

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAMBOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (DÜZCE
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP BOYACI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAMBOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (DÜZCE
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP BOYACI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

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

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

beyan ederim.



19 /07/2019

Zeynep BOYACI

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Osman TİTREK

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Üye

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08/08/2019

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü V

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı yaparken benden desteğini ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı başta olmak üzere; yüksek lisans eğitimim boyunca ders olarak alanda uzmanlaşabilmemi sağlayan hocalarım Prof. Dr. Osman Titrek, Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun, Prof. Dr. Mustafa Koç, Doç. Dr. Mehmet Cüneyt Birkök ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Hamedoğlu'na; tez savunma jürime katılarak tezime ilgili değerli görüşlerini sunan Doç. Dr. Engin Aslanargun'a; her zaman beni motive ederek destekleyen eşim Ali Boyacı'ya, bugüne gelmemde bana her zaman maddi ve manevi her türlü destek olan aileme; tez çalışmama katılarak veri toplamama katkı sağlayan 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Zeynep BOYACI

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Zeynep BOYACI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın örneklemini 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009)'un geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” ile Ng (2012)'nin geliştirdiği Hamutoğlu ve diğerleri (2017)'nin Türkçe'ye uyarladığı “Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanları sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet, bölüm ve günlük internet kullanımı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanları incelendiğinde ise günlük internet kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında korelasyon değeri incelendiğinde doğrusal yönde, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de artmakta olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Dijital Yeterlilik, Dijital Okuryazarlık

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND DIGITAL LITERACY LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS (A DÜZCE UNIVERSITY SAMPLE)

Zeynep BOYACI, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa Bayrakcı

Sakarya University, 2019.

The study aims to examine the relationship between the lifelong learning tendencies and the digital literacy levels of pre-service teachers. The methodology of the study is the correlational survey model among the quantitative research methods. The population of the study consists of pre-service teachers studying at Faculty of Education, Duzce University, Turkey during the spring term of 2018-2019 academic year. The sample of the research determined by the methodology of simple random sampling, includes 500 pre-service teachers. The "Lifelong Learning Trends Scale (LLTS)" developed by Diker Coskun (2009) and the "Digital Literacy Scale (DLS) developed by Ng (2012) and translated to Turkish by Hamutoğlu et al. (2017) were used as data collection instruments. According to the findings of the research, there was no statistically significant difference between the pre-service teachers' scores regarding lifelong learning trends according to grade level and age; however, there was a statistically significant difference between gender, department and daily internet use. When the scores of the pre-service teachers on digital literacy levels were examined, it was resulted that there was no statistically significant difference according to daily internet use, but there was a statistically significant difference on those scores with regard to gender, grade, age and department. Also, it was found that there was a moderate positive linear relationship between the lifelong tendencies and the digital literacy levels of pre-service teachers. According to this, it was concluded that as the lifelong learning trends of the pre-service teachers increased, the digital literacy levels of the pre-service teachers were also increasing.

Key Words: Lifelong Learning, Lifelong Learning Tendency, Digital Competence, Digital Literacy

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSETESİ.....	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. Simgeler ve Kısaltmalar	6
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ TEMELLERİ.....	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	8
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme.....	8
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	10
2.1.3. Dijital Okuryazarlık.....	15
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmede Dijital Okuryazarlık	17
2.2. İlgili Araştırmalar	17

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	17
2.3.2. Dijital Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar.....	19
BÖLÜM III.....	24
YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırma Modeli.....	24
3.2. Evren ve Örneklem.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları.....	27
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	27
3.3.2. Yaşam Boyu Eğilimleri Ölçeği	27
3.3.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği	28
3.4. Verilerin Toplanması.....	29
3.5. Verilerin Analizi	29
BÖLÜM IV	32
BULGULAR	32
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
BÖLÜM V.....	60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1. Tartışma ve Sonuç	60
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	60
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	62
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	68
5.2. Öneriler.....	69
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	69
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	69

KAYNAKLAR.....	70
EKLER	81
Ek 1. Araştırma İzni.....	81
Ek 2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	82
Ek 3. Ölçek Kullanma İzinleri.....	85
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	87



TABLULAR LİSETESİ

Tablo 1.Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki Bölümlere Göre Öğrenci Sayıları	25
Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	26
Tablo 3.Ölçeklerin Çarpıklık- Basıklık Değerleri	29
Tablo 4.Ölçeklerin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık- Basıklık Değerleri	30
Tablo 5.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler	32
Tablo 6.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	32
Tablo 7.Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları	34
Tablo 8.Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait t-Testi Sonuçları	35
Tablo 9.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	36
Tablo 10.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları	37
Tablo 11.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	38
Tablo 12.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları	40
Tablo 13.Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Alınan Puanlara Ait t-Testi Sonuçları	41

Tablo 14.Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait t-Testi Sonuçları	42
Tablo 15.Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler.....	43
Tablo 16.Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları	44
Tablo 17.Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	45
Tablo 18.Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 19.Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	49
Tablo 20.Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 21.Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	50
Tablo 22.Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarının İlişkin ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 23.Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	53

Tablo 24.Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte günümüz insanının profili bilim ve teknolojiadaki gelişme ile farklılık göstermektedir. Bu durum geçmişten günümüze toplumsal gelişmelerde de yaşanmaktadır. Geçmişte bireyin edindiği bilgi ve beceri bireysel başarısında yeterli olurken, günümüzde bilginin değişmesi ve hızla geçerliğini yitirmesinden dolayı bireylerin belli bir zamanda kazandıkları bilgi ve beceri ile ömür boyu başarılı olamamaları söz konusudur. Bilginin hızla değişmesi, dijital medya araçlarının çeşitlenmesi, iletişim şekillerinin artması, bireyi sürekli kendini yenileyerek geliştirmesi zorunlu olan bir sürece sokmuştur. Bu süreç, bireyin çağın gerekliliklerine uyabilmesi için öğrenmeyi öğrenerek yaşam boyu devam etmesi ile gerçekleştirilebilir. Günümüz toplumunda bireylerin değişime adaptasyon süreçlerinde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olup kendilerini gerçekleştirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). Yaşam boyu öğrenme çağın gereklilikleri ile birlikte hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamak amacıyla önemli bir kavram haline gelmiştir.

Toplumda yaşayan insanların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, yer ve zaman kavramının önemli olmadığı bir eğitim olan yaşam boyu öğrenme, insanların bilgi ve beceri kazanmalarına yardım ederek toplumsal değişimin bir ögesi haline alır (Çalışkan Toyoğlu, 2016). Toplumsal değişimin yanında eğitim alanında da yeni değişimler mevcuttur. Örgün eğitimde her sınıf seviyesindeki okullarda öğrenilen bilgilerin dünyadaki bu değişime uyum sağlamada yeterli olmadığı, bireyin kendin geliştirmesi için sürekli bir öğrenmenin olması gerektiği bilinmektedir (Dağ, 2016). Eğitim kurumları yaşam boyu öğrenmenin bir parçası haline gelecekse, bu kurumlarda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar değiştikçe öğrenme öğretme sürecini planlayan öğretmenlerin de sahip olması gereken yeterlilikler değişmektedir.

Bir toplumun kalkınması sağlayan nitelikli insan gücü, ancak ve ancak hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmiş öğretmenler verdikleri eğitim sayesinde olacaktır (Seferoğlu, 2001). Öğretmenler çağımızın getirdiklerine en çok uyması gereken grup özelliği taşımaktadır. Çünkü öğretmenler toplumun her kesimi ile iç içedir. Toplumun

gelişmelere adaptasyon sürecinde öğretmenin bilgiyi alıp kullanırken farklı yöntemler kullanması gerekmektedir. Çağın gelişmeleri dikkate alınarak öğretmenler yetiştirilmelidir (Güven, 2001). Bilginin hızlı değişimi, öğretmenleri bilgiyi doğru kullanabilen yeni bilgiler üretebilen yani bilgi okuryazar bireyler yetiştirmelerini zorunlu kılmıştır.

21. yüzyılla birlikte bilgi okuryazarlığı kavramı yaşam boyu öğrenme ile birlikte kullanılarak, en önemli sorumluluk okullara verilmiştir. İlk orta dereceli okullarda ve üniversitelerde programlar bu becerilerin kazanılmasına yönelik düzenlenmiş olup eleştirel düşünebilen, karar verme becerisine sahip, sorun çözebilen, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Polat ve Odabaş, 2008).

Teknolojik gelişmelerle birlikte okuryazarlık kavramının medya okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık vb. türleri vurgulanmaktadır. Okuryazar bir birey, kazandığı bilgiyi sosyal ve toplumsal çevresinde doğru bir şekilde kullanarak yaşamını yönlendirebilmektedir (Kane, 2003). Dijital eğitim ortamlarını desteklemek için öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması beklenir. Dijital ortamlarda bulunan kaynaklara ulaşma, kaynakları doğru kullanabilme, değerlendirme, yeni bilgi üretme gibi beceriler dijital okuryazarlık kavramı içinde yer almaktadır. Bireyler teknolojinin bu denli hızlı gelişmesi ile çağın gerisinde kalmamak için gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu da bireyin kendinde var olan bilgilerini sürekli güncellemesi ile olabilir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık kavramı yaşam boyu öğrenmenin bir bölümü olarak düşünülebilir (Karaman ve Karataş, 2009).

Günümüzde her alanın içine dahil olan teknolojinin eğitim alanında da gerekliliği düşünüldüğünde her birey için gerekli olan eğitim ve teknolojinin birbirini etkileyen iki temel unsur olduğu söylenebilir (Yanpar, 2007). Toplumun önemli bir parçası haline gelen dijital teknolojinin yaşam boyu öğrenmeyi de desteklediği düşünülmektedir. Tek başına teknolojinin öğrenmeyi geliştirmeyecektir fakat fark yaratacak araç olarak kullanılması öğrenmeyi destekleyecektir (McVay, Murphy, ve Yoon, 2008). Teknolojiyi doğru kullanabilmekle ilgili dijital okuryazarlık kavramı ön plana çıkmaktadır. Bireyler bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve bilgiyi kullanarak yeni bilgiler oluşturması için günümüzde en hızlı erişim olan dijital teknolojiden yararlanmaktadır. Bu yüzden öğrenmede en önemli katkıyı sağlayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin (YBÖE) yüksek olmasının yanında beklenen dijital okuryazarlıklarının da yüksek olması gerektiği düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir.

1.2. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğitimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin,
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Sınıf
 - Bölüm
 - Günlük internet kullanma değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bilgi ve teknolojinin gelişim hızı bireylerin öğrenme yollarını çeşitlendirerek kendilerini sürekli geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu gelişime adaptasyonda sadece örgün eğitim kurumlarında alınan eğitim yeterli gelmemektedir. Bu yüzden toplumdaki bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi yaşam boyu öğrenmeye yatkın olmaları gerekir (Şahin, Akbaşlı, ve Yanpar Yelken, 2010).

Çağımızda bireylerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayabilmek için doğru bilgiyi üreten, çağa uyum sağlayan, öğrenmeyi öğrenen birey olmaları gerekmektedir (Çetin, 2008). Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilen bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin devam edebilmesi için, öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi ve bu öğrenme ortamlarında görev öğretmenlerin bunu bir hayat felsefesi haline getirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin önemi büyüktür (Demirel, 2008) Yaşam boyu öğrenme, bireylerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarına da yardımcı olmaktadır. Bu gelişmelere uyum sağlamak yalnız okulda olan eğitimle bunu sağlamak

yeterli olmayacaktır. Bu yüzden yaşam boyu eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Celep, 2003; Duman, 2006).

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitimin yapısında da çeşitli değişiklikler yaşanmıştır. Var olan bilginin katlanarak artması, her alanda teknoloji kullanımının yaygınlaşması eğitim alanında da etkili olmuş, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretmen süreçleri ile bütünleşmesini zorunlu kılmıştır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004). Bilginin sürekli güncellenmesi, bilgiye ulaşma yollarının değişim göstermesi bireylerin bu sisteme hızla entegre olmaları beklenmektedir. Bu yüzden günümüzde bireylerin bilgi okuryazarlıklarının yanında bilgiye ulaşmak konusunda dijital okuryazarlıklarında önemi vurgulanmaktadır.

Günümüzde bireylerin dijital teknoloji alanında yeterlilik kazanmak önem taşımaktadır. Bireylere bu yeterliliği kazandırmak için eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Bireylere dijital yeterlilik becerilerinin kazandırılması için öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemenin en büyük mimarları öğretmenlerdir. Değişen dünya ile birlikte bireylerin ihtiyaçlarının farklılaşması öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Bu yüzden öğretmenlere hizmet içinde ya da üniversite öğrenimleri boyunca eğitimler verilmelidir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin doğumdan ölümüne kadar geçen sürede yaşadıkları kişisel, toplumsal, sosyal ve mesleki olarak bilgi, beceri ve yetkinlik geliştirmek amacı ile yapılan tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Lewis ve Whitlock, 2002). Bu sebeple öğrenme bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler bireylerin öğrenme ihtiyaçlarında da önemli bir etkiye neden olmuştur. Bu yüzden öğrenme için bir okul ya da iş yeri ile sınırlandırmak doğru değildir.

Yaşam boyu öğrenen bireyleri yetiştirenlerinde birer öğretmen olduğunu düşünürsek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimlerinin yüksek olması gerekir. Yaşam boyu öğrenme ile birlikte eğitimde teknoloji kullanımının hızla artması toplumda yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayan dijital yeterlilik kavramını ortaya çıkarmıştır. Teknolojiyi en doğru biçimde kullanarak ondan maksimum fayda sağlamak ancak dijital yeterlilikleri yüksek bireylerle sağlanır. Bilgiye olan hızlı erişim, toplumun dijitalleşmesine yol açmaktadır. Dijitalleşmede en önemli görev bireyleri hayata hazırlayan öğretmenlere düşmektedir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini geliştirmenin içinde dijital yetkinliklerini de geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden dijital beceri kazanmayı ayrı bir öğrenme

alanı almak yerine tüm derslerin içinde öğretilmesi gereken bir konu olarak öğretime dahil etmek gerekmektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri öğretimin içine dahil edilerek bireylerin dijital yetkinliğini geliştirmek için mümkün olduğu kadar erken başlanmalıdır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerine güvenli internet ortamları sunularak dijital araçlara erişimi eleştirel, yaratıcı bir şekilde kullanmayı öğretmek gerekmektedir. Öğrenciler bu öğrenme sürecinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu süreci desteklemeleri için dijital yetkinlikle donatılması gerekmektedir (Kirsti, Punie ve Redecker, 2008).

Öğretmen yetiştirmede, yaşam boyu öğrenme(YBÖ)'ye yönelik çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır. YBÖ ile belirlenen anahtar yeterlilikler öğretmen eğitiminde ilgili derslerle ilişkilendirilmelidir (Evin Gencil, 2013). Dijital yeterlilikler bireyin yaşam boyu öğrenmesinde anahtar yeterliklerinde biri olduğundan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bağlı olarak dijital yeterliliklerinin nasıl olduğunu öğrenmek önemlidir. Çünkü bireyin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olabilmesi için bilgiye doğru ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bilgiye ulaşmanın en hızlı yolu dijital teknolojiyi kullanarak gerçekleşebilir. Bu yüzden bireylerin dijital okuryazarlıklarının da yüksek olması gerekir. Bireylerin dijital yeterliliğe ne kadar sahip oldukları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yalnız dijital okuryazarlıklarına bakılan çalışmaların azlığı, teknolojiyi kullanma becerisini ön planda tutarak yapılan araştırmanın çokluğu, günümüz öğrencilerinin teknolojiyle geçirdikleri sürenin fazla olması ve öğretmenlerinde teknolojiyi doğru kullanmaları gerektiği bu yüzden dijital okuryazarlıklarının ne derece olduğu merak konusudur.

Alan yazında, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin inceleyen ve cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, sınıf düzeyi, bölüm, üniversite gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerinde birçok araştırmaya yer verilmiştir (İzci ve Koç, 2012; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Karakuş, 2013; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Boztepe, 2017; Demiralp ve Kazu, 2017; Yasa, 2018; Bozkan, 2018). Aynı şekilde dijital okuryazarlıkla ilgili de yapılan çalışmalar mevcuttur (Kıyıcı, 2008 ; Hatlevik, 2009; Gui ve Argentin, 2011; Diker Coşkun, Kızılkaya Cumaoglu, ve Seçkin, 2013; Acar, 2015; Çetin, 2016; Öksüz, Güven Demirve İci, 2016; ArıkveBektaş,2016; Üstündağ, Güneş, ve Bahçivan, 2017; Öçal, 2017; Arık, 2018; Kozan, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Yeşildal, 2018; Sarıkaya, 2019). Bu çalışmada literatürdeki araştırmalardan farklı olarak katılımcıların YBÖE ve

dijital okuryazarlık düzeyleri birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın örnekleminin evreni yeterli düzeyde temsil ettiği,
2. Öğretmen adaylarının uygulanan ölçeklere içten ve yansız cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler ile,
2. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları anket tekniği ile,
3. Araştırmada elde edilen veriler katılımcıların cevapladığı anketlerle sınırlı olacaktır.

1.6. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Önceden tasarlanmayan doğrudan çabayla değil yaşantılar yoluyla kazanılan öğrenmenin dışında bireyin ihtiyaçlarına göre öğrenmelerin yaşam boyunca düzenlendiği öğrenme çeşididir (Bülbül, 1991).

Dijital okuryazarlık: Dijital ortamda sunulan bilgiyi anlama, kavrama ve kullanma becerisidir (Gilster, 1997).

Dijital yeterlilik: Bireylerin dijital teknolojiden doğru bir biçimde yararlanarak elde edilen bilgileri yaşamlarına aktarmaları yeterliliğidir (Makinen, 2006).

1.7. Simgeler ve Kısaltmalar

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖE: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

YBÖEÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

DO: Dijital Okuryazarlık

DOÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖTE: Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Eğitimi



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ TEMELLERİ

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Dewey, eğitimi bireyin hayata hazırlanması olarak tanımlamaktadır. Eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretmenler toplumun kalkınmasında nitelikli bireyler yetiştirmek için bireyleri topluma hazırlamakta en başta görev almaktadır. Bu bağlamda öğretmenler için bireyleri bir hamur gibi şekillendiren mimarlardır denilebilir (Eskicumalı, 2011).

