

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

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER İLE MOBİL ÖĞRENMEYE
İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERKAN BOZKAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

OCAK 2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER İLE MOBİL ÖĞRENMEYE
İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERKAN BOZKAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

OCAK 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Erkan BOZKAN



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Mobil Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki ” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

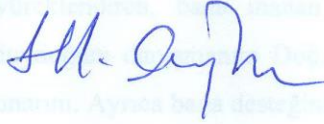
Başkan: Yrd. Doç. Dr. Nihan ÇİTEMEL ARSLAN



Üye: Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI (Danışman)

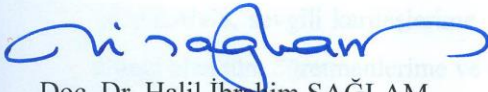


Üye: Yrd. Doç. Dr. M. Ali HAMEDOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

01.02/2018



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bilginin güç olduğu hatta Sinanoğlu (2006) kitabında da belirttiği gibi senden başka kimsenin bilmediği bilginin senin için güç olduğunu vurguladığı çağımızda toplumlar, ülkeler ve bireyler kendilerini sürekli yenilemek zorunda kalmaktadır. Bundan dolayıdır ki ‘*eğitim*’ kelimesinin önemi doğrultusunda ‘*yaşam boyu öğrenme*’ kavramı da ön plana çıkmaktadır.

Ülkeler ve uluslararası örgütler eğitim politikalarının merkezlerine YBÖ stratejilerini almaktadırlar. Bu doğrultudan bakıldığında teknolojik imkânların sunduğu, taşınabilirliği ön plana çıkan mobil öğrenmede bu politikalar doğrultusunda desteklenen modern anlayışlardan biri olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlerin bilinmesi onların bu anlayışa sahip olmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumları eğitim-öğretim faaliyetlerinde verimi arttırmak için önem arz etmektedir.

Çalışmam boyunca beni yönlendiren, yüreklendiren, bana inanan ve güvenen kendisiyle çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum danışmanım Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI’ ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bana desteğini esirgemeyen ve canı gönülden yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Mithat TAKUNYACI’ ya da teşekkür ederim.

Beni her konuda yüreklendiren ve güç veren, her zorlukta yanımda olan, beni asla yalnız bırakmayan sevgili eşim ve hayat arkadaşım Rabia Eda BOZKAN’a, zamanımı esirgemek zorunda kaldığım can özüm, bitanem kızım Zeynep Yaren BOZKAN’a, bu noktaya gelmemdeki emeklerini asla ödeyemeyeceğim, yaşam boyu öğrenmeyi bana açılan hayatımdaki en değerli öğretmenim babam Habil BOZKAN’a, beni pek çok fedakârlıkla yetiştiren, sevgisini ve şevkatini kalbime dokuyan annem Ayşe BOZKAN’a, sevgili kardeşlerime ve benim tatlı geniş aileme, dostlarıma, üstümde emeği olan tüm öğretmenlerime ve tezimde emeği geçen tüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER İLE MOBİL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

Bozkan, Erkan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim
Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı

Ocak, 2018. xiv+133 Sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştığı kurum, okulun yeri, eğitim düzeyi, branş, medeni durumu, akıllı telefona sahiplik durumu, günlük internete bağlanma sıklığı ve eğitimde mobil öğrenme kavramını bilip bilmemesi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılında Sakarya ilindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı okullar, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Seçilen okullardan 471 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Araştırmada konuyla ilgili literatür tarandıktan sonra öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının ilişkisini incelemek için 17 madde ve 4 faktörden (Sosyo-Ekonomik, Bireysel, Teknolojik ve Mesleki) oluşan “*Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö)*” ve 22 madde ve 3 faktörden (Eğitime olumlu etki, eğitime olumsuz etki ve Eğitimde kişilerarası etkileşim) oluşan “*Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö)*” hazırlanıp geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 5’li Likert tipi ölçekler kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 programı ile yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye

ilişkin tutumlarının ilişkisini Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının ilişkisini; cinsiyet, medeni durum, branş açısından anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “*t-testi*” kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarını yaş, eğitim durumu ve hizmet süresine vb. değişkenlere göre anlamlı ilişkiler gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA kullanılmıştır. Bu incelemenin ardından anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunlarla birlikte değişkenleri betimlemek amacıyla ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerler de hesaplanmıştır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve mobil öğrenme yönelik tutumları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ölçeklerin kendi içlerindeki alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının yüksek olduğu ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak yaşları 20-30 arasında olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitime olumsuz etki*’ tutumları yaşları 36-40 ve 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yaşam Boyu Öğrenme, Mobil Öğrenme, Demografik Değişkenler.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN FACTORS AFFECTING TEACHERS' LIFELONG LEARNING AND THEIR ATTITUDES TOWARDS MOBILE LEARNING (THE EXAMPLE OF SAKARYA PROVINCE)

