendiğinde YBÖ'nün ÇÖHBÖ'nün alt boyutları üzerindeki etkisinin yüksek olandan daha düşük olana doğru Öğrenci Kontrolü, Öz Güdümlü Öğrenme, Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliliği, Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Bilgisayar/İnternet Öz Yeterliliği şeklinde sıralandığı görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin faktör yükleri incelendiğinde ise YBÖ4'ün 0,717 ile en yüksek değeri aldığı ve YBÖ13, YBÖ12, YBÖ14'ün sırasıyla ona yakın değerler aldığı görülmüştür. Bu maddelere bakıldığında sırasıyla “Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm”, “Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur”, “Birçok şeyi merak eden birisiyim” ve “Yeni şeyler öğrenmeyi severim” maddelerinin olduğu görülmektedir. Maddelere dikkat edildiğinde ilgi, merak ve yeni şeyler öğrenmekten duyulan haz etrafında toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle bireylerin yeni şeyler öğrenmeye yönelik merak, ilgi ve motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışmalar kişilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yükselmesine de katkı sunacak ve dolayısıyla çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmaya da yardımcı olacaktır.

Yıllar içinde şekil, yöntem, ortam ve kullanılan materyaller açısından değişikliklere uğrasa da eğitim ve öğretim hayatımızda uzun yıllardır olduğu gibi bundan sonra da önemli bir yer tutmaya devam edecektir. Çağın değişen ihtiyaçları ve

teknolojinin imkanlarıyla gittikçe artan oranda çevrimiçi olmaya başlayan eğitimin beklenen çıktıları sağlayabilmesi, kullanılan yol ve yöntemlerin doğru belirlenerek bu yöntemlerin etkili ve verimli kullanılmasına bağlıdır.

Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk gibi kavramları etkileyen faktörleri tespit etmeye, bu kavramların birbirleriyle ilişkisi ve etkileşiminin ortaya çıkarılmasına yönelik yapılacak çalışmaların eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- A.Mulaik, S., James, L. R., Alstine, J. V., Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 430-445.
- Akaslan, D., & Law, E. L.-C. (2011). Measuring Student E-Learning Readiness: A Case about the Subject of Electricity in Higher Education Institutions in Turkey. *Advances in Web-Based Learning - ICWL 2011* (s. 209-218). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Akkan, L. Ö., Gürsoy, B., & Gümüş, T. (2021). Bir Meslek Yüksekokulunda Yüzyüze, Karma ve Uzaktan Eğitim Dönemlerinde Başarı Oranlarındaki Değişimin İncelenmesi. *EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ*, 1-39.
- Asaari, M. H., & Karia, N. (2005). Adult Learners And E-Learning Readiness: A Case Study. *2005 European College Teaching & Learning Conference*. Atina.
- Aslıtürk, A., & Ekşioğlu, S. (2020). The Relationship Between Secondary School Students' Lifelong Learning Tendencies and Attitudes Towards English Lesson as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education*, 609-622.
- Ayanoğlu, Ç. (2020). Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama Modellerinin Testinde Kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 63-84.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bentler, P. M., & Yuan, K.-H. (1999). Structural Equation Modeling with Small Samples: Test Statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 181-197.
- Bernard, R. M., Brauer, A., Abrami, P. C., & Surkes, M. (2004). The development of a questionnaire for predicting online learning achievement. *Distance Education*, 31-47.
- Billett, S. (2017). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1-7.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Çzçelik, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, D. A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 85-124.

- Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). The Adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish Culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 10-17.
- Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). Confirmatory Factor Analysis. *Handbook of structural equation modeling*, 361-379.
- Coşkun, Y. D., & M. D. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2343-2350.
- Crick, R. D., & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: is the Effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool? *Educational Research* , 387-402.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 247-272.
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 207-220.
- D.Davis, F. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 319-340.
- Demir, Ö. (2015). Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2015). The Exploration of Models Regarding E-learning Readiness: Reference Model Suggestions. *International Journal of Progressive Education*, 173-194.
- Dray, B. J., Lowenthal, P. R., Miskiewicz, M. J., Ruiz-Primo, M. A., & Marczyński, K. (2011). Developing an instrument to assess student readiness for online learning a validation study. *Distance Education*, 29-47.
- Drewery, D., Nevison, C., Pretti, T. J., & Pennaforte, A. (2017). Lifelong learning characteristics, adjustment and extra-role performance in cooperative education. *Journal of Education and Work*, 299-313.
- Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2016). Preparing Students For Lifelong Learning: A Review of Instructional Features and Teaching Methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 6-25.