Rogers öğrenmeyi tümüyle öğrenen tarafından kontrollü öğrenenin algıladığı hali ile çevresiyle etkileşen haliyle içselleştiren bir süreç olmakla birlikte doğal ve olması beklenen bir yaşam aktivitesi olduğunu vurgulamaktadır (Rogers, 1951). Bireylerin bir arada yaşamalarından yani ilk çağlardan bu yana deneme yanılma yoluyla sürekli bir öğrenme mevcuttur. Eğitim, 19. yüzyıldan beri belli yaş gruptaki bireylere okulda zorunlu hale gelmiştir. Fakat var olan bilginin aktarılması konusunda zorunlu eğitimin yeterli olmadığı hakkında görüşler ortaya çıkmıştır. Teknolojinin hızlı gelişiminde dolayı da bireylerin okul hayatında öğrendikleri bilgiler onların hayatlarının kalan kısımlarında yeterli olamamaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Sadece okul döneminde kazanılan bilgilerin bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için yeterli olmaması, bilim ve teknoloji deki gelişmelerin toplumun ihtiyaçlarını değiştirmesi, bilginin kısa süre içinde güncelliğini yitirmesi bireylerin sürekli kendisini geliştirmesinin ihtiyacını doğurmuştur. Bireylerin öğrenmelerini hayatlarına geçirebilmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri ve öğrenmelerinin devamlılığını sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramının diğer kavramlardan farkı, bireyi merkeze alarak örgün eğitim dışında ek öğrenmelere önem vermesi ve okulun anlamını değiştirerek eğitimin belli zaman aralığına sınırlı kalamayacağını vurgulamasıdır (Güleç, Çelik, ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme, doğduğu günden öldüğü güne kadar devam eden bir süreç olup bireyin isteği doğrultusunda herhangi bir konuda her türlü bilgi ve beceri kazanması

anlamına gelir (Akkoyunlu, 2008). Bir başka tanımda ise bireyin kendini geliştirmesi ile ilgili bilgi, tutum ve beceri kazanmasına ilişkin her türlü öğrenme aktivitesi olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2007). Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme bireylerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek için belli bir süre boyunca yapılan tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2005). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, yaşam boyu öğrenme kavramı sadece bilgi ve beceriyi kazanmayı değil, aynı zamanda onları güncellemeyi de içerir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireylerin gelişen dünyaya karşı bilgi ve yetenekleri destekleyerek bilgiye dayalı topluma adapte olabilmeleri için öğrenmeyi yaşamlarının tüm zamanlarına dahil eder (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2007). Her hangi bir yerde herhangi bir şeyi öğrenmek için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği bilinmektedir. Öğrenme bittiğinde iyileştirmenin de biteceği açıktır (Longwoerth, 2008). Tanımların tümü incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin toplumdaki tüm bireylere sunulması gerekli bir fırsat olduğu ve bireylerin her geçen gün sürekli gelişen topluma ayak uydurabilmesi, meslek edinebilme ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamada çok faydalı olacağı düşünülebilir.

Yaşam boyu öğrenme örgün eğitimin yeterli gelmediği durumda, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için örgün eğitime destek olarak bireylerin fark edilmediği yetenekleri keşfetmesini sağlar (Berberoğlu, 2010; Güleç, Çelik, ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenmede birey kendi öğrenme sorumluluğunu almaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenen bireyler, meraklı, bilgi okuryazarı, yeni gelişmelere açık, öğrenme ve örgütlenme becerisine sahiptirler (Akkoyunlu, 2008).

Yaşam boyu öğrenmenin bireylere ilkokuldan başlanarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu yeterliliklerinin incelenmesi gerekmektedir (Budak, 2009). Öğretmenlerin bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlamalarında etkileri büyüktür. Öğretmenlerin görevi bilgiyi bireye sadece ulaştırmak değil, bilgiye nasıl erişeceklerini öğretici bir rehber olmaktır. Öğretmenlerin bu konuda rehber olabilmeleri için kendi yaşam boyu öğrenme süreçlerini organize ederek kendilerini geliştirmelidir (Yaman ve Yazar, 2015).

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları devam ettiği sürece sahip oldukları yetenek ve yetkinliklerini geliştirmeleri, mesleki açıdan başarılı olabilmeleri gerektiğinden zorunlu hale gelmiştir.

Yaşam boyu öğrenme, farklı her çeşit bilgi ve becerinin kazanılmasının yanında bu kazanılanların güncellenmesini de içermektedir. Beşikte mezara tüm eğitim dönemlerin kapsayan öğrenme süreçleri yaşam boyu öğrenme olarak kabul edilir (Barış ve Tosun, 2011).

Yaşam boyu öğrenme anlayışı kapsamında Avrupa Birliği üyesi tüm ülkelerdeki bireylerin sahip olması gereken anahtar yeterlilikleri oluşturulmuştur (European Union, 2006). Avrupa Birliğinin 2002 amaçlarında belirttiği gibi üye ülkelerin tüm vatandaşları, küresel rekabetin var olduğu bu zaman diliminde bireylerin ortak yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Bu anahtar yeterlilikler; *“ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve beşeri yeterlilikler, girişimcilik ve kültürel bilinç ve ifade”* olarak sıralanmaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri çağdaş eğitim programlarında öğrenmeyi fırsata çevirerek, “öğrenmeyi öğrenme” düşüncesiyle bireyleri desteklemeyi amaç edinmiştir (European Commission, 2002). Yaşam boyu öğrenme günümüz ihtiyaçları düşünüldüğünde öğretmenlerin kazanması gerekli bir beceridir. Avrupa Birliği Resmi Gazetesinde 30 Aralık 2006’da yayınlanan yaşam boyu öğrenmenin temel yeterlikleri aşağıdaki gibidir (Figel, 2007).

2.2.2.1. Ana Dilde İletişim Yeterliliği

Geçmişten günümüze bireyler duygularını, düşüncelerini ifade etmek ve kendi aralarındaki iletişimi sağlamak için dilin önemi büyüktür. Dil, bireyin bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayarak çevresi ile iletişim kurmasını sağlar (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Çocuk, dünyaya geldiğinde çevresinde maruz kaldığı bir dil vardır. Bu dil onun ana dilidir. Anadil, bireyin çocukluğundan beri bulunduğu ortamlarda öğrenip duygu ve düşüncelerini en rahat şekilde ifade ettiği dil olarak tanımlanır (Hengirmen, 1998; Yıldız, 2003).

Anadilde iletişim ise, bireylerin duygularını, düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak aktarabilme ve yorumlama becerisidir. Bireylerin çevresindeki olan biteni anlamlandırabilmesi ve çevresindekilerle iletişim sağlayabilmesi için bilişsel becerisini gelişmesini sağlamanın yanında ana dilde iletişim yeterliliğinde iyi olması gerekir. Anadilde iletişim yeterliğine sahip bireyden kelime ve gramer ile dilin işlevleri hakkında bilgi sahibi olması beklenir. Bireylerin sözlü ve yazılı iletişim kurabilme, iletişimlerinin düzenleyebilme becerilerine sahip olması gerekir. Bu yeterlilik farklı metin türlerini tanıyıp kullanabilme, bilgiyi arama, toplama ve kullanabilme, sözlü ve yazılı dokümanları içeriğe uygun bir şekilde düzenleyip ifade etme becerilerini de kapsamaktadır. Anadilde iletişime yönelik olumlu bir tutum, eleştirel ve yapıcı diyaloga yatkınlığı, estetik niteliklerin takdir edilmesi ve onlar için çaba göstermeye istekli olma ve diğerleriyle etkileşime ilgi duymayı içerir, Bu, dilin başkaları üzerindeki etkisinin farkındalığı ve dili olumlu ve sosyal olarak sorumlu bir şekilde anlama ve kullanma ihtiyacı anlamına gelir (Figel, 2007).

Kültürün aktarıldığı eğitim öğretim sürecinde de en önemli unsur bireylerin anadilidir. Anadilin iyi bilmeyen bir bireye yabancı dil öğretmek bir hayal olarak kalabilir. Kendini anadilinde doğru şekilde ifade edemeyen yabancı dilde de doğru olarak ifade etmemesi olası bir sonuçtur (Çelebi, 2006). Bu yüzden ana dilini doğru kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2.2.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliliği

21. yüzyılda teknolojik değişimlerle birlikte yabancı dil öğrenmek de büyük önem taşımaktadır. Hatta tek yabancı dil öğrenmenin yeterli olmadığı toplumumuzda çağa ayak uydurabilmek için yabancı dil öğrenmek şarttır (Çelebi, 2006).

Yabancı dilde iletişim becerisi, bireyin sözlü ya da yazılı olarak yabancı bir dilde duygu ve düşüncelerini ifade edip yorumlama becerisidir. Yabancı dil becerisi gelişmiş olan bireylerin yabancı dilde dinleme yapma, konuşabilme, okuyabilme, yazabilme becerileri de gelişmiş olur. Yabancı dilde iletişim, bireyin eğitim öğretim hayatı, iş yaşamı, ev hayatı gibi toplumsal ve kültürel yaşamında uygun dilsel etkileşimi sağlar. Bireylerin yabancı bir dilde iletişim kurabilmeleri için kültürlerarası anlayış becerisine sahip olması gerekir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma açısından bireylerin yabancı dilde iletişim

seviyelerine bakıldığı zaman bireyin geçmiş yaşantıları, yaşadığı çevre, ilgileri ve gereksinimlerine göre değişebilmektedir (Figel, 2007).

2.2.2.3. Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlilikler

Matematiksel yeterlilik, bireylerin karşılaştıkları problemleri mantık yürütme becerisi ile matematiksel düşünmeyi kullanarak çözebilme yeterliliği olarak ifade edilir (Acar E. , 2013).

Bireylerin problem çözmelerini sağlayarak matematiksel düşüncelerini geliştirmeyi amaçlayan bir yeterlilik alanıdır. Matematiksel yeterlilik, matematikte farklı matematiksel düşünceleri, formül, model, grafik gibi sunum araçlarını doğru kullanabilmeyi, matematiksel kavramların öğrenimini ve matematiğe karşı olan ilgi ve isteği artırmayı içermektedir. Matematiksel süreçlerin yanında bilgiyi oluşturmak sağlam bir aritmetik bilgi birikimine dayanmaktadır (Figel, 2007).

2.2.2.4. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği

Öğrenmeyi öğrenme; bilginin aktarılmasından çok bilginin nasıl kullanılacağı ve bu bilgiden yeni bilgilerin nasıl üretileceği ile ilgilidir (Özden, 2005). Yaşam boyu öğrenen bireylerde, kendi öğrenmelerini planlayarak bilgiyi anlamlandırabilen, farklı öğrenme stratejilerinin kullanabilirler (Knapper ve Cropley, 2000). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen bireylerin öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olmaları beklenir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, bireyin zamanı etkili kullanarak kendi öğrenmelerini organize ederek öğrenmenin sürekliliğini kazandırma yeterliliğidir. Öğrenmeyi öğrenme bireyin kendi ihtiyaçlarının ve öğrenme sürecinin farkına varmasını sağlayarak kendine başarılı bir öğrenme fırsatı sağlar. Bilgiye ulaşma, bilginin işlenmesi, yeni bilginin oluşturulması olarak tanımlanabilen öğrenmeyi öğrenme, bireyin deneyimlerinde yola çıkarak öğrenmesini geliştirir. Bu yeterliliğe sahip olan bireylerin toplumsal ve sosyal hayatlarında motivasyon ve öz güven duygularının yüksek olması oldukça önemlidir (Figel, 2007).

2.2.2.5. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterliliği

Bireylerin yaşamları boyunca kazanması gereken yeterliliklerden biri de vatandaşlık yeterliliğidir. İyi bir insan olmak için bireyin kendi ve içinde bulunduğu toplumun farkında olarak çevresindekilere saygı duyan biri olarak yetişmesi gerekir. Vatandaşlık eğitimi, insana temel hak ve özgürlüklerinin öğretmek, vatandaşlık bilincine sahip olmasını sağlar.

Vatandaşlık yeterliliği, bireyleri sosyo-politik kavram bilgisine, demokratik katılıma yönlendirerek, onların sivil yaşama tam olarak katılmalarını sağlar. Sosyal yeterlilikler ise, bireyleri sosyal ve çalışma hayatına etkili bir şekilde katılmalarını sağlayan; toplumda var olan çatışmaları çözen her türlü davranışı içermektedir. Sosyal yeterlilik kişisel ve sosyal refah ile ilişkilidir (Figel, 2007). Yapılan bir araştırmada katılımcıların kendilerini en yetersiz olarak gördükleri yaşam boyu öğrenme alanlarından biri sosyal ve vatandaşlık yeterliliğidir (Evin Gencil, 2013).

2.2.2.6. İnsiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliliği

Bireylerin yaşadığı toplumdaki fırsatları değerlendirerek düşüncelerini, projelerini üretime dönüştürüp bireylerin hayatını kolaylaştırma becerisi olarak tanımlanabilir (Bozkurtk, 2000). Girişimcilik yeterliği, bireylerin düşüncelerinin eylemlere çevirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık, yenilikçilik, risk almanın yanı sıra amaçlara erişmek için projeleri planlayıp yönetme yeteneğini içermektedir. Bireyler bu yeterliği sadece evlerinde, günlük hayatlarında kendi sosyal çevrelerinde değil aynı zamanda mesleki yaşamlarında mesleklerinin farkına varmaları ve mesleği ile ilgili olanakları keşfetmeleri için kullanmaktadır. Bu yeterlilik sosyal ya da ticari etkinlikler için ihtiyaç duyulan özel bilgi ve becerilerin temelini oluşturmaktadır (Figel, 2007).

Küreselleşme ile birlikte var olan problemlere karşı çözüm önerileri getirebilecek araştırmacı, doğru karar alabilen iletişim becerisi yüksek girişimci bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireylerin yetiştirilmesi için gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin, ileri de bu nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının girişimcilik yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir (Aydın ve Öner, 2016).

2.2.2.7.Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliliği

Dil ve kültürü birbirinden ayırmak mümkün değildir. Eğer bir yabancı dil öğrenildiğinde, dille birlikte o dili kullananların kültürleri, yaşam biçimleri, gelenek ve görenekleri de öğrenilmektedir (Taulean, 2010). Kültürel farkındalık, bir toplumdaki bireylerin bir diğer toplumdaki bireylerin kültürlerini, yaşayışlarını, değerlerini anlamının yanında bu toplumdaki bireylerin davranış ve inançlarının nedenlerini de anlamaya çalışmak olarak tanımlanır (Cortazzi ve Jin, 1999).

Görsel ve sahne sanatları, müzik ve edebiyat dahil edilerek farklı medya iletişim araçlarında duygu, düşünce ve deneyimlerin önemle takdir edilebilme becerisini kapsamaktadır (Walters ve Watters, 2001).

2.2.2.8.Dijital Yeterlilikler

Son on yıldan medyanın gelişimi ile dijital yeterlilik eğitimde devamlı farklılaşan bir kavram olarak literatürde yerini almıştır. Dijital yeterlilik matematiksel becerileri geliştirerek kullanma yeterliğidir. Dijital yeterlilik bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli kullanarak bilgiyi alıp değerlendirerek, bilgiyi saklama ve yeniden bilgi üretme, bilginin sunumu, internet üzerinde ortak ağlara katılıp iletişim kurabilmek gibi becerileri vurgulamaktadır (Figel, 2007).

Dijital okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojilerine erişim, dijital medya ve medya içeriğinin çeşitli yönlerini anlayabilme ve eleştirel düşünerek değerlendirme yapabilme gibi farklı şekillerde iletişim kurabilme yeteneğinden oluşmaktadır (European Union, 2006). Dijital yeterlilik öğrenme, toplumsal katılımı, istihdam ve kişisel gelişim için bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru ve güvenli kullanmayı kapsamaktadır. Bilgi toplumunda dijital yeterlilik kavramı yeterli bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasını sağlar (Ala-Mutka, Punie ve Redecker, 2008).

Öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin bilgisayar iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmenin yanında eğitimin içeriğinin de gelişmiş dijital yeterliliklerle donatılması gerekmektedir. Bu konular başlangıçta öğretmen eğitiminin içinde ve hizmet içi eğitiminde bir parçası olmalıdır. Eğitimde bilgisayar iletişim teknolojileri hem öğretimin içerisinde bir öğrenme aracı hem de okul dışında öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili etkinlikleri için kullandıkları bir araç olduğu düşünüldüğün de yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olduğu görülmektedir (Kirsti, Punie ve Redecker, 2008).

2.1.3. Dijital Okuryazarlık

Eğitimde teknoloji kullanımı, öğrenme öğretme sürecine katkı sağlamak, eğitim maliyetini azaltmak, zengin öğrenme yaşantıları oluşturmak, bireyselleştirilmiş öğretim amacı ile teknolojik donanıma sahip araçlardan faydalanabilmeyi amaçlamaktadır (Özbilgin, 1991).

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “dijital” kelimesi “sayısal” olarak tanımlanmaktadır. İngilizcede “Digital Literacy” olarak kullanılan kavram Türkçede “Dijital okuryazarlık” kullanılmaktadır. Bazı araştırmalarda ise “Sayısal okuryazarlık” kavramı olarak kullanılmıştır.

Dijital okuryazarlık kavramı ilk olarak 1997 yılında Paul Gilster’in yazdığı aynı adı taşıyan kitapla ortaya çıkmıştır. Kitapta dijital okuryazarlık dijital ortamda sunulan bilgiyi farklı şekillerde anlayıp kullanabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Gilster, 1997). Başka bir ifade ile dijital okuryazarlık bireylerin dijital kaynakları tanıma, ulaşma, yönetme, entegre etme, değerlendirme, sentezleme yeteneği ile dijital araçları kullanarak yeni bilgiler üretme olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2006).

Dijital okuryazarlık, internet konusundaki yetkinliklerimizi, deneyimlerimizi, nelere nasıl hakim olabildiğimizi içermektedir. Bununla birlikte bu yeterlilikler yalnızca tuşlara basmaktan ibaret olmamakla birlikte sadece teknik değildir, fikirlere de hakim olmayı içerir (Gilster, 1997). Dijital okuryazarlık bireylerin teknolojiyi doğru ve güvenli kullanmalarını olanak tanımlanmaktadır (Hague ve Payton, 2010).