Bozkan, Erkan

Thesis of Master's degree, Department of Educational Sciences, Lifelong Learning
Programme

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa Bayrakcı

January, 2018. xiv+133 Pages

The purpose of this study is to investigate the relationship between the factors affecting the lifelong learnings of teachers' and their attitudes towards mobile learning and to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms according to variables such as gender, age, occupational seniority, institution, place of school, education level, branch, marital status, ownership status of the smartphone, the frequency of connecting to the internet daily and knowing mobile learning concept in education.

The universe of the research consists of primary, secondary and high school teachers in the province of Sakarya in the 2016-2017 education year. The schools that constituted the sample of the study were selected through simple unselected sampling. 471 teachers were sampled from selected schools.

In order to examine the relationship between the factors affecting the lifelong learnings of teachers' and their attitudes towards mobile learning, *the Factors Affecting Teachers' Lifelong Learning- Scale (FATLL-S)* consisted of 17 items and 4 factors (Socio-Economic, Individual, Technological and Occupational) and *Teachers' Attitudes Towards Mobile Learning- Scale (TATML-S)* consisted of 22 items and 3 factors (Educational Positive Effect, Education Negative Effect and Interpersonal Interaction in Education) were prepared and improved and also the studies of validity and reliability were made. They were A 5-point Likert type scale. Analysis of the data obtained with the used scales was done with SPSS 20.0 program. The Pearson

Moments Multiplication Correlation, the relationship between the factors affecting teachers' lifelong learning and their attitudes towards mobile learning, correlates the factors affecting teachers' lifelong learning with mobile learning attitudes; "*t-test*" was used to determine whether there were significant differences in terms of gender, marital status, and branch status. ANOVA was used to examine whether the factors affecting the lifelong learning of teachers and their attitudes towards mobile learning showed significant relationships with age, educational status and duration of service etc. After this review, the Tukey Multiple Comparison Test was used to find out which groups differed in meaningful differences. In addition, values such as mean, standard deviation, percentile slice were calculated to describe the variables.

At the result of the analyses, the correlations between perceptions of factors affecting teachers' lifelong learning and attitudes towards mobile learning were found that there was no meaningful relation. When the correlation values were examined, it is found that there were statistically significant relations between subscales of the scales. In the research, it was determined that the perceptions of the teachers about the factors affecting their lifelong learning were high and their attitudes toward mobile learning were positive. However, for teachers who are between 20-30, the subscale of mobile learning attitudes called '*educational negative impact*' were significantly higher than the 36-40 years of age and 46 years of age and older teachers. The area related to the discovery concepts was discussed in the literature.

Keywords: Teacher, Lifelong Learning, Mobile Learning, Demographic Variables.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Bölüm I, Giriş	1
1.1. Problem	5
1.2.Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	9
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar	11
2.1. Eğitim Ve Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisi; Tarihi Süreçleri	11
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı Ve Amacı.....	13
2.2.1. Dünyada Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları.....	16
2.2.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları	18
2.3. Öğretmen Ve Yaşam Boyu Öğrenme	20
2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenen Öğretmenlerin Özellikleri.....	23
2.3.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	26

2.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler	27
2.4.1. Sosyo-Ekonomik Faktörler	29
2.4.2. Bireysel Faktörler.....	31
2.4.3. Mesleki Faktörler	34
2.4.4. Teknolojik Faktörler	36
2.5. Eğitim Teknolojisi Ve Mobil Öğrenme	38
2.6. Eğitimde Mobil Öğrenme Kavramı	41
2.6.1. Eğitimde Kullanılan Mobil Araçlar	42
2.6.2. Eğitimde Mobil Öğrenme Uygulamaları	44
2.7. Öğretmen Ve Mobil Öğrenme	47
2.8. Yaşam Boyu Öğrenmenin Geleceği.....	50
2.9. Eğitimde Mobil Öğrenmenin Geleceği	50
2.10. Eğitimde Yaşam Boyu Öğrenme Ve Mobil Öğrenme İlişkisi	52
2.11. Kavramlarla İlgili Çalışmalar.....	53
2.11.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri İle İlgili Çalışmalar	53
2.11.2. Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeleri İle İlgili Çalışmalar	54
2.12. Alan Yazın Taraması Sonucu	57
Bölüm III, Yöntem	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	59
3.3. Veri Toplama Aracı.....	60
3.3.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö).....	60
3.3.2. Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö) ..	60
3.4. Verilerin Toplanması Ve Analizi	60
Bölüm VI, Bulgular.....	62