- Engin, M. (2013). Üniversitelerin Teknoloji Temelli Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karakteristik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1-22.
- Engin, M. (2017). Analysis of Students' Online Learning Readiness Based on Their Emotional Intelligence Level. *Universal Journal of Educational Research* , 32-40.
- Engin, M., Kör, H., & Erbay, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1561-1572.
- Erdoğan, D. G., & Arsal, Z. (2016). The Development of Lifelong Learning Trends Scale. *Sakarya University Journal of Education*, 114-122.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education* 20, 3-15.
- Geçmişten Günümüze Yeğitek.* (2021, 12 21). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü: <https://yegitek.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-yegitek/icerik/3312> adresinden alındı
- Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 119-137.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an Effective Lifelong Learning Scale (ELLS): Study of Validity & Reliability. *Education and Science*, 244-258.
- Hair, o. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Essex: Pearson Education.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde Hazırbulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 147-156.
- Hoyle, R. H. (2004). Confirmatory Factor Analysis. *Encyclopedia of Social Science Research Methods*, 169-175.
- <http://www.uzaktan-egitim.net/>. (2021, Nisan 15). 04 24, 2021 tarihinde <http://www.uzaktan-egitim.net/?pnum=57&pt=2.1.+D%C3%BCnyada+Uzaktan+E%C4%9Fitime+%C4%B0li%C5%9Fkin+%C4%B0lk+Uygulamalar> adresinden alındı

- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1-55.
- Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., & Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 1080-1090.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 72-101.
- Iqbal, S., & Bhatti, Z. A. (2017). What drives m-learning? An empirical investigation of university student perceptions in Pakistan. *Higher Education Research & Development*, 730-746.
- J.Berke, W., & Wiseman, T. L. (2004). The E-Learning Answer. *Critical Care Nurse*, 80-84.
- Katrancı, M., & Temel, S. (2018). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 1544-1555.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Khampirat, B. (2021). The Impact of Work-Integrated Learning and Learning Strategies on Engineering Students' Learning Outcomes in Thailand: A Multiple Mediation Model of Learning Experiences and Psychological Factors. *IEEE Access*, 111390-111406.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 291-302.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 73-94.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Tan, S. S. (2015). Öğrencilerin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 219-241.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 522-531.

- Kumar, R. (2015). *Araştırma Yöntemleri - Yeni Başlayanlar İçin Adım Adım Araştırma Rehberi*. (Ö. Çokluk, Dü., Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu, & H. Atak, Çev.) Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Lin, B., & Hsieh, C.-t. (2001). Web-based teaching and learner control: a research review. *Computers & Education*, 377-386.
- Mattice, N. J., & Dixon, P. S. (1999). *Student Preparedness for Distance Education*. Santa Clarita: College of the Canyons.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and Practice in Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 64-82.
- McVay, M. (2000). Developing a Web-based distance student orientation to enhance student success in an online Bachelor's degree completion program. Florida: Nova Southeastern University Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- McVay, M. (2001). *How to be a successful distance learning student: Learning on the Internet*. New York: Prentice Hall.
- More, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A System View of Online Learning*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Nacaroğlu, O., Kızılkapan, O., & Bozdağ, T. (2021). Investigation of Lifelong Learning Tendencies and Self-Regulatory Learning Perceptions of Gifted Students. *Education and Science*, 113-135.
- Ocak, G., & Karakuyu, A. (2021). Investigation of The Relationship Between Lifelong Learning and Epistemological Beliefs of Associate Degree Students'. *Participatory Educational Research*, 136-149.
- Oktay, E., Akıncı, M. M., & Karaaslan, A. (2012). Yol Analizi Yardımıyla Dersler Arasındaki Etkileşimin Araştırılması: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 67-83.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi: İlk Hangisi Kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 413-421.
- Ölmez, C. (2019, Şubat 2). *Normallik Testleri-Spss*. <https://cengizolmez.com/:https://cengizolmez.com/normallik-testleri-spss/#:~:text=Normallik%20testleri%20bir%C3%A7ok%20istatistiksel%20test,estlerin%20varsay%C4%B1m%C4%B1%2C%20verilerin%20normallik%20g%C3%B6sterdi%C4%9Fidir>. adresinden alındı