Gilster bilgi toplama, bilgi içeriğini değerlendirme, İnternet'te arama yapma ve köprü metni içinde gezinme şeklinde dört temel dijital okuryazarlık yeterliliğini tanımlar. İnterneti nasıl doğru kullanabileceğimizi ve neleri öğretmek ve öğrenmenin gerektiğini, herkesin bu beceriye sahip olması gerektiğini vurgular. İnterneti kullanan öğrencilere bilgiyi nasıl özümseyip, değerlendireceklerini ve sonra nasıl öğretmeleri gerektiğini anlatmaktadır (Gilster, 1997).

Dijital okuryazarlık bilgisayar programlarını kullanma yeterliğinde daha fazlası olup bir düşünme biçimidir. Bir bilgisayar programını nasıl kullanılacağından çok okuyarak verileri nasıl değerlendirebileceği ile alakalı internetten veri almayı, ilişkiler kurarak teknolojiyi doğru kullanabilmeyi içerir. Bilgisayarın dijital üreme özeliği, öğrenenlere yaratıcılık için yeni bir anlam sunar. Bu bağlamda dijital okuryazar öğrenenlerin yeni, çok ayrıntılı ve esnek bir düşünme şeklini kullanması gerekmektedir (Eshet, 2002).

Bireylerin yeni teknolojiye uyum sağlamaları dijital okuryazarlıklarında önemli bir ölçüt sayılsa da, herhangi bir problemle karşılaşan bireylerin bunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye kolayca ulaşip problemini çözüp değerlendirebilmesi daha çok vurgulanmaktadır (Onursoy, 2018). İnsanların dijital teknolojiyi güvenle kullanabilmeleri, bilgiye erişim, bilgiyi paylaşım ve çağın yenilikleri hakkında bilgi sahibi olmaları için dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Öçal, 2017).

Dijital okuryazar bir birey olabilmek için bilişsel, duyuşsal, sosyal ve teknik bir takım becerilerin kazanılmasının yanında aşağıdaki becerilere de sahip olmak gerekmektedir (Ng, 2012).

- Günlük kullanımla ilgili kaynaklara ulaşabilme ve temel bilgisayar tabanlı işleri yapabilme
- Bilgileri doğru araştırabilme, tanımlayabilme ve değerlendirebilme
- Çevrimiçi gruplarda uygun davranabilme ve kendini dijital ortamdaki zararlardan koruyabilme
- Verilen görevi tamamlamak için en uygun teknolojik araçları seçip kullanarak sorunları çözebilme, yeni anlayışlara uygun ürünler oluşturabilme.

Dijital okuryazarlık çeşitleri, foto görsel, yeniden üretme, bilgi, gezinme, sosyo-duygusal okuryazarlığı olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir. Bu türler tümüyle dijital okuryazarlık kavramını oluşturmaktadır. Foto görsel okuryazarlık, dijital araçlardan elde edilen bilgileri bireyin kendine yarayan şekilde kullanabilmesi ile ilgilidir. Görsel bilgiyi anlamlandırma becerisine dayanmaktadır. Yeniden üretme okuryazarlığı, dijital ortamdaki bilginin tekrar yorumlanarak yeni bilgi oluşturması ile ilgili olup birey, dijital ortamlardan ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgi üretir. Gezinme okuryazarlığı, çeşitli kaynaklardan ulaşılan bilgiyi anlama ve kullanma becerisini içerir. Bilgi okuryazarlığı, farklı kaynaklardan erişilen bilgi parçalarını birleştirerek bütünleştirme ve kullanma becerisini içermektedir. Sosyo-duygusal okuryazarlık ise, bireyin dijital bilgiye karşı gösterdiği tutumlar açıklanabilir (Eshet-Alkalai, 2004).

Ng (2012)'in yaptığı araştırmada dijital okuryazarlık teknik, bilişsel, sosyo-duyuşsal olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanabilmek teknik alt boyutunda, bilgiyi alıp uygun bilgiyi seçerek eleştirel bir şekilde değerlendirip kullanmak bilişsel alt boyutunda, internet güvenli bir şekilde kullanarak oluşan tehditlerle başa çıkmayı öğrenmek sosyo-duyuşsal alt boyutundadır.

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmede Dijital Okuryazarlık

21. yüzyılda bilgi sürekli değişen ve yenilenen konudur. Belli bir sürede öğrendiğimiz bilgi bizi ömür boyu kullanmamız için yeterli olmaz. Bu yüzden bireylerin sürekli öğrenme eğiliminde olması gerekmektedir. Bireyler bu öğrenme ihtiyacını ancak yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile tamamlayabilirler. Bilgiye ulaşma, anlama, kullanma ve değerlendirmek için okuryazarlık kavramına ihtiyaç duyulmaktadır. Geçmişte sadece bilgi okuryazarlığı ile yetinilirken, dijital dünyanın hayatımıza girmesi ve bilgiye erişimin kolaylığı dijital okuryazarlığı öne çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenen bireylerin bilgiye doğru bir şekilde erişmesi ve bilgiyi anlamlandırıp kullanabilmeleri için teknoloji ile iç içe olduğumuz bu çağda dijital okuryazarlıklarının da yüksek olması beklenir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

İzci ve Koç (2012)'de yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri(YBÖE) hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe, Matematik ile Sınıf Eğitimi anabilim dallarında okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme(YBÖ) yeterliliklerinden öğrenciye rehber olma, yabancı dil öğrenme ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konularında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Diker Coşkun ve Demirel (2012)'de yaptığı araştırmada üniversitede okuyan öğrencilerinin YBÖE'ni öğrenci gördükleri üniversite, cinsiyet, sınıf değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf, üniversite, cinsiyet değişkenlerine ilişkin üniversite öğrencilerinin YBÖE anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir.

Karakuş (2013)'deki araştırmasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu eğilimleri incelenmek istenmiştir. Araştırma bulgularına öğrencilerin YBÖE'nin iyi düzeyde olduğu, bölüm değişkenine ilişkin fark anlamlı değilken, sınıf değişkenine ilişkin

fark anlamlılık göstermekte olup 2. sınıf öğrencilerinin YBÖE'nin 1.sınıf öğrencilerinininkinden yüksek olduğu görülmektedir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015)'teki araştırmasında öğretmenlerin YBÖE ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada sonuçlarında, öğretmenlerin YBÖE ve mesleki öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olup aralarında ilişkinin düşük pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir.

Özçiftçi ve Çakır (2015)'te yaptığı çalışmada öğretmenlerin YBÖE ve eğitim teknolojisi standartlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi ve arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖE ile eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin YBÖE arasında anlamlı fark varken; eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri arasında anlamlı fark yoktur .

Yaman ve Yazar (2015)' te öğretmenlerin YBÖE'ni incelemeyi amaçlayan araştırmasında öğretmenlerin YBÖE için mezun oldukları üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından fark anlamlı bulunamamışken; öğrenme düzeylerine ve alanlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Güzel sanatlar öğretmenlerin YBÖE diğer alanlardaki öğretmenlerine göre daha yüksektir. Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin YBÖE arasında anlamlı bir fark olup 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin YBÖE diğerlerine göre yüksektir.

Boztepe (2017)'deki araştırmasında öğretmen adaylarının YBÖE ve iletişim memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlayan araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının YBÖE ile iletişim memnuniyetleri arasındaki fark anlamlı değilken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu, YBÖE ile iletişim memnuniyeti arasındaki ilişkinin düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı olduğu görülmektedir.

Demiralp ve Kazu (2017)'de öğretmen adaylarının YBÖ düzeylerini cinsiyet, sınıf, üniversite değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmesi amaçlayan araştırmasında öğretmen adaylarının YBÖ düzeylerine ilişkin puanlarının yüksek bulunduğu, kadın öğretmen adaylarının YBÖ düzeylerine ilişkin puanların erkeklerine göre yüksek olduğu ve sınıf değişkeni açısından YBÖ düzeylerine ilişkin puanlarının arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yasa (2018)'de yaptığı öğretmen adaylarının YBÖE ve bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan yüksek

lisans tezinde öğretmen adaylarının YBÖE ve bilgi okuryazarlığı düzeylerinin orta seviyede olduğu, yaş, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğretmen adaylarının YBÖE'ndeki farkın anlamlı bulunduğu; cinsiyet, bölüm değişkenlerine göre farkın anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri incelendiğinde ise cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri için fark anlamlı bulunmazken; bölüm değişkenin için anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının YBÖE ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin korelasyon değerleri incelendiğinde düşük seviyede negatif yönlü anlamlı olduğu görülmektedir.

Bozkan (2018)'de yaptığı araştırmasında öğretmenlerin YBÖ'lerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye karşı tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu iki ölçeğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin YBÖ ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin YBÖ'lerini etkileyen faktörlere ilişkin tutumları yüksek ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları da yüksek düzeydedir.

2.3.2. Dijital Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar

Kıyıcı (2008)'de yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerini saptamak amacıyla beşli likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir ve geliştirilen bu ölçekle öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarından kadın öğretmen adaylara göre, kaldıkları yerde sürekli internet bağlantısı bulunanların sürekli internet bağlantısı bulunmayanlara göre, aile gelir düzeyi yüksek olanların düşük gelirlilere göre sayısal okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir.

Hatlevik (2009)'da yaptığı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının okul içinde ve dışında bilgisayara harcadıkları zaman ile, okulların öncelikleri ile, ailenin eğitim durumu ile nasıl bir ilişkisi olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin dijital okuryazarlıkları anne babanın eğitim durumu ile okulda bilgisayarla geçirilen süre, evde be BİT destekleyici bir okulda geçirilen süre ile pozitif yönde bir ilişki göstermektedir. Not ortalaması öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını etkileyen en önemli faktördür. Evde olan kitapları, evde olan bilgisayarı, evden ya da okuldan gerektiğinde bilgisayar erişim, okulda BİT destekleyici bir iklimin olması da öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını etkilediğini göstermektedir.

Gui ve Argentin (2011)'de yaptığı bu makalede, lise öğrencilerinin gerçek dijital becerilere ilişkin teorik, operasyonel ve değerlendirme becerileri ile ilgili bir anketin ana sonuçlarını ve metodolojik zorluklarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler operasyonel becerilerde daha iyi performans gösterirken, değerlendirme becerileriyle ilgili zayıf bir performans göstermektedir. Kültürel arka planın operasyonel becerilere göre daha yüksek bir performans gösterdiği ve cinsiyete göre teorik bilgiler üzerinde de daha yüksek bir etki gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Diker Coşkun, Kızılkaya Cumaoğlu ve Seçkin (2013)'de yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının “bilgi-okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı” kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramını yeteri kadar bilmediklerini, bazı öğretmen adaylarının bu kavramı başka anlamlarda kullandıkları, bilgi okuryazarlığını diğer kavramlara göre daha iyi bildikleri görülmektedir.

Acar(2015)'te yaptığı araştırmada ilkokuldan liseye farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin ve ebeveynlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin kendi dijital okuryazarlıkları hakkındaki düşünceleri, çocuklarınınkine göre daha olumludur. Ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyleri Cinsiyet, çalışma durumu, gelir seviyesi, kullanılan dijital araç çeşitliliği, eğitim durumu değişkenleri açısından fark anlamlı iken, çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sınıf seviyesine, kullanılan dijital araç çeşitliliğine, gelir seviyesine, çalışma durumuna göre anlamlı bir fark gösterirken, cinsiyet, eğitim durumu, çocuk sayısına göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Arık ve Bektaş (2016)'da yaptığı araştırmada halk eğitim merkezlerindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, internet kullanım süresi, bilgisayara sahip olma gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılan bu araştırmada değişkenlere göre herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Öksüz, Güven Demir ve İci(2016)'da yaptığı araştırmada ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlığa ilişkin oluşturduğu metaforların incelenmesini amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlıkla ilgili

farklı 32 metafor geliştirdikleri ve bu metaforların bilgi, teknoloji ve sosyo-duygusal okuryazarlık olarak 3 tema altında birleştiği görülmektedir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin çoğunlukla bilgi okuryazarlığı temasında metafor oluştururken ortaokul öğretmenleri sosyo-duygusal okuryazarlık temasında metafor oluşturmuştur.

Çetin (2016)'da araştırmasında fen bilimleri alanında pedagojik formasyon ve lisans grubu öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları yeterli düzeydedir. Erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarınınkine göre ve lisans grubundaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin pedagojik formasyon grubundaki öğretmen adaylarınınkine göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Öçal (2017)'de yaptığı araştırmada ilkokul öğretmenleri, çocukları ve velilerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları için cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi, gelir, ikamet ettikleri yer değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kullandıkları dijital araç sayısı, kişisel bilgisayarının olup olmama durumu, internet bağlantısının olup olmama durumu, internet kullanım süresi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler kendilerini dijital okuryazarlık düzeyleri bakımından çok yeterli olarak düşünmektedir. Velilerin dijital okuryazarlık yeterlilikleri üzerinde cinsiyet, herhangi bir işte çalışma durumu, öğrenim durumu, gelir, ikamet ettikleri yer, çocuklarının okudukları sınıf düzeyi, kullanılan dijital araç sayısı, şahsi bilgisayar ile sürekli internet bağlantısına sahip olup olmamaları ve internet kullanım sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir fark varken, yaş değişkeni için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Veliler de kendilerini dijital okuryazarlık düzeyleri bakımından çok yeterli olarak düşünmektedir. Velilerin çocuklarına yönelik dijital okuryazarlık algıları ise yaş, gelir, ikamet yeri, öğrenim durumu, internet bağlantısının olup olmama durumu değişkenleri açısından anlamlı bir fark oluşturmazken, cinsiyet, sınıf düzeyi, kullanılan dijital araç sayısı, internet kullanım süresi, şahsi bilgisayara sahiplik durumu değişkenleri açısından fark anlamlıdır. Veliler çocuklarının dijital okuryazarlık düzeylerini orta yeterlilikte görmektedir.

Üstündağ, Güneş ve Baçivan(2017)'de yaptığı araştırmada Ng tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe' ye uyarlamasına ve bu ölçekle birlikte fen bilgisi öğretmen adayların dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları,

fen bilgisi öğretmenliği okuyan öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Arık (2018)'de yaptığı araştırmada 10. sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerini belirleyip belirlenen değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplarken Hamutoğlu ve diğerlerinin Türkçe' ye uyarladığı “*Dijital Okuryazarlık Ölçeği*” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeyleri mobil internet bağlantısına sahip olma durumu, üniversiteye hazırlandıkları puan türü, göre, aile ekonomik gelir düzeyi, internette aktif olunan süre değişkenlerine göre hiçbir farklılık göstermemekle birlikte cinsiyete göre tüm boyutlarda, şahsi bilgisayara sahiplik durumuna göre teknik boyutta farklılık göstermektedir.

Kozan(2018)'de yaptığı araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü'nde okuyan öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa karşı duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu iki ölçek arasındaki ilişki araştırılmıştır. BÖTE Bölümü'nde okuyan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş, kişisel bilgisayara sahip olup olmama, herhangi bir sosyal ağa üye olup olmama, İnternet'te harcanan günlük süre ve en sık ziyaret edilen site çeşidi değişkenlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. BÖTE Bölümü'nde okuyan öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının yüksek düzeydedir. Cinsiyet, yaş, sınıf, bilgisayar kullanım süresi, herhangi bir sosyal ağa üye olup olmama, İnternet'te harcanan günlük süre ve en sık ziyaret edilen site çeşidi değişkenlerine göre BÖTE Bölümü'nde okuyan öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca BÖTE Bölümü'nde okuyan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları arasındaki korelasyon incelendiğinde pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri arttığında siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları da artış göstermektedir.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018)'de yaptığı araştırmada Türkiye ve Kazakistan'daki eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarında, Türkiye'de okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri Kazakistan'da okuyan öğretmen adaylarına göre daha yeterli bulmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının

dijital okuryazarlık düzeyler kadın öğretmen adaylarınıninkine göre daha yeterli seviyededir. Cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık arasında, bağlamsal boyut hariç anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bölüm değişkenine göre matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer bölümlere göre yüksek olduğu, internete bağlanırken kullanılan araç sayısı arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin arttığı, kişisel bilgisayara sahip olan adayların da dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, sürekli internet bağlantısına sahip olan ve internet kullanım sıklığı fazla olan adayların dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşildal (2018)' de yaptığı araştırmada yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasında ilişkiyi araştırmayı amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar kendilerini dijital okuryazarlığın teknik yönünden yeterince yeterli gördükleri, kendilerini bilişsel olarak yetkin görmekte-dirler.

Sarıkaya (2019)'da yaptığı araştırmada Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlayan araştırmada, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine açısından anlamlı bir fark bulunmazken, günlük internet kullanım durumları, sosyal medya hesabı olup olmama durumu ve teknoloji kullanma düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının YBÖE ile DO düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel bir araştırmadır. Bu bağlamda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, geçmişte var olup biten bir durumu ya da günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009). Araştırmada var olan durumu betimlemek amacı ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ilişkinin var olup olmadığını belirleyerek, ilişki varsa derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Franke ve Wallen, 2003).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 1545 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin bilgiler Tablo 1'deki gibidir. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları oluşturmuştur. Seçkisiz örneklemede, örneklemin evreni temsil gücü yüksektir. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit şans vererek sağlanan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bölüm ve sınıf değişkenlerine göre Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenci sayılarının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki Bölümlere Göre Öğrenci Sayıları

Bölüm	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	5	29	47	46	127
İngilizce Öğretmenliği	41	39	47	25	152
Okul Öncesi Öğretmenliği	52	71	37	-	160
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	62	93	41	50	246
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (İÖ)	41	59	46	46	192
Sınıf Öğretmenliği	72	100	76	78	326
Türkçe Öğretmenliği	52	72	48	46	218
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	62	-	-	-	62
Özel Eğitim Öğretmenliği	62	-	-	-	62
Toplam Öğrenci Sayısı					1545

Tablo 1'e göre Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 127 Fen Bilgi Öğretmenliği, 152 İngilizce Öğretmenliği, 160 Okul Öncesi Öğretmenliği, 406 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), 326 Sınıf Öğretmenliği, 218 Türkçe Öğretmenliği, 62 İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 62 Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 1545 öğretmen adayı bulunmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde 4. sınıf öğrencilerinin bulunmamaktadır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde de sadece 1.sınıf öğrencilerinin bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde tüm sınıf düzeylerinde öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, bölümü dahil edilmemiştir.