4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular	62
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	62
4.1.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı	63
4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	63
4.1.4. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlara Göre Dağılımı	64
4.1.5. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Yerlerine Göre Dağılımı.....	64
4.1.6. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	65
4.1.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	65
4.1.8. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	66
4.1.9. Öğretmenlerin Akıllı Telefon Sahiplik Durumlarına Göre Dağılımı.....	66
4.1.10. Öğretmenlerin Günlük İnternete Bağlanma Sıklığına Göre Dağılımı	67
4.1.11. Eğitimde Mobil Öğrenme Kavramını Bilme Durumuna Göre Dağılımı	67
4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Algılarının Ve Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Düzeyi.....	68
4.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Algıları Ve Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	69
4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Algılarının Ve Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesi	71
Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	91
5.1. Sonuç Ve Tartışma.....	91
5.2. Öneriler	96
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	96
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	96
Kaynakça.....	99
Ekler	128
Ek-1 Yönerge	128

Ek-2 Kişisel Bilgi Formu	129
Ek-3 Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği.....	130
Ek-4 Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği.....	131
EK.5. Ölçeklerin Valilikten İzin Dilekçesi	132
Özgeçmiş Ve İletişim Bilgileri.....	133



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' lerinden Aldıkları Puanların Normallik Testi Sonuçları	61
Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	62
Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	63
Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	63
Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Dağılımları.....	64
Tablo 6. Okulun Yeri Değişkenine Göre Dağılımları.....	64
Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre Dağılımları	65
Tablo 8. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları	65
Tablo 9. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları.....	66
Tablo 10. Öğretmenlerin Akıllı Telefon Sahip Olma Değişkenine Göre Dağılımları.....	66
Tablo 11. Öğretmenlerin Günlük İnternete Bağlanma Sıklığı Değişkenine Göre Dağılımları	67
Tablo 12. Öğretmenlerin Mobil Öğrenme Kavramını Bilip Bilmeme Değişkenine Göre Dağılımları	67
Tablo 13. Öğretmenlerin Uygulanan Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 14. Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri.....	69
Tablo 15. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' den Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular	71
Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanların Ortalamaları	73
Tablo 17. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	74
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	76

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	77
Tablo 20. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	78
Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	79
Tablo 22. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Buldukları Yere Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	80
Tablo 23. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumların Buldukları Yere Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	81
Tablo 24. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	82
Tablo 25. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	83
Tablo 26. Sınıf ve Branş Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ve Mobil Öğrenme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular.....	84
Tablo 27. Evli ve Bekâr Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular	85
Tablo 28. Öğretmenlerin Akıllı Telefona Sahip Olma Durumlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular.....	86
Tablo 29. Öğretmenlerin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	87
Tablo 30. Öğretmenlerin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	88
Tablo 31. Öğretmenlerin Eğitimde Mobil Öğrenme Kavramını Önceden Bilme Durumlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular.....	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017b)	25
Şekil 2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri (Günüç ve diğerleri, 2012).....	28
Şekil 3. Mobil Araçlar ve Öne Çıkan Özellikleri (Bozkurt, 2015).	43



BÖLÜM I

GİRİŞ

Yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemi; bilgilerin kısa bir zamanda güncelliğini ve değerini kaybettiği “*enformatik yüzyıl*” diğer bir deyişle “*bilgi çağı*” olarak isimlendirilen 21. yüzyılda, “*bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiğini işaret etmektedir*” (Öğüt, 2003; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015).

Kişiler çoğu zaman güncel eğitimlerden geçmek, çağı yakalamak için yeni bilgiler öğrenmek ve sürekli yenilenmek zorundadırlar (Arcagök ve Şahin, 2014). 21. yüzyılda insanların yaşam, öğrenme ve çalışma algıları hızla değişim göstermektedir. Bireyleri hayata hazırlayan eğitim sistemlerinin değişim göstermemeleri, görevlerini yerine getirmedikleri anlamına gelmektedir (Aksoy, 2013). Eğitim sonu gelmeyecek bir süreçtir. Bütün kültürlerde eğitimin ve öğrenmenin yaşam boyu devam etmesinin çok büyük bir önemi vardır (Özcan, 2011). Bu ifadelerden yola çıkıldığında eğitim, sosyal uzlaşmaya dayalı, ortak anlayış ve yaşayış üzerine inşa edilen bir ülke ödevi olarak gösterilmektedir (Türkiye Eğitim Derneği, 2015a).