- Öteleş, Ü. U. (2020). A Study On The Examination Of The Relationship Between Lifelong Learning Tendency And Digital Literacy Level. *European Journal of Education Studies*, 57-73.
- Özabacı, N. (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 159-167.
- Panda, S., & Mishra, S. (2007). E-Learning in a Mega Open University: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 323-338.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation And Prediction*. New York: Wadsworth.
- Pillay, H., Irving, K., & McCrindle, A. (2006). Developing a diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning. *International Journal of Learning Technology*, 92-104.
- Pillay, H., Irving, K., & Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing Tertiary students' readiness for online learning. *High Education Research & Development*, 217-234.
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 315-323.
- S.Bloom, B. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 81-102.
- Saruhan, Ş. C., & Özdemirci, A. (2020). *Bilim, Felsefe ve Metodoloji*. İstanbul: Beta.
- Savuran, Y. (2014). Life-Long Learning Competencies Of Prospective English Language Teachers In Comparison With Their Mentors. Ankara: Hacettepe University Graduate School Of Educational Sciences.
- Schumacker, R. E., & G.Lomax, R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routhledge / Taylor & Francis Group.
- Smith, P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*, 3-12.
- Smith, P. J., Murphy, K. L., & Mahoney, S. E. (2003). Towards Identifying Factors Underlying Readiness for Online Learning An Exploratory Study. *Distance Education*, 57-67.

- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or Confirmatory Factor Analysis? *SAS Users Group International Conference* (s. 1-17). Cary: SAS Institute, Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 432-446.
- Uğurlu, C. T., & Arslan, C. (2019). Sendikal Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 78-90.
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2017). Okul Öncesi Dönemde Uygulanan “Okula Hazırız” Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59-80.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The Study of Validity and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 449-460.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üstün, A. B., Karaoğlu-Yılmaz, F. G., & R. Y. (2020). Öğretmenler E-Öğrenmeye Hazır mı? Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-67.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Dillon, P., & Vaisanen, P. (2009). Finnish high school students’ readiness to adopt online learning: Questioning the assumptions. *Computers & Education*, 742–748.
- Varol, A. (2002). YÖK Enformatik Milli Komitesinin Görevleri ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-53.
- Vongpumivitch, V. (2012). Motivating Lifelong Learning of English? Test Takers’ Perceptions of the Success of the General English Proficiency Test. *Language Assessment Quarterly*, 26-59.
- W.Gerbing, D., & C.Anderson, J. (1992). Monte Carlo Evaluations of Goodness of Fit Indices for Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 132-160.
- Watkins, R., Leigh, D., & Triner, D. (2004). Assessing Readiness for E-Learning. *Performance Improvement Quarterly*, 66-79.
- Wielkiewicz, R. M., & Meuwissen, A. S. (2014). A Lifelong Learning Scale for Research and Evaluation of Teaching and Curricular Effectiveness. *Teaching of Psychology*, 220-227.

- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 74-85.
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 14-28.
- Yu, T. (2018). Examining Construct Validity of the Student Online Learning Readiness (SOLR) Instrument Using Confirmatory Factor Analysis. *Online Learning*, 277-288.
- Yu, T., & Richardson, J. C. (2015). An Exploratory Factor Analysis and Reliability Analysis of the Student Online Learning Readiness (SOLR) Instrument. *Online Learning*, 120-141.
- Yurdugül, H., & Sarıkaya, D. A. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 391-406.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. (2021, 5 5). Yükseköğretim Kurulu: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı

EKLER

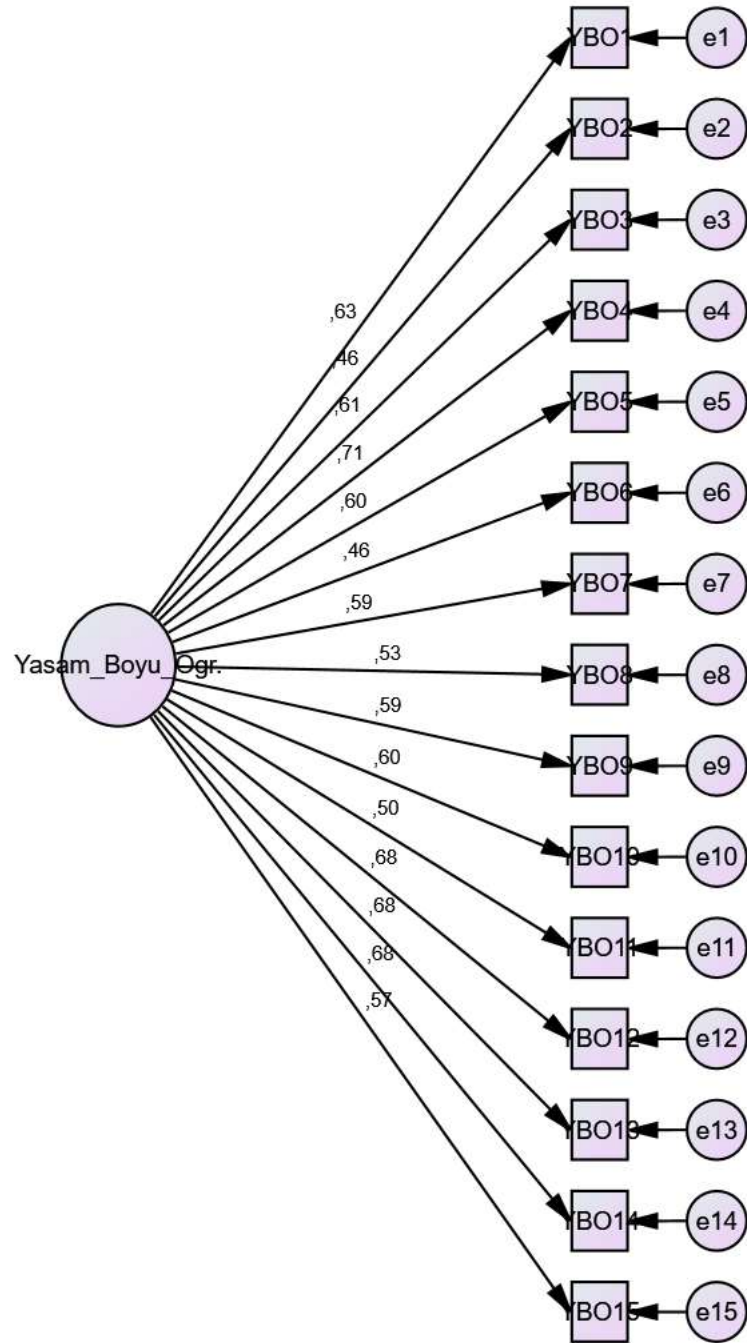
EK1: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Maddeleri (Engin, Kör, Erbay, 2016)

Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi ifadelerin yanında verilen kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
1. Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.					
2. Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum					
3. Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4. Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm.					
5. Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
6. Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
7. Kendi kendine motive olan bir öğrenenim					
8. İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşırım.					
9. Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.					
10. Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.					
11. Keyif almak ve eğlenmek için okurum.					
12. Birçok şeyi merak eden birisiyim					
13. Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.					
14. Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
15. Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