Araştırmanın örnekleme ilişkin öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, günlük internet kullanım süreleri ile ilgili betimleyici istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzy	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	1. Kadın	379	75,8
	2. Erkek	121	24,2
Sınıf	1. Sınıf	132	26,4
	2. Sınıf	122	24,4
	3. Sınıf	131	26,2
	4. Sınıf	115	23
Yaş	1. 18-20 yaş	224	44,8
	2. 21-23 yaş	260	52
	3. 24-26 yaş	11	2,2
	4. 27 ve üzeri yaş	5	1
Bölüm	1. Fen Bilgisi Öğretmenliği	72	14,4
	2. İngilizce Öğretmenliği	91	18,2
	3. Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık	115	23
	4. Sınıf Öğretmenliği	136	27,2
	5. Türkçe Öğretmenliği	86	17,2
Günlük İnternet Kullanımı	1 saatten az	11	2,2
	1-2 saat	95	19
	3-4 saat	258	51,6
	5 saat ve üzeri	136	27,2

Tablo 2' ye göre araştırmanın örneklemini oluşturan 500 öğretmen adayından 379 kadın (%75,8), 121 erkek (%24,2)'tir. Öğretmen adaylarının 132'si (%26,4) 1.sınıf, 122'si (%24,4) ikinci sınıf 131'i (%26,2) 3.sınıf ve 115'i (%23) 4.sınıftır. Örneklemdaki öğretmen adaylarının yaş aralıkları incelendiğinde 18-20 yaş arasında 224 (%44,8) kişi, 21-23 yaş aralığında 260 (%52) kişi, 24-26 yaş aralığında 11 (%2,2) ve 27 yaş ve üzeri 5 (%1) kişi bulunmaktadır. Bölüm olarak 72 (%14,4) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 91 (%18,2) İngilizce Öğretmenliği, 115 (%23) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 136 (%27,2) Sınıf Öğretmenliği, 86 (%17,2) Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayı bulunmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük internet kullanma süreleri 11 (%2,2) kişi 1 saatten az, 95 (%19) kişi 1-2 saat, 258 (%51,6) kişi, 136 (%27,2) kişi 5 saat ve üzeri şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının yaşam boyu eğitimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile araştırmada iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar, kişisel bilgi formunun da içinde bulunduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” dir. Ölçekleri araştırmada kullanabilmek için gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama aracı, üç bölümde toplanmış olup birinci bölümde üniversite öğrencilerinin kişisel bilgilerine, ikinci bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine, üçüncü bölümde de dijital okuryazarlık ölçeğine yer verilerek öğrencilere uygulanacak form oluşturulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının bu bölümünde araştırmaya katılanların kişisel bilgilerine yer verilmiştir (Ek 1). Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve internet kullanma sürelerine ilişkin kişisel bilgilerine yer verilerek ölçeklerin alt boyutlarda incelenmesi sağlanmıştır.

3.3.2. Yaşam Boyu Eğilimleri Ölçeği

Diker Coşkun'un geliştirdiği ölçek, Marmara Üniversitesi ile Yeditepe Üniversitesinde öğrenim gören 1. sınıf ve 4. Sınıf 1545 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek, 2 olumlu ve 2 olumsuz alt boyuttan oluşmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede alt boyutlar sırası ile “motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu” şeklindedir. Ölçek bu 4 alt boyutta toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Bunlar ölçekteki “1,2,3,4,5,6.” maddelerin tümü olumlu olup motivasyon boyutunda, “7,8,9,10,11,12.” maddelerinde tümü olumlu ve sebat boyutundadır; ölçekteki “13,14,15,16,17,18.” maddelerin tümü olumsuz olup öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda, “19,20,21,22,23,24,25,26,27.” maddelerinde tümü olumsuz olup merak yoksunluğu boyutunda yer almaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin cevaplar “çok uyuyor”, “kısmen uyuyor”, “çok az uyuyor”, “az uymuyor”, “çok az uymuyor”, “kısmen uymuyor”, “hiç uymuyor” şeklinde altılı likert tipi derecelendirilmiştir. Altılı likert tipi olan bu ölçekte “başlangıç noktası 1” olarak alınmıştır. Buna göre 3,5 değeri “çok az uyuyor ile

çok az uymuyor” değerlerinin ortası olarak kabul edilmiştir. Ölçekten genel olarak alınacak puanlar minimum “ $27 \times 1 = 27$ ”ve maksimum “ $27 \times 6 = 162$ ”dir.Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır (Diker Coşkun, 2009).

Ölçeğin bu araştırmadaki güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısı yardımı ile bulunmuştur. Yapılan analizler sonunda Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)’ nin bu araştırmadaki Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı da ,89 olarak belirlenmiştir (Diker Coşkun, 2009).Cronbach Alfa katsayısı, ,0 ile ,40 arasında ölçek “güvenilir değil”, ,40 ile ,60 arasında ölçek “düşük düzeyde güvenilir”, ,60 ile ,80 arasında ölçek “orta düzeyde güvenilir”, ,80 ile 1,00 aralığında olan ölçek “yüksek derecede güvenilir” olarak tanımlanmaktadır (Özdamar, 1999). Buna göre bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirliğinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları incelendiğinde ise “motivasyon boyutu ,80”; “sebat boyutu ,80”; “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu ,80” ve “merak yoksunluğu boyutu ,87” güvenirlikte bulunmuştur.

3.3.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Ng (2012) tarafından Avusturalya’da bir üniversitede 18 ile 30 arasındaki öğretmen adaylarına uygulanarak geliştirilmiş olan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)” 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “tutum, teknik, bilişsel ve sosyal” alt boyutlarından oluşmuş 4 faktörlü bir ölçektir. Beşli likert tipi derecelendirme kullanılan ölçekte puanlama (1) kesinlikle katılmıyorum , (5) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçekte bulunan hiçbir madde ters puanlanmamıştır. 17 maddeden oluşan ölçeğin, 1,2,3,4,5,6,7. maddeler tutum boyutu, 8,9,10,11,12,13. maddeler teknik boyutu, 14 ve 15. maddeler bilişsel boyut ve 16 ve 17. maddeler ise sosyal boyutu ölçmektedir (Ng, 2012). Bu ölçeğin Türkçe’ ye uyarlamasının 2017’de Hamutoğlu ve diğerleri yapmıştır.

185 öğrenciye uygulanarak ölçeğin Cronbach Alfa iç Katsayısı ,93 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise “tutum alt boyutunda ,88”, “teknik alt boyutunda ,89”, “bilişsel alt boyutunda ,70” ve “sosyal alt boyutunda ,72” şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ayrıca test tekrar test yöntemi yapılmıştır. Ölçek 53 öğrenciye 3 hafta sonra tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ölçeğin tümü için güvenirlik ,98 bulunurken, ”tutum alt boyutu için ,89”,

“teknik alt boyutu için ,90”, “bilişsel alt boyut için ,87” ve “sosyal alt boyut için ,79” olarak hesaplanmıştır (Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan, 2017).

Bu araştırma için ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonunda dijital okuryazarlık ölçeğinin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı ,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarına bakıldığında “tutum boyutu ,86”, “teknik boyutu ,86”, “bilişsel boyutu ,70”, “sosyal boyutu ,62” olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)’a göre dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ve tümü ilişkin güvenilirlik katsayılarının yeterli seviyede olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, gerekli izinler alınarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan 510 öğretmen adayından toplanmıştır. İçerisinde eksik bilgi taşıyan 10 adet form değerlendirme dışı tutularak toplamda 500 öğretmen adayından toplanan veriler analize dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde “SPSS 22.0 Paket Programı” kullanılmış olup verilerin analizinde hangi testin kullanılacağına ölçeklerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılarak karar verilmiştir.

Katılımcıların “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık” ölçekleri ve alt boyutlarından aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 3 ve Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 3.

Ölçeklerin Çarpıklık- Basıklık Değerleri

Ölçek	Çarpıklık- Basıklık	Değer
Yaşam Boyu Öğrenme	Skewness	-,409
Eğilimleri Ölçeği	Kurtosis	-,489
Dijital Okuryazarlık	Skewness	-,982
Ölçeği	Kurtosis	,717

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin basıklık-çarpıklık değerleri “-1,5 ile +1,5” arasında bir değer olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeklerdeki dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.

Ölçeklerin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık- Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt Boyut	Skewness	Kurtosis
YBÖEÖ	Motivasyon	-1,088	1,443
	Sebat	-,649	,504
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-1,145	,946
	Merak Yoksunluğu	-,731	-,156
DOÖ	Tutum	-,927	,494
	Teknik	-,892	,704
	Bilişsel	-,719	,189
	Sosyal	-,377	-,232

Tablo 4 incelendiğinde ölçeklerin alt boyutlarına ait basıklık-çarpıklık değerleri “-1,5 ile +1,5” arasında bir değer olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeklerin alt boyutlarına ait dağılımların normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu yüzden alt boyutlara ilişkin verilerin analizinde de parametrik testlerin kullanılması uygundur.

Verilerin analizinde alt problemlere ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. İki grup arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için bağımsız örneklem için t-testi, ikiden fazla grup arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup çoklu grup karşılaştırmalarında farkın kaynağını bulmak için “Tukey-Scheffe” testleri kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkinin var olup olmadığını varsa yönünü, şiddetini bulmak amacı ile Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

YBÖEÖ, 6’lı likert tipinde olup ölçekte minimum “ $27 \times 1 = 27$ ”, ortalama “ $27 \times 3,5 = 94,5$ ” ile maksimum “ $27 \times 6 = 162$ ” puan olarak değerlendirme aralıkları olarak belirtilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ’nden aldıkları puanların ortalaması 94,5’in altı düşük, üstü yüksek düzeydedir şeklinde söylenebilir.

Dijital okuryazarlık ölçeği ise 5'li Likert tipinde olup ölçeğin öğretmen adayların dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin değerlendirme aralıkları “1-1,80=Çok Düşük”; “1,80-2,60=Kısmen Düşük”; “2,60-3,40=Orta Düzeyde”; “3,40-4,20=Kısmen Yüksek”; “4,20-5.00=Oldukça Yüksek” şeklinde belirlenmiştir.

Korelasyon değerlerine ilişkin değerlendirmede, $r=0,00$ olduğunda ilişki olmadığı, $0,01 < r < 0,30$ arasında “düşük düzeyde” ilişki olduğu, $0,30 \leq r \leq 0,70$ arasında “orta düzeyde” ilişki olduğu, $0,70 < r < 1,00$ arasında “yüksek düzeyde” ilişki olduğu, $r=1,00$ olduğunda ise “mükemmel düzeyde” ilişki olduğu şeklindedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlerle ilgili elde edilen istatistik analizler yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirtilmektedir. Bu probleme ilişkin öğretmen adaylarının YBÖEÖ ile DOÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler

Düzyey	N	\bar{X}	s.s
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	500	4,63	,66
Dijital Okuryazarlık	500	3,52	,76

Tablo 5’e göre, öğretmen adaylarının YBÖEÖ’nden aldıkları ortalama puan $\bar{X}=4,63$ ($4,63 \times 27 = 125,01$) olup, ölçeğe ait ortalama puanın ($\bar{X}=94,5$) üzerinde olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puan ise $\bar{X}=3,52$ olarak saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının YBÖE’ nin yüksek, dijital okuryazarlık düzeylerinin ise kısmen yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	N	\bar{X}	s.s
YBÖEÖ	Motivasyon	500	5,13	,65
	Sebat	500	4,53	,83
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	500	4,64	1,06
	Merak Yoksunluğu	500	4,36	1,03
DOÖ	Tutum	500	3,57	,86
	Teknik	500	3,51	,81
	Bilişsel	500	3,58	,96
	Sosyal	500	3,28	,95

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının YBÖEÖ' nin alt boyutlarına ait aldıkları ortalama puanları incelersek motivasyon alt boyutuna ait ortalama puan $\bar{X}=5,13$ ($5,13 \times 27=138,51$), sebat alt boyutuna ait ortalama puan ortalama puan $\bar{X}=4,53$ ($4,53 \times 27=122,31$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ait ortalama puan $\bar{X}=4,64$ ($4,64 \times 27=125,28$), merak yoksunluğu alt boyutuna ait ortalama puan $\bar{X}=4,36$ ($4,36 \times 27=117,72$)'dir. Öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nin alt boyutlarına ait aldıkları ortalama puanlar ölçeğin ortalama puanının ($\bar{X}=94,5$) üzerinde olduğundan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına ait aldıkları ortalama puanları incelendiğinde, tutum alt boyutuna ait ortalama puan $\bar{X}=3,57$, teknik alt puanına ait ortalama puan $\bar{X}=3,51$, bilişsel alt boyutuna ait ortalama puan $\bar{X}=3,58$, sosyal alt boyutuna ait ortalama puan $\bar{X}=3,28$ 'dir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların sosyal alt boyutuna ilişkin ortalama puanının orta düzeyde olduğu; tutum, teknik, bilişsel alt boyutlarına ilişkin ortalama alt puanlarının ise kısmen yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, sınıf, yaş, bölüm, günlük internet kullanma değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde belirtilmektedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmen adaylarının YBÖEÖ ile DOÖ’nden aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	sd	t	p
YBÖEÖ	Kadın	379	4,68	,64	498	3,024	,003**
	Erkek	121	4,48	,70			
DOÖ	Kadın	379	3,56	,72	498	2,331	,020*
	Erkek	121	3,38	,85			

** p<,01, * p<,05

Tablo 7’de, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinden aldıkları ortalama puanları arasındaki fark anlamlı vardır ($t_{(498)} = 3,024$; $p <,05$). Kadın öğretmen adaylarının YBÖE’ne ait ortalama puanı ($\bar{X}=4,68$), erkeklerin ortalama puanından ($\bar{X}=4,48$) yüksektir. Buna göre cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının YBÖEÖ üzerinde kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir değişkendir.

Öğretmen adaylarının DOÖ’ne ilişkin ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmaktadır ($t_{(498)} = 2,331$; $p <,05$). Kadın öğretmen adaylarının Dijital okuryazarlık ölçeğine ilişkin ortalama puanının ($\bar{X}=3,56$) erkeklerin ortalama puanından ($\bar{X}=3,38$) yüksektir. Buna göre cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının DOÖ üzerinde kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir değişkendir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre YBÖEÖ ile DOÖ’ nin alt boyutlarından aldıkları puanların fark gösterip göstermediğine ait t-testi sonuçlarına ise Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	sd	t	p	
YBÖEÖ	Motivasyon	Kadın	379	5,1601	,61090	498	2,026	,043*	
		Erkek	121	5,0220	,76858				
	Sebat	Kadın	379	4,5800	,81382	498	1,537	,125	
		Erkek	121	4,4477	,85771				
	Öğrenmeyi Düzenlemede	Kadın	379	4,6834	1,03780	498	1,565	,118	
		Erkek	121	4,5096	1,13902				
	Yoksunluk	Merak	Kadın	379	4,4383	1,00871	498	3,052	,002**
			Erkek	121	4,1120	1,06993			
	DOÖ	Tutum	Kadın	379	3,6476	,82460	498	3,505	,000**
			Erkek	121	3,3377	,91306			
Teknik		Kadın	379	3,5347	,76772	498	,994	,321	
		Erkek	121	3,4504	,93928				
Bilişsel		Kadın	379	3,6412	,92396	498	2,632	,009**	
		Erkek	121	3,3802	1,02678				
Sosyal		Kadın	379	3,2691	,91944	498	-,409	,683	
		Erkek	121	3,3099	1,05723				

** p<,01, * p<,05

Tablo 8’de, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinin sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarına ait ortalamalarının arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($(t_{(498)} = 1,537; p >,05)$, $(t_{(498)} = 1,565; p >,05)$); motivasyon ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalamalarının arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($(t_{(498)} = 2,026; p <,05)$, $(t_{(498)} = 3,052; p <,05)$). Kadın öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=5,16$), erkeklerin ortalama puanından ($\bar{X}=5,02$) yüksektir. Aynı şekilde kadın öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=4,44$), erkeklerin ortalama puanından ($\bar{X}=4,11$) yüksektir. Buna göre cinsiyet değişkeninin, kadın öğretmen adaylarının lehinde YBÖEÖ’nin “motivasyon ve merak yoksunluğu” alt boyutları üzerinde anlamlı bir değişken olarak görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin teknik ve sosyal alt boyutlarında ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değilken ($(t_{(498)} = ,994; p >,05)$), ($(t_{(498)} = -,409; p >,05)$); tutum ve bilişsel alt boyutlarının ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlıdır ($(t_{(498)} = 3,305; p <,05)$), ($(t_{(498)} = 2,632; p <,05)$). Kadın öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ait ortalama puanı ($\bar{X}=3,65$), erkeklerinkinden ($\bar{X}=3,34$) yüksektir. Benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutuna ait ortalama puanı ($\bar{X}=3,64$), erkeklerinkinden ($\bar{X}=3,38$) yüksektir. Buna göre cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum ve bilişsel alt boyutları üzerinde kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir değişkendir.