Eğitim genel anlamıyla; kişinin hayatında devamlılık ifade eden, iletişimin önemini vurgulayan bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaşam bir gelişme sürecini ifade ederken gelişimde yaşamın kendisi şeklinde açıklanmaktadır (Dewey, 2004, 10-14; Ayaz, 2016). Yaşamın sürekliliği, eğitiminde sürekli devam etmesi gerekliliğini ifade eder. Özellikle kişilerin yaşamı boyunca eğitim alması, YBÖ açısından eğitim almalarını engelleyecek durumları yok etmek için önemlidir (Ayaz, 2016). Aktif öğrenme, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, öğrenmenin yaşam boyu bir süreç olduğu, bilgilerin

birbirinden bağımsız olmadığı, disiplinler üstü ve herşeyin birbiriyle ilişkilendirme gibi kavramlar eğitime temel oluşturduğu ifade edilmektedir (TEDMEM, 2016c).

Yapılan araştırmalarda Türkiye’de “*iyi bir eğitim*” denildiğinde sadece öğrencilerin %2 civarında bir kısmına sağlandığı düşünülmektedir. Türkiye’de okullaşma oranları erişim ve eşitlik açısından, cinsiyet ve bölgesel farklılar göstermektedir. Erişim, insan kaynakları, okuldaki altyapı ve eğitim uygulamaları açısından; eşitlik ise, eğitimin girdileri ve öğrenci kazanımları açısından nitelikli bir eğitim boyutunda ele alınmalıdır (TEDMEM, 2008).

Yaşamın her döneminde doğru zamanda, doğru bilgiye, doğru araçlarla ulaşan bireylerin, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme stratejileri geliştiren bireyler olduğu tespit edilmiştir (Sağlam, Bozkan ve Bozkan, 2016). Gelecekte eğitim almayı bekleyen nesillere bakıldığında 2000 yılından sonra dünyaya gelen bireylere Z kuşağı kuşağı denilmektedir. Türkiye’nin %17’sini ‘*Kristal Nesil*’ ifadesi de söylenen ve ‘*derin duygusal*’ sıfatıyla nitelendirilen bu kuşak oluşturmaktadır (URL,1). Araştırmalar bu kuşağın sosyal ve iş yaşamında davranışlarını henüz tam anlamıyla incelememiştir. Teknolojik imkânlarla donatılmış bu kuşak ‘İnternet kuşağı’ olarak da isimlendirilmektedir. ‘*Network*’ diğer bir deyişle sosyal ağlar bu kuşağı bir önceki nesilden ayıran en önemli unsurdur. Bundan dolayı yalnız yaşadıkları ve yaşayabileceklerini, aynı anda birden fazla konu ile ilgilenebildikleri ifade edilmektedir. (Mengi, 2009; akt. Adıgüzel ve Batur, 2014). Bu kuşağın en belirgin özelliği, teknolojik açıdan çok gelişmiş bir dünyaya gelmiş olmasıdır. Bundan dolayı eğitsel hedefler ile pedagojik süreçlerin uyumu önemlidir. Araştırma sonuçları, kuşağa uygun planlanan bir eğitim sisteminin teknoloji desteğiyle, olumlu sonuçlar vereceği ve geleceğe faydalı olacağını göstermektedir (TEDMEM, 2015a).

Bilgi toplumuna dönüşme arzusu, eğitim sistemine ve bu sistemi destekleyen teknolojiye yönelik önerilecek yaklaşımların temelini oluşturmaktadır. Teknoloji bu noktada ön plana çıkmaktadır. Uluslararası bilgi toplumu verileri (ITU Index, Eurostat ve Webindex) incelendiğinde, Türkiye’nin Avrupa bölgesindeki ülkeler arasında sırasını sonlarda olduğu görülmektedir (Kütüphan-e Türkiye, 2014; akt. TEDMEM, 2015a).

Bilgi ve teknoloji hızlı bir gelişim gösterdiği için yeni öğrenme fırsatları yaratmaktadır. Bundan dolayı günümüzde kişiler sürekli kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Çağımızın gerekliliklerine göre örgün eğitim bu ihtiyaca yeterince cevap verememektedir