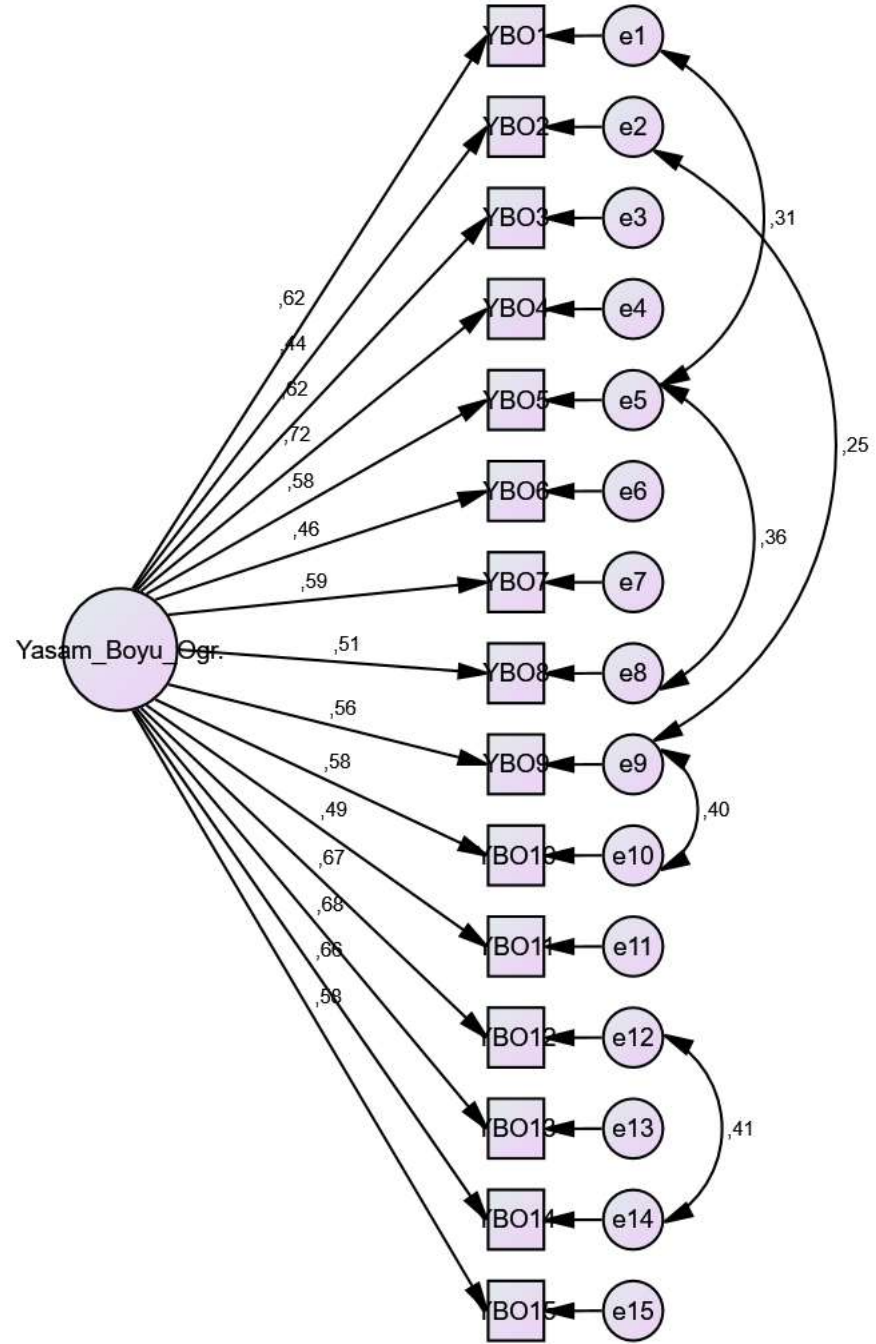
EK 2: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin Maddeleri Yurduğül ve Sarıkaya (2013)

Boyutlar	Madde	Madde İfadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
BI-OY	1	Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.					
	2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgime ve becerime güvenirim.					
	3	Çevrimiçi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.					
OzGud	4	Kendi çalışma planımı uygulayırım.					
	5	Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.					
	6	Zamanı iyi yönetirim.					
	7	Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.					
	8	Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.					
OgrKont	9	Çevrimiçi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.					
	10	Çevrimiçi öğrenirken diğer çevrimiçi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.					
	11	İhtiyaçlarıma göre çevrimiçi öğretim materyallerini tekrar ederim.					
OgrMot	12	Çevrimiçi ortamda yeni fikirlere açığım.					
	13	Çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.					
	14	Çevrimiçi ortamda hatalarımdan ders alırım.					
	15	Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.					
CI_OY	16	Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrimiçi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.					
	17	Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede (duygular ve espri) kendime güvenirim.					
	18	Çevrimiçi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.					