Öğretmen adaylarının YBÖEÖ ve DOÖ aldıkları puanlarının sınıf değişkenine göre ortalamaları, standart sapmaları ve farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları sırası ile Tablo 9 ve Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	s.s
YBÖEÖ	1.sınıf	132	4,6515	,65875
	2.sınıf	122	4,5243	,61652
	3.sınıf	131	4,6500	,67253
	4.sınıf	115	4,7140	,69407
DOÖ	1.sınıf	132	3,2041	,84379
	2.sınıf	122	3,5511	,71202
	3.sınıf	131	3,6664	,67711
	4.sınıf	115	3,6747	,67827

Tablo 9’a göre sınıf seviyesi değişkenine ait öğretmen adaylarının YBÖE’ne ilişkin ortalama puanları 1.sınıfta $\bar{X}=4,65$, 2.sınıfta $\bar{X}=4,52$, 3.sınıfta $\bar{X}=4,65$, 4.sınıfta $\bar{X}=4,71$ şeklindedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi değişkenine ilişkin YBÖE ölçeğine ait ortalama puanları, ölçeğin ortalama puanının ($\bar{X}=94,5$) üzerinde olduğundan yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ait ortalama puanları ise 1.sınıfta $\bar{X}=4,20$, 2.sınıfta $\bar{X}=3,55$, 3.sınıfta $\bar{X}=3,67$, 4.sınıfta $\bar{X}=3,67$ şeklindedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi

değişkenine ilişkin dijital okuryazarlık ölçeğine ait ortalama puanları kısmen yüksek düzeydedir.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
YBÖEÖ	Gruplararası	2,28	3	,76	1,74	,16	
	Gruplarıçi	216,56	496	,44			
	Toplam	218,84	499				
DOÖ	Gruplararası	18,85	3	6,28	11,69	,00**	1-2
	Gruplarıçi	266,66	496	,54			1-3
	Toplam	285,51	499				1-4

** p<,01

Tablo 10' a göre, sınıf düzeyi değişkenine ait öğretmen adaylarının YBÖE'ne ilişkin ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-496)} = 1,74$, $p >,05$). Sınıf düzeyine ilişkin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ait ortalama puanları arasındaki fark ise anlamlı bulunmaktadır ($F_{(3-496)} = 11,69$, $p <,05$). 1.sınıftaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri 2.,3. ve 4.sınıftakilerinkine göre istatistiksel olarak daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre YBÖEÖ ile DOÖ'inin alt boyutlarından aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve farklılık gösterip göstermediğine ait tek yönlü ANOVA sonuçlarına sırası ile Tablo 11 ve Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	s.s
YBÖEÖ	Motivasyon	1.sınıf	132	5,1843	,57080
		2.sınıf	122	4,9495	,68464
		3.sınıf	131	5,1578	,62917
		4.sınıf	115	5,2130	,71073
	Sebat	1.sınıf	132	4,5442	,75437
		2.sınıf	122	4,4631	,79614
		3.sınıf	131	4,6132	,83238
		4.sınıf	115	4,5681	,92451
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1.sınıf	132	4,6919	1,06280
		2.sınıf	122	4,4836	1,06048
		3.sınıf	131	4,5941	1,09429
		4.sınıf	115	4,8043	1,02223
	Merak Yoksunluğu	1.sınıf	132	4,3409	1,12571
		2.sınıf	122	4,3087	,98032
		3.sınıf	131	4,3732	1,01770
		4.sınıf	115	4,4184	1,00014
DOÖ	Tutum	1.sınıf	132	3,1775	,98408
		2.sınıf	122	3,6335	,84105
		3.sınıf	131	3,7634	,72449
		4.sınıf	115	3,7441	,70075
	Teknik	1.sınıf	132	3,2462	,90552
		2.sınıf	122	3,5383	,73098
		3.sınıf	131	3,6590	,74302
		4.sınıf	115	3,6319	,79242
	Bilişsel	1.sınıf	132	3,3106	1,10435
		2.sınıf	122	3,6066	,95179
		3.sınıf	131	3,6374	,89454
		4.sınıf	115	3,7870	,76680
	Sosyal	1.sınıf	132	3,0644	1,02153
		2.sınıf	122	3,2459	,92541
		3.sınıf	131	3,3779	,89462
		4.sınıf	115	3,4478	,93042

Tablo 11’de göre sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ’ünün alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları motivasyon alt boyutunda 1. sınıfta $\bar{X}=5,18$, 2. sınıfta $\bar{X}=4,95$, 3. sınıfta $\bar{X}=5,16$, 4. sınıfta $\bar{X}=5,21$; sebat alt boyutunda 1. sınıfta $\bar{X}=4,54$, 2. sınıfta $\bar{X}=4,46$, 3. sınıfta $\bar{X}=4,61$, 4. sınıfta $\bar{X}=4,57$; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 1. sınıfta $\bar{X}=4,69$, 2. sınıfta $\bar{X}=4,48$, 3. sınıf için $\bar{X}=4,59$, 4. sınıf için $\bar{X}=4,8$; merak yoksunluğu alt boyutunda 1. sınıfta $\bar{X}=4,34$, 2. sınıfta $\bar{X}=4,31$, 3. sınıfta $\bar{X}=4,37$, 4. sınıfta $\bar{X}=4,42$ şeklindedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre YBÖEÖ’nin alt boyutlarına ait aldıkları ortalama puanları ölçeğin ortalama puanının ($\bar{X}=94,5$) üzerinde olduğundan, öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları ise tutum alt boyutunda 1. Sınıfta $\bar{X}= 3,18$, 2. sınıfta $\bar{X}= 3,63$, 3. sınıfta $\bar{X}= 3,76$, 4. sınıf için $\bar{X}= 3,74$; teknik alt boyutunda 1. sınıf için $\bar{X}= 3,25$, 2. sınıf için $\bar{X}= 3,54$, 3. sınıf için $\bar{X}= 3,65$, 4. sınıf için $\bar{X}= 3,63$; bilişsel alt boyutunda 1. sınıfta $\bar{X}= 3,31$, 2. sınıfta $\bar{X}= 3,61$, 3. sınıfta $\bar{X}= 3,63$, 4. sınıfta $\bar{X}= 3,79$; sosyal alt boyutunda 1. sınıfta $\bar{X}= 3,06$, 2. sınıfta $\bar{X}= 3,25$, 3. sınıfta $\bar{X}=3,38$, 4. sınıfta $\bar{X}=3,45$ şeklindedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının DOÖ’nin tüm alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının 1.sınıf düzeyinde ve sosyal alt boyuta ilişkin tüm sınıf düzeylerinde orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre tutum, teknik ve bilişsel alt boyuta ilişkin ortalama puanları 2,3 ve 4.sınıf düzeylerinde kısmen yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
YBÖEÖ	Motivasyon	Gruplararası	5,255	3	1,752	4,158	,006**	2-1
		Gruplariçi	208,445	496	,42			2-4
		Toplam	213,7	499				
	Sebat	Gruplararası	1,485	3	,495			
		Gruplariçi	338,752	496	,683	,725	,538	
		Toplam	340,237	499				
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplararası	6,721	3	2,24			
		Gruplariçi	558,847	496	1,127	1,988	,115	
		Toplam	565,568	499				
	Merak Yoksunluğu	Gruplararası	,783	3	,261			
		Gruplariçi	530,966	496	1,07	,244	,866	
		Toplam	531,748	499				
DOÖ	Tutum	Gruplararası	29,209	3	9,736	14,344	,000**	1-2
		Gruplariçi	336,668	496	,679			1-3
		Toplam	365,877	499				1-4
	Teknik	Gruplararası	13,891	3	4,630	7,281	,000**	1-2
		Gruplariçi	315,423	496	,636			1-3
		Toplam	329,314	499				1-4
	Bilişsel	Gruplararası	15,021	3	5,007	5,639	,001**	1-3
		Gruplariçi	440,437	496	,888			1-4
		Toplam	455,458	499				
	Sosyal	Gruplararası	10,771	3	3,590	4,019	,008**	1-3
		Gruplariçi	443,058	496	,893			1-4
		Toplam	453,830	499				

** p<,01 , 1:1.sınıf,2:2.sınıf, 3:3.sınıf, 4:4.sınıf

Tablo 12’de göre, sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının YBÖEÖ’nin sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarına ait ortalamaları arasında fark bulunmazken (($F_{(3-496)} = ,725$, $p>,05$), ($F_{(3-496)} = 1,988$, $p>,05$), ($F_{(3-496)} = ,244$, $p>,05$)), motivasyon alt boyutunda ortalama puanları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(3-496)} = 4,158$, $p < ,05$). Buna göre motivasyon alt boyutunda 2. sınıf öğretmen adaylarının YBÖE, 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarınınkine göre istatistiksel olarak daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır (($F_{(3-496)} = 14,334$, $p < ,01$), ($F_{(3-496)} = 7,281$, $p < ,01$), ($F_{(3-496)} = 5,639$, $p < ,01$), ($F_{(3-496)} = 4,019$, $p < ,01$)). Buna göre tutum ve teknik alt boyutlarında 1.sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri 2.,3.ve 4.sınıf öğretmen adaylarınınkine göre istatistiksel olarak daha düşüktür. Bilişsel ve sosyal alt boyutlarında ise 1. sınıftaki öğretmen adaylarının DOÖ'nden aldıkları puanlar 3.ve 4. sınıftakilere göre istatistiksel olarak daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre YBÖEÖ ile DOÖ'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve farklılaşp farklılaşmadığına ait t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Alınan Puanlara Ait t-Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	s.s	sd	t	p
YBÖEÖ	18-20 yaş	224	4,6106	,64435	498	-,725	,469
	21-27 yaş	276	4,6538	,67694			
DOÖ	18-20 yaş	224	3,3771	,80462	498	-3,806	,000**
	21-27 yaş	276	3,6326	,69560			

** $p < ,01$

Tablo 13'e göre yaş değişkeni, öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinden aldıkları ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($t_{(498)} = -,725$; $p > ,05$). Yaş değişkenine göre, öğretmen adaylarının DOÖ'ne ilişkin ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmaktadır ($t_{(498)} = -3,806$; $p < ,01$). 21-27 yaş öğretmen adaylarının DOÖ'ne ilişkin ortalama puanının ($\bar{X}=3,63$), 18-20 yaş arası öğretmen adaylarınınkine göre ($\bar{X}=3,37$) daha yüksektir. Buna göre yaş değişkeni, öğretmen adaylarının DOÖ üzerinde 21-27 yaş kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir değişkendir. Öğretmen

adaylarının yaş değişkenine göre YBÖEÖ ile DOÖ' inin alt boyutlarından aldıkları puanların fark gösterip göstermediğine ait t-testi sonuçlarına ise Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Altıkları Puanlara Ait t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Yaş	N	\bar{X}	s.s	sd	t	p
YBÖEÖ	Motivasyon	18-20 yaş	224	5,1176	,59755	498	-,280	,780
		21-27 yaş	276	5,1341	,69815			
	Sebat	18-20 yaş	224	4,5707	,74975	498	,553	,580
		21-27 yaş	276	4,5296	,88354			
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	18-20 yaş	224	4,5967	1,06084	498	-,844	,399
		21-27 yaş	276	4,6775	1,06822			
Merak Yoksunluğu	18-20 yaş	224	4,3085	1,08006	498	-,991	,322	
	21-27 yaş	276	4,4006	,99191				
DOÖ	Tutum	18-20 yaş	224	3,3973	,95109	498	-4,191	,000**
		21-27 yaş	276	3,7148	,74271			
	Teknik	18-20 yaş	224	3,3936	,82829	498	-3,018	,003**
		21-27 yaş	276	3,6123	,78719			
	Bilişsel	18-20 yaş	224	3,4531	1,05085	498	-2,649	,008**
		21-27 yaş	276	3,6793	,85890			
Sosyal	18-20 yaş	224	3,1808	,96096	498	-2,081	,038*	
	21-27 yaş	276	3,3587	,94193				

* p<,05; ** p<,01

Tablo 14'te, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (($t_{(498)} = -,991$; $p >,01$), ($t_{(498)} = -3,018$; $p >,01$), (($t_{(498)} = -2,649$; $p >,01$), ($t_{(498)} = -2,081$; $p >,05$)). Buna göre yaş değişkeni öğretmen adaylarının YBÖE üzerinde anlamlı bir değişken değildir.

Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarında ortalama puanları arasında ise anlamlı fark bulunmaktadır (($t_{(498)} = -,994$; $p >,05$), ($t_{(498)} = -,409$; $p >,05$)), ($t_{(498)} = -,994$; $p >,05$), ($t_{(498)} = -,409$; $p >,05$)). Buna göre yaş değişkeni, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutları üzerinde

21-27 yaş öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir değişkendir. 18-20 yaş arasındaki öğretmen adaylarının DOÖ'nin tüm alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları 21-27 yaş arasındaki öğretmen adaylarınıninkine göre daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre YBÖEÖ ve DOÖ'nden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları sırası ile Tablo 15 ve Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Bölüm	N	\bar{X}	s.s
YBÖEÖ	Fen Bilgisi	72	4,8549	,61662
	İngilizce	91	4,6313	,58095
	PDR	115	4,6174	,71047
	Sınıf	136	4,5182	,69107
	Türkçe	86	4,6598	,63265
DOÖ	Fen Bilgisi	72	3,7361	,69978
	İngilizce	91	3,6800	,71262
	PDR	115	3,3033	,74800
	Sınıf	136	3,4706	,74606
	Türkçe	86	3,5267	,80209

Tablo 15'e göre öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre YBÖE'ne ait ortalama puanları Fen Bilgisi Öğretmenliği için $\bar{X}= 4,85$, İngilizce Öğretmenliği için $\bar{X}= 4,63$, PDR için $\bar{X}= 4,62$, Sınıf Öğretmenliği için $\bar{X}= 4,52$, Türkçe öğretmenliği için $\bar{X}= 4,66$ şeklindedir. Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ait ortalama puanları ise Fen Bilgisi Öğretmenliği için $\bar{X}= 3,74$, İngilizce Öğretmenliği için $\bar{X}= 3,68$, PDR için $\bar{X}= 3,30$, Sınıf Öğretmenliği için $\bar{X}= 3,47$, Türkçe Öğretmenliği için $\bar{X}= 3,52$ şeklindedir.

Tablo 16.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
YBÖEÖ	Gruplararası	5,43	4	1,36	3,15	,01*	1-4
	Gruplariçi	213,41	495	,43			
	Toplam	218,86	499				
DOÖ	Gruplararası	11,43	4	2,86	5,16	,00**	1-3
	Gruplariçi	274,08	495	,55			
	Toplam	285,51	499				

* p<,05 ,** p<,01, 1: Fen Bilgisi, 2: İngilizce, 3: PDR, 4: Sınıf

Tablo 16'ya göre, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre YBÖE'ne ait ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(4-495)}=3,15$, $p<,05$). Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündekilere göre daha düşüktür. Bölüm değişkenine ilişkin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ait ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmaktadır ($F_{(4-495)}=5,16$, $p<,05$). Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık bölümündeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği bölümündekilerinkine göre düşüktür.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre YBÖEÖ ve DOÖ'nin alt boyutlarından aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları sırası ile Tablo 17 ve Tablo 18' de gösterilmektedir.

Tablo 17.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Bölüm	N	\bar{X}	s.s
YBÖEÖ	Motivasyon	Fen Bilgisi	72	5,1991	,67230
		İngilizce	91	5,1667	,59887
		PDR	115	5,0594	,76287
		Sınıf	136	5,0944	,65064
		Türkçe	86	5,1647	,53718
	Sebat	Fen Bilgisi	72	4,7315	,82297
		İngilizce	91	4,5513	,75877
		PDR	115	4,5087	,80351
		Sınıf	136	4,5061	,87499
		Türkçe	86	4,5097	,84302
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Fen Bilgisi	72	4,7708	1,05759
		İngilizce	91	4,6795	1,01751
		PDR	115	4,7319	,98841
		Sınıf	136	4,4522	1,16938
		Türkçe	86	4,6705	1,02771
	Merak Yoksunluğu	Fen Bilgisi	72	4,7639	,85416
		İngilizce	91	4,2955	,91867
		PDR	115	4,3188	1,04237
		Sınıf	136	4,1863	1,14595
		Türkçe	86	4,4160	1,00676
DOÖ	Tutum	Fen Bilgisi	72	3,8135	,70503
		İngilizce	91	3,7363	,72747
		PDR	115	3,3180	,89456
		Sınıf	136	3,5347	,88866
		Türkçe	86	3,5980	,91263
	Teknik	Fen Bilgisi	72	3,7153	,83189
		İngilizce	91	3,7106	,81606
		PDR	115	3,3130	,81025
		Sınıf	136	3,4583	,76920
		Türkçe	86	3,4961	,79704

Tablo 17(Devam).

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Bölüm	N	\bar{X}	s.s
DOÖ	Bilişsel	Fen Bilgisi	72	3,8056	,75319
		İngilizce	91	3,6099	,93631
		PDR	115	3,3739	1,00185
		Sınıf	136	3,5147	,98684
	Sosyal	Türkçe	86	3,7267	,96606
		Fen Bilgisi	72	3,4583	,88314
		İngilizce	91	3,4615	,98384
		PDR	115	3,1522	,93933
		Sınıf	136	3,2390	,92088
		Türkçe	86	3,1686	1,01637

Tablo 17'ye göre öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre YBÖEÖ'ünün alt boyutlarına ait ortalama puanları motivasyon alt boyutunda benzerlik göstermesine rağmen Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 5,2$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'ndekilerin ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 5,06$) sahip oldukları; sebat alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 4,73$), Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 4,5$) sahip oldukları; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 4,77$), Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 4,45$) sahip oldukları; merak yoksunluğu alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 4,76$), Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 4,18$) sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama puanları; tutum alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 3,81$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'ndekilerin ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 3,32$) sahip oldukları; teknik alt boyutunda Fen Bilgisi

Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 3,71$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'ndekilerin en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 3,3$) sahip oldukları; bilişsel alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 3,8$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'ndekilerin en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 3,37$) sahip oldukları; sosyal alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 3,46$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'ndekilerin en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 3,15$) sahiptirler.

Tablo 18.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
YBÖEÖ	Motivasyon	Gruplararası	1,31	4	,327	,763	,55	
		Gruplariçi	212,39	495	,429			
		Toplam	213,7	499				
	Sebat	Gruplararası	2,967	4	,742	1,089	,361	
		Gruplariçi	337,27	495	,681			
		Toplam	340,237	499				
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplararası	7,221	4	1,805	1,6	,173	
		Gruplariçi	558,347	495	1,128			
		Toplam	565,568	499				
	Merak Yoksunluğu	Gruplararası	16,693	4	4,173	4,011	,003**	1-2
		Gruplariçi	515,055	495	1,041			1-3
		Toplam	531,748	499				1-4
Tutum	Gruplararası	14,321	4	3,58	5,041	,001**	1-3	
	Gruplariçi	351,556	495	,71			2-3	
	Toplam	365,877	499					
DOÖ	Teknik	Gruplararası	11,528	4	2,882	4,489	,001**	1-3
		Gruplariçi	317,786	495	,642			2-3
		Toplam	329,314	499				
Bilişsel	Gruplararası	11,058	4	2,765	3,079	,016*	1-3	
	Gruplariçi	444,4	495	,898				
	Toplam	455,458	499					
Sosyal	Gruplararası	8,463	4	2,116	2,352	,053		
	Gruplariçi	445,366	495	,9				
	Toplam	453,83	499					

* p<,05 ,** p<,01, 1: Fen Bilgisi, 2: İngilizce, 3: PDR, 4: Sınıf

Tablo 18'e göre, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre YBÖEÖ'ünün alt boyutlarından motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında fark bulunmazken ($(F_{(4-495)} = ,763, p > ,05)$, $(F_{(4-495)} = ,1,089, p > ,05)$, $(F_{(4-495)} = 1,6, p > ,05)$); merak yoksunluğu alt boyutuna ait ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($F_{(4-495)} = 4,011, p < ,01$). Buna göre merak alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin YBÖE, İngilizce, PDR, Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir.