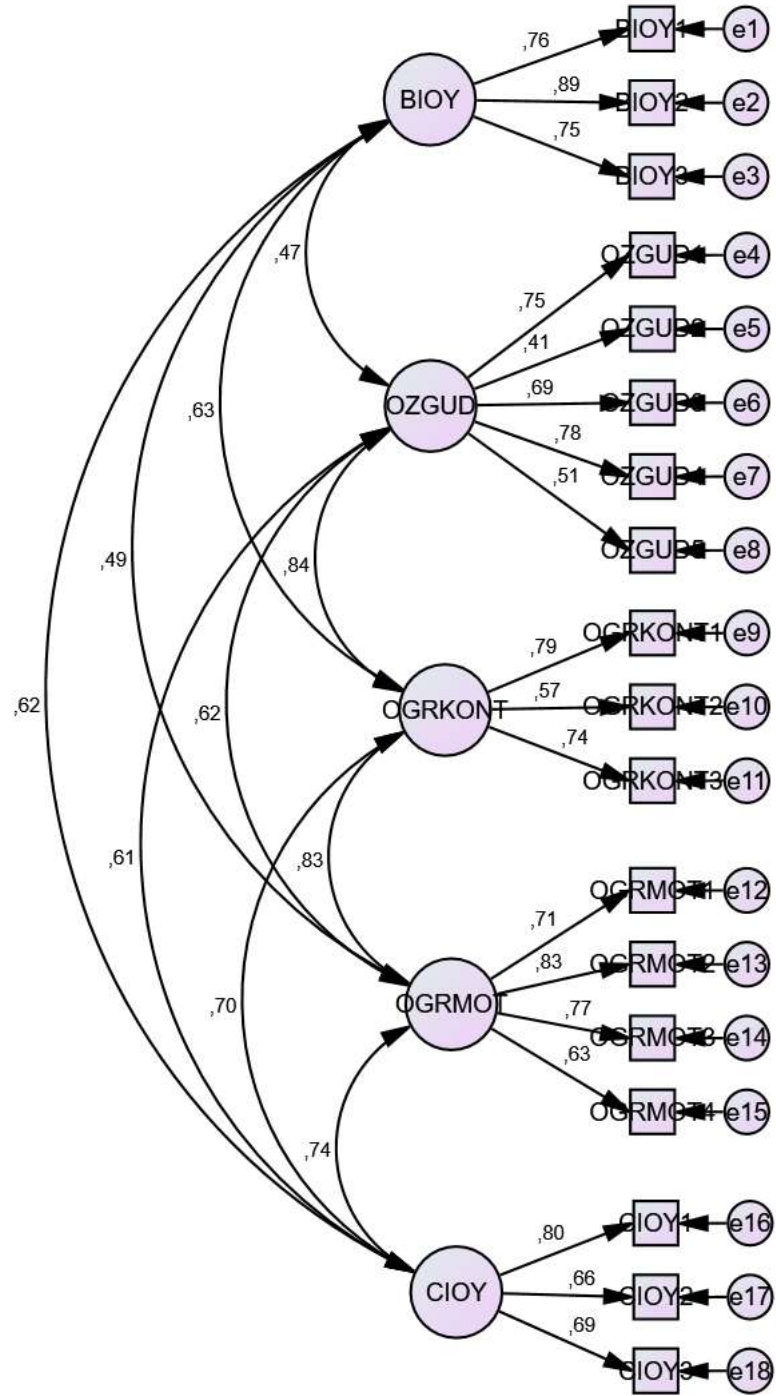
EK 3: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği DFA Modeli



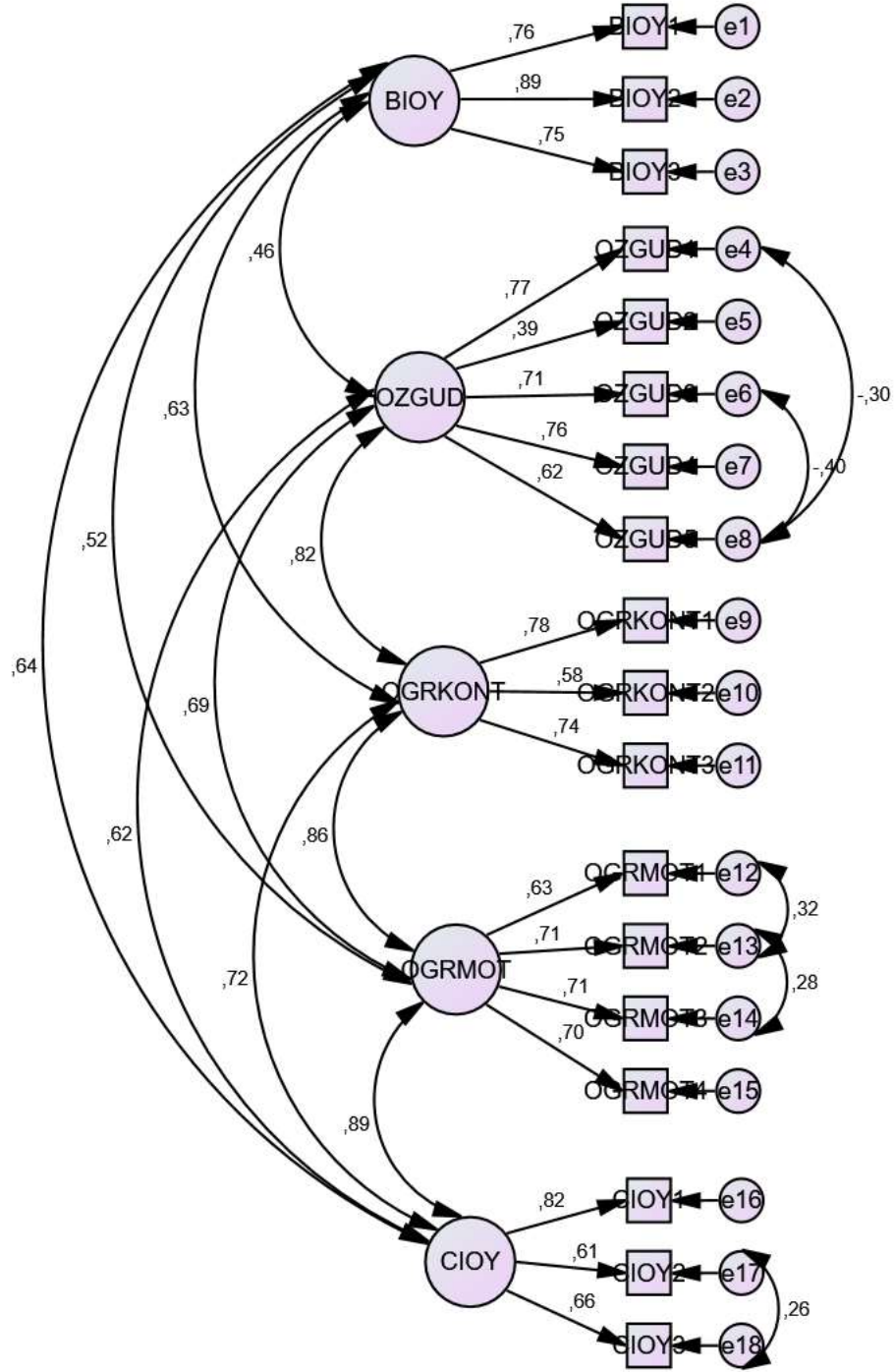
EK 4: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İyileştirilmiş DFA Modeli