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin sosyal alt boyutuna ait puanların ortalamaları arasında fark bulunmazken ($F_{(4-495)} = 2,352, p > ,05$), tutum, teknik ve bilişsel alt boyutlarına ait puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak anlamıdır ($(F_{(4-495)} = 5,041, p < ,01)$, $(F_{(4-495)} = 4,489, p < ,01)$, $(F_{(4-495)} = 3,079, p < ,05)$). Buna göre tutum alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin DO düzeyleri İngilizce Öğretmenliği Bölümü'ndekilere göre, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'ndekilerin DO düzeyleri de PDR Bölümü'ndekilere göre daha yüksektir. Teknik alt boyutunda Fen Bilgisi ve İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri PDR bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir. Bilişsel alt boyutta ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri PDR bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre yüksektir.

Öğretmen adaylarının günlük internet kullanımını değişkenine göre YBÖEÖ ile DOÖ'nden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları sırası ile Tablo 19 ve Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 19.

Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Günlük internet kullanımı	N	\bar{X}	s.s.
YBÖEÖ	1 saatten az	31	4,1246	,68699
	1-2 saat	95	4,6616	,76401
	3-4 saat	238	4,6849	,61460
	5 saat ve üzeri	136	4,5610	,65462
DOÖ	1 saatten az	31	2,9947	,94245
	1-2 saat	95	3,4378	,72455
	3-4 saat	238	3,5752	,69646
	5 saat ve üzeri	136	3,5082	,85260

Tablo 19'a göre öğretmen adaylarının günlük internet kullanım değişkenine göre YBÖEÖ'nden aldıkları ortalama puanlar, günlük 3-4 saat internet kullananlar için en yüksek ($\bar{X}=4,68$), günlük 1 saatten az internet kullananlar için en düşüktür ($\bar{X}=4,12$). Öğretmen adaylarının günlük internet kullanım değişkenine göre DOÖ'nden aldıkları ortalama puanlar, günlük 3-4 saat internet kullananlar için en yüksek ($\bar{X}=3,57$), günlük 1 saatten az internet kullananlar için en düşüktür ($\bar{X}=2,99$).

Tablo 20.

Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
YBÖEÖ	Gruplararası	4,32	3	1,44	3,33	,019*	2-3
	Gruplarıçi	214,52	496	,43			
	Toplam	218,84	499				
DOÖ	Gruplararası	4,48	3	1,49	2,64	,051	
	Gruplarıçi	281,03	496	,57			
	Toplam	285,51	499				

* p<,05 , 2:1-2 saat, 3:3-4 saat

Tablo 20'ye göre, öğretmen adaylarının günlük internet kullanımı değişkenine göre YBÖEÖ'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(3-496)} = 3,33, p < ,05$). İnterneti günlük 3-4 saat kullanan öğretmen adaylarının YBÖE, günlük 1-2 saat kullananlarınkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ait aldıkları puanların arasındaki fark ise anlamlı değildir ($F_{(3-496)} = 2,64, p \leq ,05$).

Öğretmen adaylarının günlük internet kullanımı değişkenine göre YBÖEÖ ile DOÖ'ünün alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları sırası ile Tablo 21 ve Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 21.

Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyutlar	İnternet Kullanımı	N	\bar{X}	s.s
YBÖEÖ	Motivasyon	1 saatten az	31	5,0606	,63802
		1-2 saat	95	5,0965	,85385
		3-4 saat	238	5,1428	,60529
		5 saat ve üzeri	136	5,1225	,58838
	Sebat	1 saatten az	31	4,5909	,62523
		1-2 saat	95	4,6737	,84352
		3-4 saat	238	4,5698	,84145
		5 saat ve üzeri	136	4,4154	,78620
	Öğrenmeyi	1 saatten az	31	3,7879	1,41046
		1-2 saat	95	4,5877	1,08989
		3-4 saat	238	4,6951	1,02827
		5 saat ve üzeri	136	4,6458	1,06544
	Düzenlemede	1 saatten az	31	3,4141	1,28629
		1-2 saat	95	4,4129	1,07405
		3-4 saat	238	4,4496	,96396
		5 saat ve üzeri	136	4,2271	1,06590
Yoksunluk	1 saatten az	31	3,4141	1,28629	
	1-2 saat	95	4,4129	1,07405	
	3-4 saat	238	4,4496	,96396	
	5 saat ve üzeri	136	4,2271	1,06590	
Merak	1 saatten az	31	3,4141	1,28629	
	1-2 saat	95	4,4129	1,07405	
	3-4 saat	238	4,4496	,96396	
	5 saat ve üzeri	136	4,2271	1,06590	
Yoksunluğu	1 saatten az	31	3,4141	1,28629	
	1-2 saat	95	4,4129	1,07405	
	3-4 saat	238	4,4496	,96396	
	5 saat ve üzeri	136	4,2271	1,06590	

Tablo 21(Devam)

Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyutlar	İnternet Kullanımı	N	\bar{X}	s.s
DOÖ	Tutum	1 saatten az	31	2,9610	,93479
		1-2 saat	95	3,5263	,82415
		3-4 saat	238	3,6351	,82049
		5 saat ve üzeri	136	3,5357	,92202
	Teknik	1 saatten az	31	3,0152	1,02322
		1-2 saat	95	3,3807	,76131
		3-4 saat	238	3,5530	,75543
		5 saat ve üzeri	136	3,5748	,91238
	Bilişsel	1 saatten az	31	3,0455	1,03573
		1-2 saat	95	3,5368	,86677
		3-4 saat	238	3,6744	,87363
		5 saat ve üzeri	136	3,4669	1,12415
	Sosyal	1 saatten az	31	3,0000	1,22474
		1-2 saat	95	3,2000	,98499
		3-4 saat	238	3,3333	,88839
		5 saat ve üzeri	136	3,2537	1,02740

Tablo 21' e göre öğretmen adaylarının günlük internet kullanımı değişkenine göre YBÖEÖ'nin alt boyutlarına ait puanların ortalamaları motivasyon alt boyutunda 1 saatten az için \bar{X} = 5,06, 1-2 saat için \bar{X} = 5,1, 3-4 saat için \bar{X} = 5,14, 5 saat ve üzeri için \bar{X} = 5,12; sebat alt boyutunda 1 saatten az için \bar{X} = 4,59, 1-2 saat için \bar{X} = 4,67, 3-4 saat için \bar{X} = 4,57, 5 saat ve üzeri için \bar{X} = 4,42; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 1 saatten az için \bar{X} = 3,79, 1-2 saat için \bar{X} =4,59, 3-4 saat için \bar{X} = 4,7, 5 saat ve üzeri için \bar{X} = 4,65; merak yoksunluğu alt boyutunda 1 saatten az için \bar{X} = 3,41, 1-2 saat için \bar{X} = 4,41, 3-4 saat için \bar{X} = 4,45, 5 saat ve üzeri için \bar{X} = 4,23 şeklindedir.

Öğretmen adaylarının günlük internet kullanımı değişkenine göre DOÖ'nin alt boyutlarına ait aldıkları puanların ortalamaları; tutum alt boyutunda 1 saatten az için \bar{X} = 2,96, 1-2 saat için \bar{X} = 2,53, 3-4 saat için \bar{X} = 3,64, 5 saat ve üzeri için \bar{X} = 3,54; teknik alt boyutunda 1 saatten az için \bar{X} = 3,02, 1-2 saat için \bar{X} = 3,38, 3-4 saat için \bar{X} = 3,55, 5 saat ve üzeri için \bar{X} =

3,57; bilişsel alt boyutunda 1 saatten az için $\bar{X}= 3,05$, 1-2 saat için $\bar{X}= 3,54$, 3-4 saat için $\bar{X}= 3,67$, 5 saat ve üzeri için $\bar{X}= 3,47$; sosyal alt boyutunda 1 saatten az için $\bar{X}= 3$, 1-2 saat için $\bar{X}= 3,2$, 3-4 saat için $\bar{X}= 3,33$, 5 saat ve üzeri için $\bar{X}= 3,25$ şeklindedir.

Tablo 22.

Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Ölçeklerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarının İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
YBÖEÖ	Motivasyon	Gruplararası	,204	3	,068	,158	,925	
		Gruplariçi	213,496	496	,430			
		Toplam	213,700	499				
	Sebat	Gruplararası	4,033	3	1,344	1,983	,116	
		Gruplariçi	336,204	496	,678			
		Toplam	340,237	499				
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplararası	9,034	3	3,011	2,684	,046*	1-3
		Gruplariçi	556,534	496	1,122			1-4
		Toplam	565,568	499				
	Merak Yoksunluğu	Gruplararası	14,579	3	4,860	4,661	,003*	1-2
		Gruplariçi	517,169	496	1,043			1-3
		Toplam	531,748	499				
Tutum	Gruplararası	5,511	3	1,837	2,528	,057		
	Gruplariçi	360,366	496	,727				
	Toplam	365,877	499					
Teknik	Gruplararası	5,319	3	1,773	2,714	,05		
	Gruplariçi	323,995	496	,653				
	Toplam	329,314	499					
Bilişsel	Gruplararası	7,357	3	2,452	2,715	,05		
	Gruplariçi	448,101	496	,903				
	Toplam	455,458	499					
Sosyal	Gruplararası	2,298	3	,766	,841	,472		
	Gruplariçi	451,531	496	,910				
	Toplam	453,829	499					

* p<,05 , 1: 1 saatten az, 2:1-2 saat, 3:3-4 saat, 4:5 saat ve üzeri

Tablo 22'ye göre, öğretmen adaylarının günlük internet kullanımı değişkenine göre YBÖEÖ'nin motivasyon ve sebat alt boyutlarına ait puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı değilken (($F_{(3-496)} = ,158, p > ,05$), ($F_{(3-496)} = ,1,983, p > ,05$)), günlük internet kullanımı değişkenine göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarına ait puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (($F_{(3-496)} = 2.684, p < ,05$), ($F_{(3-496)} = 4.661, p < ,05$)). Buna göre günlük 5 saat ve üzeri, 3-4 saat interneti kullanan öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, günlük 1 saatten az internet kullananlarınkinden yüksektir. İnterneti günlük 1-4 saat kullanan öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, interneti günlük 1 saatten az kullananlarınkinden göre yüksektir.

Günlük internet kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına ait puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (($F_{(3-496)} = 2,528, p < ,05$), ($F_{(3-496)} = 2,714, p \leq ,05$), ($F_{(3-496)} = 2,715, p \leq ,05$), ($F_{(3-496)} = ,841, p < ,05$)).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” şeklinde belirtilmektedir. Bu probleme göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ ile DOÖ ve alt boyutlarının arasındaki ilişki pearson korelasyon sonuçlarına Tablo 23 ve Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 23.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Dijital Okuryazarlık Düzeyleri
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1	,300**
Dijital Okuryazarlık Düzeyleri	,300**	1

** p<,01

Tablo 23'e göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ ile DOÖ'ünden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değeri incelendiğinde ($r = ,30, p < ,01$) pozitif ,doğrusal yönde ve orta seviyede

bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmen adayların YBÖE arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,09$), öğretmen adaylarının YBÖE'ne ilişkin toplam puanın %9'unun öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 24.

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	YBÖEÖ					DOÖ			
	Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
YBÖEÖ	1.Motivasyon	1	,656**	,095*	,304**	,093*	,086	,029	,121**
	2.Sebat		1	,020	,293**	,106*	,156**	,045	,143**
	3.Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk			1	,606**	,267**	,228**	,240**	,170**
	4.Merak Yoksunluğu				1	,271**	,232**	,238**	,172**
DOÖ	5.Tutum					1	,747**	,676**	,530**
	6.Teknik						1	,627**	,668**
	7.Bilişsel							1	,421**
	8.Sosyal								1

* p<,05,** p<,01

Tablo 24'e göre ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkin korelasyon değerlerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. YBÖEÖ' in alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon değerleri (r) incelendiğinde ,095 ile ,656 arasında değiştiği görülmektedir. Motivasyon ile sebat alt boyutların arasında pozitif, doğrusal yönde ve orta seviyede bir ilişki bulunmakta olup ($r = ,656$, $p < ,01$) en yüksek ilişkinin bu iki alt boyut arasındadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının YBÖ'ye karşı motivasyonları arttıkça yaşam boyu öğrenmeye karşı sebat etme algılarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,43$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutuna ilişkin toplam puanın %43'ünün öğretmen adaylarının YBÖ motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu alt boyutların arasında pozitif, doğrusal yönde, orta seviyede bir ilişki bulunmakta olup ($r = ,606$, $p < ,01$) en yüksek ikinci ilişkinin bu iki alt boyut arasında olduğu görülmektedir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu alt boyutların arasında determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,37$), öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin toplam puanın %37'sinin öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin merak yoksunluğu alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Motivasyon ile merak yoksunluğu alt boyutların arasında pozitif, doğrusal yönde ve orta seviyede bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,304$, $p < ,01$). Motivasyon ile merak yoksunluğu alt boyutlarının arasında determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,09$), öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutuna ilişkin toplam puanın %9'unun öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Sebat ile merak yoksunluğu alt boyutların arasında doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,293$, $p < ,01$). Sebat ile merak yoksunluğu alt boyutlarının arasında determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,086$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutuna ilişkin toplam puanın %8,6'sının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merak yoksunluğu alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Motivasyon ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutların arasındaki ilişkinin doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde olduğu ($r = ,095$, $p < ,05$), en düşük ilişki bu iki alt boyut arasındadır. Motivasyon ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarının arasında determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,01$), öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutuna ilişkin toplam puanın %1'inin öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Benzer şekilde DOÖ' nin korelasyon değerlerine bakıldığında alt boyutları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş olup aralarındaki korelasyon değerlerinin (r) ,421 ile ,747 arasında değiştiği görülmektedir. Tutum ile teknik alt boyutların arasındaki ilişkinin pozitif, doğrusal yönde, yüksek seviyede olduğu ($r= ,747$, $p < ,01$) en yüksek ilişki bu iki alt boyut arasındadır. Buna göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutumları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili teknik tutumlarında artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,56$), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin tutum alt boyutun toplam puanının %56'sının öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutumlarının teknik boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Tutum ile bilişsel alt boyutların arasındaki ilişkinin doğrusal pozitif yönlü orta seviyede olduğu ($r= ,676$, $p < ,01$) en yüksek ikinci ilişkinin bu iki alt boyut arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre

öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutum puanları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili bilişsel alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,46$), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin tutum alt boyutun toplam puanının %46'sının öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Teknik ile sosyal alt boyutların arasındaki ilişkinin doğrusal pozitif yönlü, orta seviyede olduğu görülmektedir ($r = ,668$, $p < ,01$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı teknik puanları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili sosyal alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,47$), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin teknik alt boyutun toplam puanının %47'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Teknik ile bilişsel alt boyutların arasındaki ilişkinin doğrusal, pozitif yönlü orta düzeyde seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = ,627$, $p < ,01$). Buna göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı teknik puanları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili bilişsel alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,39$), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin teknik alt boyutun toplam puanının %39'unun öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Tutum ile sosyal alt boyutların arasında doğrusal yönde, orta seviyede pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,530$, $p < ,01$). Bu bulguya ilişkin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutum puanları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili sosyal alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,28$), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin tutum alt boyutun toplam puanının %28'inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Bilişsel ve sosyal alt boyutların arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, doğrusal, orta seviyede olup ($r = ,421$, $p < ,01$), en düşük ilişki iki alt boyut arasındadır. Buna göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı bilişsel puanları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili bilişsel alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,18$), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel alt boyutun toplam puanının %18'inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

YBÖEÖ ile DOÖ'nin karşılıklı olarak alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde alt boyutların bir çoğu arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var olup aralarındaki korelasyon değerlerinin (r) ,093 ile ,271 arasında değiştiği görülmektedir.

Merak yoksunluğu ile tutum alt boyutların arasında doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmakta olup ($r = ,271$, $p < ,01$) en yüksek ilişkinin bu iki alt boyut arasında olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutunda olan tutumları arttıkça dijital okuryazarlıkla ilgili tutumlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = ,07$), öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin toplam puanının %7'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutum alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile tutum alt boyutların arasında doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmakta olup ($r = ,267$, $p < ,01$) en yüksek ikinci ilişkinin bu iki alt boyut arasında olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda olan puanları arttıkça dijital tutum alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = ,07$), öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin toplam puanının %7'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutum alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile bilişsel alt boyutların arasındaki ilişkinin pozitif, doğrusal yönlü, pozitif ve düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = ,240$, $p < ,01$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda olan puanları arttıkça bilişsel alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = ,058$), öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin toplam puanının %5,8'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı bilişsel alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Merak yoksunluğu ile bilişsel alt boyutların arasındaki ilişki pozitif, doğrusal yönde, düşük seviyededir ($r = ,238$, $p < ,01$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutunda olan puanları arttıkça bilişsel alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = ,057$), öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin toplam puanının %5,7'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı bilişsel alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Merak yoksunluğu ile teknik alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde dir ($r = ,232$, $p < ,01$). Öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutunda olan puanları arttıkça teknik alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = ,05$), öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin toplam puanının %5' inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı teknik alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile teknik alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeydedir ($r = ,228$, $p < ,01$). Öğretmen adaylarının öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk alt boyutunda olan puanları arttıkça teknik alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,05$), öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin toplam puanının %5'inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı teknik alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Merak yoksunluğu ile sosyal alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde olup ($r= ,172, p< ,01$), öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutunda olan puanları arttıkça sosyal alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,03$), öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin toplam puanının %3'ünün öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile sosyal alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde olup ($r= ,170, p< ,01$), öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda olan puanları arttıkça sosyal alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,03$), öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin toplam puanının %3'ünün öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Sebat ile teknik alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde olup ($r = ,156, p< ,01$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutunda olan puanları arttıkça teknik alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,02$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutuna ilişkin toplam puanının %2'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı teknik alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Sebat ile sosyal alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde olup ($r = ,143, p< ,01$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutunda olan puanları arttıkça sosyal alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,02$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutuna ilişkin toplam puanının %2'sinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Motivasyon ile sosyal alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde olup ($r = ,121, p< ,01$), öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutunda olan puanları arttıkça sosyal alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,01$), öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutuna ilişkin toplam puanının %1'inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı sosyal alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Sebat ile tutum alt boyutların arasındaki ilişki doğrusal yönde, düşük seviyede, pozitif yönlü olup ($r = ,106, p< ,05$), en düşük ilişki bu iki alt boyut arasındadır. Buna göre öğretmen adaylarının sebat alt boyutunda olan

puanları arttıkça tutum alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,01$), öğretmen adaylarının sebat alt boyutuna ilişkin toplam puanının %1'inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutum alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Motivasyon ile tutum alt boyutların arasındaki ilişki pozitif, doğrusal yönde, düşük seviyede olup ($r = ,093$, $p < ,05$), öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutunda olan puanları arttıkça tutum alt boyutundaki puanlarının da artacağı ve determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2=,01$), öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutuna ilişkin toplam puanının %1'inin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa karşı tutum alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ile ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma, öğretmen adaylarının YBÖE ile DO düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla. Bu bölümde bu problem ve alt problemlere ait bulgularla ilgili sonuçlar tartışılmaktadır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirtilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanların toplamı ortalamadan yüksek olup öğretmen adaylarının YBÖE’nin ve alt boyutlarına ilişkin puanların yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının YBÖ’ye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Alan yazındaki araştırma sonuçlarının çoğu da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Demirel ve Yağcı, 2012; İzci ve Koç, 2012; Garipağaoğlu, 2013; Karakuş, 2013; Evin Gencel, 2013; Şahin ve Arcagök, 2014; Kazuve Erten, 2014; Kılıç, 2015; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Özgür, 2016; Demiralp ve Kuzu, 2017). Öğretmen adaylarının YBÖEÖ’ünün motivasyon alt boyutuna ilişkin puanları en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuç öğretmenlerle yapılan araştırmalar ile benzerlik taşımaktadır (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Bu sonuçlara ilişkin araştırmaya katılan öğretmen adayların sürekli öğrenme ilişkin kendilerini motive ettikleri, gelişen dünyaya uyum sağlamak için yaşam boyu öğrenmeye karşı ilgilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Diker Coşkun (2009), farklı üniversite ve fakülte'deki öğrenciler ile yaptığı araştırmada öğrencilerin YBÖE puanlarını düşük düzeyde bulmuş olup bu araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılık araştırmaya katılanların demografik özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminin bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ise kısmen yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir araştırmada öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerinin açısından orta seviyenin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Timur, Timur ve Akkoyunlu, 2014).

Bu iki araştırma sonuçları birbiri ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Kazu ve Erten (2014), Çetin (2016), Üstündağ ve diğerlerinin (2017) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adayları ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerle ilgili yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010). Araştırmalar karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki farkın araştırmaların farklı zaman dilimlerinde ve farklı gruplara yapıldığı ile ilgili olabileceği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların bilişsel alt boyutuna ilişkin ortalama puanının kısmen yüksek düzeydedir. Arık (2018)'in araştırmasında lise öğrencilerinin tutum alt boyutuna ilişkin olarak verdikleri cevaplara göre karşılaştığı teknik problemleri nasıl çözeceklerini bilme konusunda tereddütte kaldıkları, öğrenme sürecinde bilgi ve teknolojilerinin kullanılması ve öğrencilerin öz-yönetimli ve bağımsız olma konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu durumda lise öğrencilerinin tutum alt boyutuna ilişkin toplam puanlarının kısmen yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların teknik alt boyutuna ilişkin ortalama puanının kısmen yüksek düzeydedir. Arık (2018)'in yaptığı araştırmada teknik alt boyutuna ilişkin ortalama puanların yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin teknik alt boyutuna ilişkin ortalama puanların öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni jenerasyon farkı olabilir. Yer yeni gelen nesil bir öncekine göre teknolojiyi daha çok içinde barındırır.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların bilişsel alt boyutuna ilişkin ortalama puanının kısmen yüksek düzeydedir. Arık (2018)'in araştırmasında lise öğrencilerinin bilişsel alt boyutuna ilişkin olarak verdikleri yanıtlara göre öğretmenlerinin dersi anlatırken daha çok bilgi ve iletişim teknolojilerini

kullanmalarını istediklerini, arkadaşları ile iş birlikli olarak çalışıp projelerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların sosyal alt boyutuna ilişkin ortalama puanının orta düzeydedir. Sosyal alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine bakıldığında öğretmen adaylarının internet tabanlı konularda, bilgi iletişim teknolojileri ile ilgili beceriler konusunda tam anlamıyla bir bilgi birikimine sahip olmadıkları gözlenmektedir. Arık (2018)'in yaptığı çalışmada lise öğrencilerin sosyal alt boyuta ilişkin internet tabanlı konularda kararsızlık yaşadıklarına ve teknik alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında yüksek olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu iki araştırmanın sonucundaki farklılık jenerasyon farkından kaynaklanmış olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, sınıf, yaş, bölüm, günlük internet kullanma değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde belirtilmektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının YBÖE üzerinde kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Benzer bir çalışma olarak Diker Coşkun ve Demirel (2012)'in yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin YBÖE araştırılmış kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur Kadın öğretmen adayların YBÖE, erkeklerinkine göre daha yüksektir (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; İzci ve Koç, 2012; Evin Gencil, 2013). Başka bir çalışmada sınıf öğretmenleri ile çalışılmış olup kadın öğretmenlerin lehine benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Özçiftçi ve Çakır, 2015). Bireylerin yaşam boyu eğilimlerine ilişkin kadınlar ve erkekler arasındaki bu farklılıkları ortaya koyan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre kadınların erkeklere göre daha fazla YBÖE’nde oldukları söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak bazı çalışmalarda kadın öğretmen adayların YBÖ’ye ilişkin puanları erkek öğretmen adayları ile benzer çıkmıştır, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Boztepe, 2017; DüNDAR, 2016). Araştırmada ayrıca cinsiyet değişkeni; öğretmen adaylarının YBÖEÖ’nin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların motivasyon ve merak yoksunluğu alt boyutları

üzerinde kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir değişken iken, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenin anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmada cinsiyet değişkenin, öğretmen adaylarının DOÖ'nden aldıkları puanlar üzerinde de kadın öğretmen adaylarının lehine bir sonuç gözlenmektedir. Bu araştırma sonucunun tersine cinsiyete göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırıldığında, ölçeğin bütün boyutlarında erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Özgür (2016)'ün yaptığı araştırmada da kullanılan ölçeğin dijital yeterlik alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarının lehine yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin adaylarının teknoloji kullanımı boyutunda daha iyi oldukları şeklinde değerlendirilebilir (Kıyıcı, 2008; Timur ve diğ., 2014, Arık, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Buna karşılık Kazu ve Erten (2014), Arık ve Bektaş (2016), Bozkan (2018)'in yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçlar katılımcı özellikleri, araştırmanın yapıldığı tarih gibi değişikliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları açısından cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının tutum ve bilişsel alt boyutları üzerinde kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir değişkenken, teknik ve sosyal alt boyutları üzerinde anlamlı bir değişken değildir. Arık (2018)'in araştırmasında dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkeni erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerine ilişkin puanları sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark yoktur. Benzer bir sonuç başka bir araştırmada ortaokul öğrencilerin YBÖ'lerine ilişkin puanların arasında görülmektedir (Yurdakul, 2016). Üniversite öğrencilerinin YBÖE incelenen bir araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Diker Coşkun, 2009). Bu bağlamda araştırma sonucu yapılan bu araştırmalar ile benzerlik taşımaktadır. Boztepe (2017)'nin yaptığı araştırmada ise sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. 1. sınıf öğretmen adaylarının YBÖ puanlarının 3. ve 4.sınıf öğretmen adaylarından, 2. sınıf öğretmen adaylarının YBÖ puanları yine 3. ve 4.sınıf öğretmen adaylarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diker Coşkun ve Demirel (2012)'de yaptığı araştırmada sınıf değişkeni, öğrencilerin YBÖE açısından 4.sınıf öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir değişkendir.

Demiralp ve Kazu (2017)'nin öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada 1.sınıf ile 4.sınıf öğretmen adayları arasında YBÖE'ne ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir. Alan yazın çalışmaları arasındaki bu farklılığın; araştırmalardaki katılımcı öğrencilerin okudukları bölümlerin farklı olması, veri toplama araçlarının farklı olması gibi etkenlerin neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nin sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında ortalama puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark yokken, motivasyon alt boyutunda ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre YBÖEÖ'nin motivasyon alt boyutunda 2. sınıf öğretmen adaylarının YBÖE 1.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarınınkine göre istatistiksel olarak daha düşüktür. Karakuş (2013)'ün meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf seviyelerine göre öğrencilerin YBÖ yeterliklerinin arasında 2.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kılıç (2014)'in öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada ise beş farklı bölümdeki son sınıf öğrencilerinin YBÖ algılarının orta seviyede olduğu görülmektedir. 1. ve 4. sınıf üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olsa da ortalamalar karşılaştırıldığında ortalamaların çok yakın olmasından dolayı pratikte bu farkın görülemeyeceği düşünülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Araştırmalarda bulunan bu sonuçların çalışmalara katılan grupların farklı demografik özellikleri olduğundan dolayı farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. 1.sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri diğer sınıflarda okuyan öğretmen adaylarınınkine göre istatistiksel olarak daha düşüktür. Bu araştırmanın aksine meslek yüksekokulu öğrencilerinin katıldığı bir çalışmada öğrencilerin YBÖ yeterlikleri ölçeğinin dijital yeterlikler alt boyutunda sınıf seviyelerine göre 2.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark vardır (Karakuş, 2013). Bu farklı sonuçlar araştırmalara katılan çalışma gruplarının farklılığı ile ilgili olabilir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarının ortalama puanları arasında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Tutum ve teknik alt boyutlarında 1.sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri diğer sınıflardaki öğretmen adaylarınınkine göre daha düşükken; bilişsel ve sosyal alt boyutlarında da 1.sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri 3.ve 4.sınıf

öğretmen adaylarınıninkine göre daha düşüktür. Yapılan başka bir araştırmada bu araştırma sonucundan farklı olarak sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırıldığında, ölçeğin bir boyutu haricinde diğer tüm diğer boyutlarında anlamlı bir fark yoktur (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Araştırmada yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ ve alt boyutlarına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yasa (2018)'in yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının YBÖE üzerinde 17-20 yaş öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Ayrıca yaş değişkeninin ölçeğin sadece sebat alt boyutunda 17-20 yaş öğrencilerin lehine anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının YBÖE'ne ilişkin sonuçlardaki bu farklılığın araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerin değişkenliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada yaş değişkenine ilişkin öğretmen adaylarının DOÖ'nden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. 21-27 yaş arası öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, 18-20 yaş arası öğretmen adaylarınıninkine göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Yeşildal (2018)'in yaptığı araştırmada bu araştırma ile benzer şekilde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Arık ve Bektaş (2016)'in yaptığı araştırmada bu araştırmanın tersine öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki fark yaş değişkenine göre anlamlı değildir. Öçal (2017)'in yaptığı araştırma ise 21-30 yaş arasındaki ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında yaş değişkeni, öğretmen adaylarının sosyal alt boyutundan aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; tutum, teknik, bilişsel alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre tutum, teknik, bilişsel alt boyutlarında 18-20 yaş arası öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri 21-27 yaş arası öğretmen adaylarınıninkine göre istatistiksel olarak daha düşüktür.

Araştırmada bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖE'ne ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının YBÖE Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre düşüktür. Alan yazında öğrencilerin YBÖE'nin bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğu benzer araştırmalar bulunmaktadır (Şahin, Akbaşlı ve

Yanpar Yelken, 2010; İzci ve Koç, 2012; Evin Gencel, 2013; Özgür, 2016). Ancak alan yazında öğretmen adaylarının YBÖE'nin bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark göstermeyen araştırmalarda bulunmaktadır (Arsal, 2011; Karakuş, 2013; Kılıç, 2015). Bozkan (2018)'in öğretmenlerle yaptığı araştırmada da branş değişkenine göre öğretmenlerin YBÖE arasında anlamlı bir fark yoktur. Alanyazında araştırma sonuçları ile bu çalışma arasındaki farklılığın öğrenim görülen bölüm ve bölümde okutulan derslerden kaynaklandığı söylenebilir.

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖE'nin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının arasında anlamlı bir farklılık yokken; merak yoksunluğu alt boyutuna ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre merak alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının YBÖE İngilizce, PDR, Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir.

Araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. PDR bölümündeki öğretme adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre düşüktür. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018)'de yaptığı araştırmada bu araştırma ile benzer olarak öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Kıyıcı (2008)'in yaptığı araştırmada da Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları İlköğretim Matematik, Sınıf, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Zihin Engelliler, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına göre, İlköğretim Matematik Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'ndeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir. Dijital okuryazarlığı yüksek olan öğretmen adaylarının bölümlerine ait programlarında dijital teknolojinin yer aldığı daha çok ders olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin sosyal alt boyutuna ait ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken; tutum, teknik ve bilişsel alt boyutlarındaki ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Buna göre tutum alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre, İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının

dijital okuryazarlık düzeyleri de PDR bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir. Teknik alt boyutunda Fen Bilgisi ve İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri PDR bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir. Bilişsel alt boyutta ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri PDR bölümündeki öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir. Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırıldığında, ölçeğin bütün boyutlarında Matematik ve Sınıf öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Araştırmada günlük internet kullanımı değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖE arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Günlük 3-4 saat interneti kullanan öğretmen adaylarının YBÖE, günlük 1-2 saat internet kullanan öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bozkan (2018)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin internet kullanım süreleri artıkça, YBÖ'lerini etkileyen faktörlere ilişkin bireysel ve mesleki algılarının da arttığı görülmekte olup bu araştırma ile benzerlik taşımaktadır. Başka bir araştırmada ise internetten yararlanma değişkenine göre Sınıf, Matematik, Türkçe öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin öğretmenin bilgi iletişim teknolojilerini kullanması, öğrencilerin öğrenmeyi bireyselleştirmesinin önemi konularındaki görüşleri internetten yararlananların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (İzci ve Koç, 2012). Özgür (2016)'ün yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süresinin YBÖ yeterliliklerine ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmış olup, araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Günlük internet kullanımı değişkenine göre öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre günlük 5 saat ve üzeri, 3-4 saat interneti kullanan öğretmen adayların YBÖE, günlük 1 saatten az internet kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Günlük 1-2 saat ve 3-4 saat interneti kullanan öğretmen adayların YBÖE, günlük 1 saatten az internet kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Araştırmada günlük internet kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların arasında fark yoktur. Bu araştırma ile benzer nitelikte Arık (2018), araştırmasında bilgisayar başında geçirilen süre ve internette aktif bulunma süresi değişkenlerine göre lise öğrencilerinin dijital

okuryazarlık düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arık ve Bektaş (2016) halk eğitim merkezindeki öğrencilerle yaptığı araştırmada da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının aksine Çetin (2016), araştırmasında öğretmen adaylarının internet kullanım sıklığının dijital okuryazarlık düzeylerine ve ölçeğin teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlarında etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgür (2016)'ün araştırmasında günlük internet kullanım süresinin artması öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin de olumlu olarak etkilendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının internet kullanımında günlük sürelerin artması, yeni teknolojileri kullanabilme konusunda kendilerini geliştirmelerinin etkisini olduğu söylenebilir. Bu sonuç da yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” şeklinde belirtilmektedir. Bu probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının YBÖEÖ ile DOÖ'nden aldıkları puanlar arasında korelasyon değeri incelendiğinde $r=,30$ 'lik doğrusal yönde, pozitif, orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının YBÖE'ne ilişkin toplam puanın %9'unun öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre öğretmen adaylarının YBÖE arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri de artmaktadır.

Ölçeklerin alt boyutları arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda dijital okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmede yer alan anahtar yeterliliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenmenin yapı taşlarından biri olduğunu vurgulayarak internet kullanımının dijital okuryazarlığın artırmasının en kolay ve hızlı yolu olduğunu belirtmiştir (Sedory Holzer ve Kokemueller, 2007).

YBÖEÖ'nin alt boyutlarının kendi aralarında korelasyonlara bakıldığında en yüksek ilişki motivasyon ve sebat alt boyutları arasında iken, en düşük ilişki ise motivasyon ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları arasında yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyonlara bakıldığında ise tutum ve teknik alt boyutları arasında pozitif, doğrusal yönde en yüksek

ilişki, bilişsel ve sosyal alt boyutları arasında ise pozitif, doğrusal yönde en düşük ilişki bulunmaktadır.

YBÖEÖ ile DOÖ'nin karşılıklı alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde en yüksek ilişkinin merak yoksunluğu ile tutum alt boyutu arasında; en düşük ilişkinin ise motivasyon ve bilişsel alt boyutunun arasında yer almaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Bu araştırma Eğitim Fakültesi'ndeki öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Örneklem grubu genişletilerek üniversite öğrencilerinin tamamına da uygulanabilir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına yönelik yaşam boyu eğilimleri hakkında farkındalıklarını arttıran, kendi öğrenme sorumluluklarını alabilen uygulamalar yapacağı ortamlar oluşturulabilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına yönelik derslerde dijital okuryazarlıklarını artırıcı etkinlikler yapılabilir.
- Öğretmen adaylarına yönelik dijital okuryazarlık kurslar açılıp öğretmen adaylarının bu kurslara katılmaları sağlanabilir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Üniversite, fakülte gibi farklı değişkenler katılarak öğrencilerin YBÖE ve dijital okuryazarlık düzeylerinin araştırıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, YBÖE ve dijital okuryazarlıkları ile ilgili ayrıntılı nitel araştırmalar yapılabilir.
- Üniversite eğitiminin öğretmen adaylarının YBÖE ve dijital okuryazarlıkları ile ilgili etkisini incelemek üzerine boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ç. (2015). *Anne babaların ilkokul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:381792).
- Acar, E. (2013). İlköğretim düzeyinde matematik yeterliliği için gerekli dört temel prensipten birisi “Tersine çevirme prensibi” nedir? Neden önemlidir? Stratejileri nelerdir? *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(30), 65-87. Erişim adresi: <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c16s30/makale/65-87.pdf>
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 112-126. Erişim adresi:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm
- Akkoyunlu, B. (2008, Mayıs). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10. Erişim adresi:
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/845-published.pdf>
- Akkoyunlu, B., ve Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768. Erişim adresi:
<http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/449/439>
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., ve Redecker, C. (2008). *Digital competence for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities .
- Arık, K. (2018). *Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:515646).
- Arık, K., ve Bektaş, M. (2016). Level of public education center students' digital literacy: an example of Duzce. *ICLEL*, (s. 635-641). Letonya.