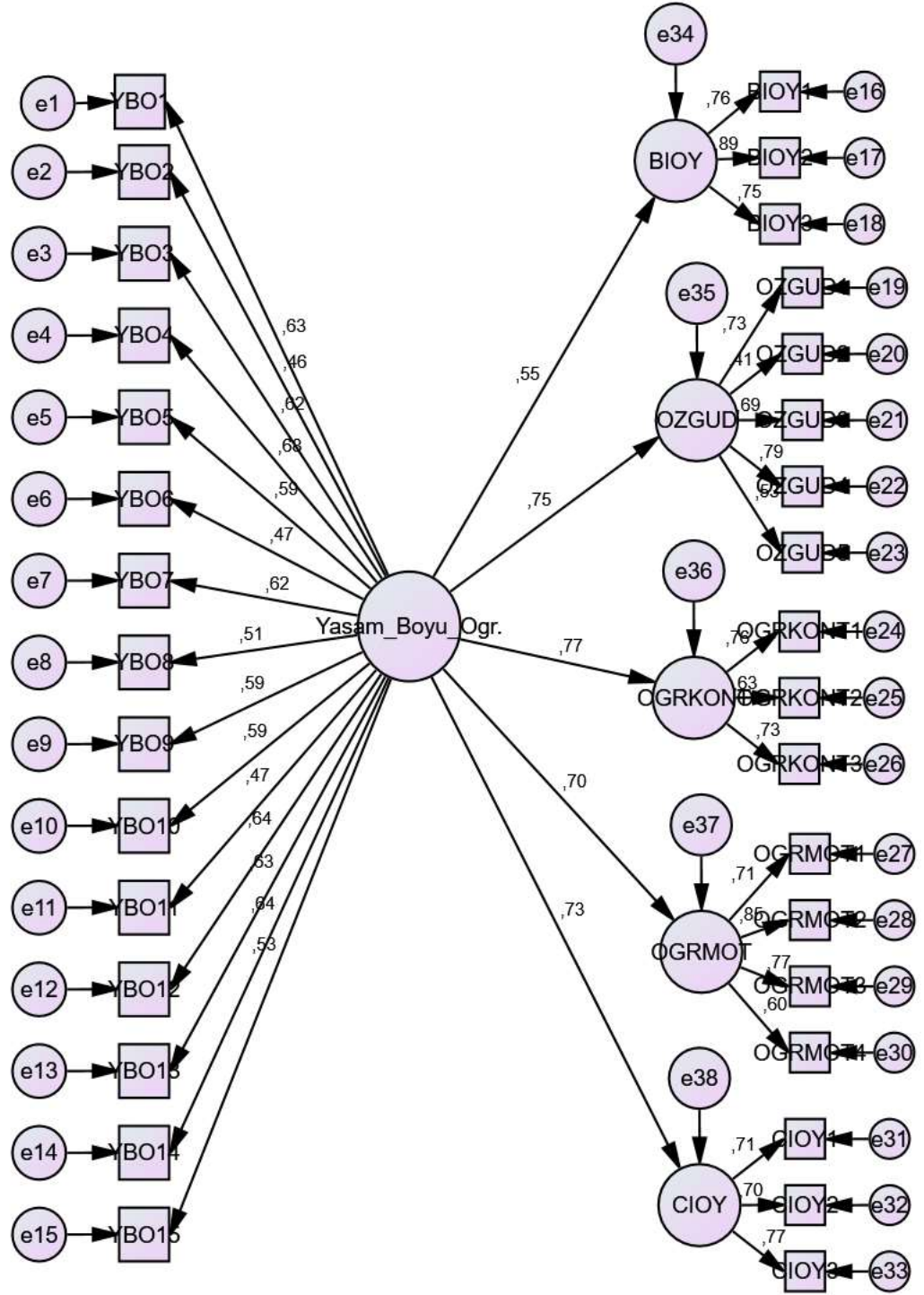
EK 5: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk DFA Modeli



EK 6 : Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk İyileştirilmiş DFA Modeli



EK 7: YBÖ'nün ÇÖHBÖ Alt Boyutlarına Etkileri Yol Analiz Modeli



EK 8: YBÖ'nün ÇÖHBÖ Alt Boyutlarına Etkileri İyileştirilmiş Yol Analiz Modeli