- Arsal, Z. (2011). Lifelong learning tendencies of the prospective teachers in the bologna process in Turkey. *ATTE Annual Conference 2011: Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional* , (s. 496-509). Latvia University, Riga.
- Avrupa Birliği Bakanlığı. (2014). *Eğitim ve öğretim 2020 bilgi notu*. Ankara. https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aydın, E., ve Öner, G. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 497-515. Erişim adresi:
http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt17Sayi3/JKEF_17_3_2016_497_515.pdf
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/nwsaedu/issue/19839/212535>
- Barış, M., ve Tosun, N. (2011). E-portfolio in lifelong learning applications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 522-525. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.100
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği' ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, V(II), 113-117. Erişim adresi:
<http://www.beykon.org/dergi/2010/FALL/B.Berberoglu.pdf>
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:502493).
- Bozkurtk, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci. *İş Fikirleri Dergisi* (12), 86-94.
- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:471007).

- Budak, Y. (2009). yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflenmesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078533>
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). *Veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (8.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cortazzi, M., ve Jin, L. (1999). *Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom*. In Hinkel, E. (Ed.), *Culture In Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coşkun, Y. D., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/345-published.pdf>
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/219375>
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmenleri adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114. Erişim adresi: http://www.zgefdergi.com/Makaleler/738889612_11_08_Cetin.pdf
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/286833>

- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111. doi: <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3523>
- Demiralp, D., ve Kazu, H. (2017). Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.354234>
- Demirel, M. (2008, Mayıs). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu. Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M., ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları*. 10th. International Educational Technology Conference. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M., ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(Özel Sayı 1), 100-111. Erişim adresi: http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-613.html
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:258438).
- Diker Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/345-published.pdf>
- Diker Coşkun, Y., Kızılkaya Cumaoglu, G., ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adayların bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2543/1119>
- Duman, A. (2006). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:418226).

- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. I. P. (Eds.) içinde, *Proceedings of EDMEDIA, 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, ve Telecommunication* (s. 493-498). Norfolk, NA.
- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. P. Barker, ve S. Rebelesky içinde, *Proceedings of EDMEDIA, 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, ve Telecommunication* (s. 493-498). Norfolk, NA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 139(1), 93-106. Erişim adresi: https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf
- Eskicumalı, A. (2011). Eğitim temeli kavramları. Yüksel Özden, Selahattin Turan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss.1-22). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- European Commission. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Brussels. Erişim adresi: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1847/558>
- Figel, J. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. .
- Franenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2003). *How to design evaluate research in education(5th ed)*. Boston: McGraw-Hill.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of computer education and instructional technologies pre-service teachers: a case study. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 224-236. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2490/1049>
- Gilster, P. (1997). *Dijital literacy*. New York: Wiley.

- Gui, M., ve Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media ve Society*, 13(6), 963-980. doi: <https://doi.org/10.1177/1461444810389751>
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavramı ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/192264>
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-28. Erişim adresi:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/guven.htm
- Hague, C., ve Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol: Futurelab.
- Hamutoğlu, N., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe' ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. doi: <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Hatlevik, O. (2009). How to identify and understand dijital literacy among 9th grade Norwegian students. *Nordic Journal of Dijital Literacy*, 4, 159-174. Erişim adresi: <https://www.idunn.no/file/pdf/41217934/art01.pdf>
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Kane, S. (2003). *Literacy ve learning in the content areas*. Scottsdale, AZ: Holcolm Hatha.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. Erişim adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf>
- Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1945/1781>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kazu, İ., ve Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 132-152. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/43638>
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.kilic.pdf>
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:384164).
- Kirsti, A.-M., Punie, Y., ve Redecker, C. (2008). *Digital competence for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:220917).
- Knapper, C., ve Cropley, A. J. (2000). *Life long learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:525797).
- Longwoerth, N. (2008). Learning cities, learning regions, lifelong learning implementers. J. Crowther ve P. Sutherland (Ed.), *Lifelong Learning: Concept And Contexts* (s. 183-195). London: Routledge.
- Makinen, M. (2006). Digital empowerment as a process for enhancing citizens' participation. *E-Learning*, 3(3), 381-395.
doi: <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.3.381>
- Martin, A. (2006). A European framework for dijital literacy. *Nordic Journal of Dijital Literacy*, 2, 151-161. Erişim adresi: https://www.idunn.no/file/pdf/33191479/a_european_framework_for_dijital_literacy.pdf

- McVay, G., Murphy, P., ve Yoon, S. W. (2008). Good practices in accounting education: Classroom configuration and technological tools for enhancing the learning environment. *Accounting Education*, 17(1), 41-63. doi: <https://doi.org/10.1080/09639280600843369>
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2007). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara. Erişim adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computer ve Education*, 53(3), 1065-1078. Erişim adresi: <https://seminarioti.files.wordpress.com/2013/06/can-we-teach-digital-natives-digital-literacy.pdf>
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. doi: <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:450243).
- Öksüz, Y., Güven Demir, E., ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 50(2), 387-396. Erişim adresi: http://www.jasstudies.com/Makaleler/983023665_25-Ar%c5%9f.%20G%c3%b6r.%20Elif%20G%c3%9cVEN%20DEM%c4%b0R.pdf
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 30-45. Erişim adresi: http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/10_m_ozbay.pdf
- Özbilgin, L. (1991). *Eğitimde nitelik geliştirmede eğitim teknolojisinin yeri ve katkısı*. Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. Kültür Koleji, İstanbul.
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve*

Uygulama, 5(1), 1-19. Erişim adresi:
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etku/article/view/5000093909/5000087456>

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler (5.baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. doi: <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>

Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.08241>

Polat, C., ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*. Antalya: Gazi Kitabevi.

Rogers, C. R. (1951). Perceptual reorganization in client-centered therapy. In R. R. Blake ve G. V. Ramsey (Ed.), *Perception: An approach to personality* (s. 307 – 327). New York: Ronald Press.

Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098- 1107. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>

Sedory Holzer, S., ve Kokemueller, P. (2007). Internet platforms for lifelong learning: A Continuum of opportunity. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 40(6), 1275-1293.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/994-published.pdf>

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Ç., ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 394-417. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/15071>

Şahin, M., Akbaşı, S., ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556. Erişim adresi: <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/1AFAAD24190>

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson Education Limited.

Taulean, M. (2010). On foreign language teaching with intercultural perspective. *Glotodidactica Biannual Journal Of Applied Linguistics*, 1(1), 32-36. Erişim Adresi:http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/1919/1/taulean_m_intercultural_perspect.pdf

Timur, B., Timur, S., ve Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi* (33), 41-59. Erişim adresi: <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/475/488>

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.

Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.

Walters, S., ve Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: from rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 471-478. doi: <https://doi.org/10.1080/02601370110088445>

Yaman, F., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1556. Erişim adresi: <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/index.php/Kefdergi/article/view/266/274>

Yanpar, T. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:505477).
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: konya örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:529488).
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:431342).



EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/03/2019-E.18206



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi



Sayı :46622718/044/
Konu :Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi :21/03/2019 tarihli, 17881 sayılı ve Anketler konulu yazı

Bölümünüz akademik personeli Araş. Gör. Zeynep BOYACI'nın "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Ölçeği)" konulu araştırma için Fakültemiz öğrencilerine anket çalışması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY
Eğitim Fakültesi Dekanı V.

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BEL9B7K1S*

Konuralp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE

Tel: : 0 380 542 13 55

E-Posta: : ef@duzce.edu.tr

Faks: 0 380 542 13 66

Elektronik ağ:www.ef.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Fatma Sertap Öztürk



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Sevgili Öğretmen Adayı,

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkla ilgili ifadeleri okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Ölçeği kullanırken **tükenmez kalem** kullanarak size ayrılan kutucukların (X) içerisine çarpı atarak (□) doldurunuz. Cevabınızı değiştirmek için lütfen işaretlediğiniz kutuyu karalayıp (■), yeni cevabınızı çarpı atarak (X) işaretleyiniz. Karalanan kutucuk (■) geçersiz sayılır. İsim belirtmenize gerek olmayıp, değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Zeynep Boyacı

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin yanıtlarınızı kutuları işaretleyerek belirtiniz.

Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

Sınıfınız

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf
 4. Sınıf

Yaşınız

18-20 21-23 24-26
 27 ve üzeri

Bölümünüz

Fen Bilgisi İngilizce Matematik
 Okul Öncesi Özel Eğitim PDR
 Sınıf Türkçe

Günlük internet kullanım süreniz

1 saatten az 1-2 saat 3-4 saat
 5 saat üzeri

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.

1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.

Çok uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok az uyuyorm	Çok az uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç uymuyor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.

	Çok uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok az uyuyorm	Çok az uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç uymuyor
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmamın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1469496636 0002

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.


	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (skype, face ve bloglar vb.) yardım alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar gibi) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar vb.) kullanım potansiyeli yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Öğretmenlerin ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb.) bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1469496636 0003


Ek 3. Ölçek Kullanma İzinleri

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

 **RE: Ölçek kullanma izni** 12 Mart 2019 9:10

Kimden: [ydiker](#)

Kime: [Zeynep BOYACI](#)

 [YBÖ Ölçek Uygul...n Diker Coskun.doc](#) (79 KB) [İndir](#) | [Fıvraçantası](#) | [Kaldır](#)

Sayın araştırmacı,

Ölçek uygulama formunu ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Assoc. Prof. Yelkin [Diker](#) Coşkun
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: Zeynep BOYACI [zeyneparseven@duzce.edu.tr]
Sent: Wednesday, March 06, 2019 12:53 PM
To: Yelkin [Diker](#) Coskun
Subject: Ölçek kullanma izni

Merhabalar Yelkin Hocam,

Ben Zeynep Boyacı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı danışmanlığında tez çalışmamı yürüteceğim. Tezimde, izniniz olursa " Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla...

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

ölçek kullanma izni ▶



Zeynep Arseven <zeyneparseven87@gmail.com>

25 Şubat Pzt 21:46



Alıcı: nazire.hamutoglu ▼

Merhabalar Nazire Hocam,

Ben Zeynep Boyacı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümü Yaşam Boyu Öğrenme bilim dalında Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı danışmanlığında tez çalışmamı yürüteceğim. Tezimde, izniniz olursa " Dijital Okuryazarlık" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla...



NAZİRE BURÇIN HAMUTOĞLU <nazire.hamutoglu@ahievran.edu.tr>

26 Şubat Sal 13:15



Alıcı: ben ▼

Merhabalar,

"Dijital Okuryazarlık" ölçeğimizi kullanmanıza ilişkin iznimiz vardır. Çalışma sonuçlarından bizleri haberdar etmenizi önemle belirtiriz.

Kolaylıklar dilerim,

Zeynep Arseven <zeyneparseven87@gmail.com>, 25 Şub 2019 Pzt, 21:46 tarihinde şunu yazdı:



ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı Soyadı: Zeynep BOYACI

E-postası: zeyneparseven87@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Programları ve Öğretim/ 2013

Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ İlköğretim Matematik Öğretmenliği/ 2009

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2010-2011
Araştırma Görevlisi	Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Bölümü	2011-....

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

Şahin, Ş., Arseven, Z. ve Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210. doi: 10.12973/iji.2016.9115a

Erdamar, G., Aytaç, T., Türk, N. ve Arseven, Z. (2016). The effects of gender on attitudes of preservice teachers towards the teaching profession: A meta-analysis study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 445-456. doi: 10.13189/ujer.2016.040219.

Arseven, Z., Kılıç, A. Şahin, Ş. (2016). Value-eroding teacher behaviors scale: A validity and reliability study. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (6), 1378-1386. doi: 10.13189/ujer.2016.040615

Şahin, Ş., Arseven, Z. ve Kılıç, A. (2016). Öğretmenlerin değerleri zedeleyen davranışları gösterme düzeyleri. *International Journal Of Human Sciences*, 13(2), 3305-3319. doi: 10.14687/jhs.v13i2.3815

Arseven, Z., Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2016). Teachers' adaptation level of student centered

education approach. *Journal of Education and Practice*. 7(29), 133-144. Erişim adresi:<https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/33604/34547>

Boyacı, Z., Kılıç, A. ve Şahin, Ş. (2017). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 701-718. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/29416/314704>

Boyacı, Z., Şahin, Ş., Eriş, M., ve Kılıç, A. (2017). Student centered education scale: A validity and reliability study. *European Journal of Educational Research*., 6 (1), 93-103. doi:10.12973/eu-jer.6.1.93

Danişman Ş.,Eriş Hasırcı H. M.,Kırcaburun K. ,Boyacı Z. ,Şahin Ş. ,Ökmen B. ,Kılıç A. (2017). Investigation of flipped learning approach according to expert opinions. *Journal of Education and Practice*, 8(26), 81-90. Erişim adresi: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/38902>

Şahin, Ş., Ökmen, B., Boyacı, Z. Kılıç, A. ve Adıgüzel, A. (2018). Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı İhtiyaç Analizi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,8(3), 502-511. doi: 10.5961/jhes.2018.291

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Kılıç, A., Aslanargun, E., Arseven, Z. ve Yıldırım, E. (2011, Ekim). *Adaylık eğitimine ilişkin müfettiş görüşlerinin değerlendirilmesi*. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kılıç, A., Aslanargun, E., Hayırsever, F., Sapancı, A. ve Arseven, Z. (2014, Nisan). *Öğretmenlik meslek bilgisi açısından üniversite öğrencilerinin öğretim elemanları hakkındaki görüşleri*. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, A., Şahin, Ş., Albayrak, Ö. ve Arseven, Z. (2014, Haziran). *Yönetici görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. I. Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kılıç, A., Şahin, Ş., Albayrakoğlu, Ö. ve Arseven, Z. (2014, Eylül).*Öğretmen görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yıldız International Conference on Educational Research and Social

Studies (YICER), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Türk, N., Erdamar, G., Aytaç, T., ve Arseven, Z. (2015, Mayıs). *The effect of gender on the preservice teachers' attitudes towards teaching as a profession: A meta-analysis*. International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arseven, Z. , Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2016, Mayıs-Haziran). *Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama durumları*. XVIII. International Congress of World Association of Educational Research (AMSE-AMCE-WEAR), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şahin, Ş., Arseven, Z., Eriş, H. M., Ökmen, B. ve İlğan, A. (2016, Mayıs-Haziran). *İşbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği*. III. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Şahin, Ş., Arseven, Z., Eriş, H. M. ve Kılıç, A. (2016, Mayıs- Haziran). *Öğrenci merkezli eğitim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. III. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z. ve Kılıç, A. (2017, Nisan). *The views of students about competitive education (Yarışmacı eğitim üzerine öğrenci görüşleri)*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

Boyacı, Z. , Şahin, Ş., Ökmen, B., Danişman, Ş., Eriş Hasırcı, H.M., Kırcaburun, K. ve Kılıç, A. (2017, Nisan). *The views of teachers, lecturers and students about flipped learning approach (Ters yüz öğrenme modeline ilişkin öğretmen, öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri)*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Boyacı, Z. (2017, Nisan). *Emerging problems of school administrations and characteristics of principals (Okul yönetiminde öne çıkan sorunlar ve yönetici nitelikleri)*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

Şahin, Ş., Boyacı, Z., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2017, Mayıs). *Eğitim programları ve öğretimi yüksek lisans programı ihtiyaç analizi*. IV International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Danişman, Ş., Eriş Hasırcı, H.M., Kırcaburun, K., Boyacı, Z. , Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2017, Mayıs). Uzman görüşlerine göre ters-yüz öğrenme yaklaşımının

incelenmesi. IV International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Aslanargun, E., Boyacı, Z. ve Kılıç, A. (2017, Mayıs). *Okul müdürlerinin seçilmeleri ve yetiştirilmesi*. IV International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Şahin, Ş.; Ökmen, B.; Boyacı, Z. ;Kılıç, A.; Adıgüzel, A.; Aslanargun, E. (2017, Kasım). *Hafız imam hatip ortaokullarındaki hafızlık eğitimine ilişkin öğretici ve öğrenci görüşleri*. 1. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Bandırma.

C. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

Kılıç, A. , Aslanargun, E. ve Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (197), 5-24. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/197.pdf

Kılıç, A., Şahin, Ş., Albayrakoğlu, Z. ve Arseven, Z. (2016). Öğretmen görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(3), 441-460. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.912>

Arseven, Z., Şahin, Ş., Ökmen, B., Eriş, H. M. ve İlğan, A. (2017). İşbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,7(1), 73-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/273947>

Adıgüzel, A., Kılıç, A. Aslanargun, A., Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Boyacı, Z. (2018). Hafız imam hatip ortaokullarındaki hafızlık eğitimine ilişkin öğretici ve öğrenci görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1453-1475. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/550280>

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

Kılıç, A., Evran Acar, F., Arseven, Z. ve Eriş, H. M. (2010, Mayıs). *Matematik dersi ilköğretim programıyla ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Kılıç, A. , Eriş, H. M, Deveci, H. ve Arseven, Z. (2010, Mayıs). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi sayılar öğrenme alanındaki kazanımlar ile programda*

- öğrencilerin kazanması öngörülen beceriler arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Arseven, Z. (2011, Haziran). *Eğitim müfettişlerinin denetim ve rehberlik görevleriyle ilgili görüşleri.* 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Güneş, G., Atçeken, G., Arseven, Z., Bacak, F. ve Karayığitler, H. (2013, Mayıs). *Kırsal kesimdeki ilköğretim öğrencilerinin gezici kütüphane kullanımı hakkındaki görüşleri.* VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, E. ve Arseven, Z. (2013, Ekim). *Öğrenci perspektifinden akademik gelişim süreci: Erasmus öğrenim hareketliliği.* VI. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Arseven, Z. ve Eriş, H. M. (2014, Mayıs). *4+4+4 sistemi öncesi ve sonrası 5. sınıf matematik dersi öğretim programı.* 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Arseven, Z., Kılıç, A. ve Şahin, Ş. (2014, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin bireyin geleceğinin şekillenmesine etkisi hakkında pedagojik formasyon programı öğrencilerinin görüşleri.* 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Arseven, Z., Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2015, Kasım). *Değerleri zedeleyen öğretmen davranışlarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması.* Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.