(Can, 2011; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Bir başka deyişle, toplumların kendilerini geliştiren ve YBÖ becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (Atkin, 2000; Baptiste, 1999; Bagnall, 2006; Sahin, Akbasli ve Yelken, 2010). Öğretmenlerin bu nitelikte olan bireylerin oluşturduğu bir toplumun inşasında en önemli görevi üstlendikleri düşünülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Meta analiz çalışmalarında, Finlandiya gibi PISA’da başarılı olan ülkelerde, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı açısından en önemli denetlenebilir bir etken olduğu ifade edilmektedir. McKinsey ve Company’ in raporlarında “*Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini aşamaz.*” denilmektedir (TEDMEM, 2015a). İnsanların eğitim düzeyinin, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile doğru orantılı olduğu ifade edilmektedir. Bilgi çağının ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan bir eğitim modeli, kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü öğretmenler; bireylerin akademik, psikolojik, sosyal uyum ve iletişim becerileri gibi temel gelişim alanlarına, kişisel özellik ve yeterlikleri doğrultusunda kalıcı etkiler bırakmaktadırlar. Öğretmen toplumunda model alınacak bir birey olmaktadır (TEDMEM, 2014b). Bundan dolayı eğitim sistemlerinin mihenk taşı öğretmenler yaşam boyu öğrenme bilincinin oluşmasında büyük bir role sahiptirler. Öğretmenlerin yaşam boyu eğilimleri, öğretmen adaylıkları sürecinde oluşmaya başlamaktadır (Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015).

YBÖ bakış açısından, iyi ve nitelikli bir eğitim sürecinin ancak öğretmenlerle olabileceğini bilen ülkeler hızla kalkınma ve gelişme göstermektedir. MEB’in öncelikli hedefleri arasında öğretmenlik mesleğinin onuru, saygınlığı ve itibarını daha iyiye ve güzele doğru taşımak, çalışma koşullarını iyileştirmek ifadeleri yer almaktadır. Öğretmen hem öğrencilerine hemde tüm topluma karşı kendini sorumlu hissetmektedir. Bu nedenle “*Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek*” olarak isimlendirilen bu amacı gerçekleştirebilmek için “*Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek*”, “*Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek*”, “*Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak*” ve “*Kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek*” olmak üzere dört temel hedef belirtilmiştir (MEB, 2017a).

Öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmek, öğretmen yetiştiren fakülteler ile okulların etkileşimini güçlendirmek, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas almak,

kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik etmek, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıyı geliştirmek gelecekte önem arz etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Geleneksel dönemde kitlesel olan eğitim anlayışı, günümüzde ve gelecekte dijital teknolojiler yardımıyla bireyselleştirilmeye çalışılmaktadır (TEDMEM, 2015a). Bu durumun sonucu olarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin eğitim teknolojisi yönünden becerileri önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik tutumları, eğitim sahasında bu teknolojilerin kullanımı yönündeki eğilimlerini de etkilemektedir (Handal, 2004; Tonbuloğlu ve Işman, 2013).

Bu bağlamda eğitim teknolojisi içerisinde yer alan mobil teknolojiler bilgiye ulaşma yöntemlerimizi köklü bir şekilde değiştirip, tıpkı yaşam boyu öğrenme yaklaşımında olduğu gibi belirli bir zamanda ve mekânda bilgiye erişim zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Bireyler kablosuz internete erişim ve mobil servis sağlayıcılarının yardımıyla her yerde ve her zaman bilgiye erişimlerini sağlayabilmektedirler. Taşınabilirlik ve kablosuz bağlantı olanağı mobil teknolojilerin en önemli iki temel özelliği olarak gösterilmektedir (Demir ve Akpınar, 2016; Georgiev, Georgieva ve Smrikarov, 2006).

Türk Milli Eğitim Sisteminin özellikle öğretmenlerin ileri teknolojileri yetkin bir şekilde kullanmaları, öğrenenlerin diledikleri yer ve zamanda teknolojiye yararlanmaları, etkin uygulamalara ortam hazırlanması, eğitim ve öğretimin teknoloji ile bütünleştirilmesi, eğitim sistemine uzmanlık hizmetleri sunulması gibi yenilikler düzenleyerek teknolojiye ayak uydurması sağlanacağı ifade edilmektedir (MEB, 2005; Gencil, 2013).

Bu noktada eğitim sisteminin uygulayıcıları olarak öğretmenlerin düşünceleri, algıları ve tutumları önem kazanmaktadır. Bunun sebebi eğitim sahasında teknolojiyi uygulayan ve destekleyen öncü bireyler öğretmenlerdir. Bu durumda onların teknolojiye karşı tutumları önemlidir. Gorichanaz'a (2011) göre, yapılan çalışmalar doğrultusunda tutumun niyet için güçlü bir yordayıcı olduğunun, mobil öğrenme kullanımına yönelik niyetin belirlenmesinde tutum önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda Cheon, Lee, Crooks ve Song (2012) üniversitede uygulayıcıların mobil öğrenmeyi kullanmadan

önce mobil öğrenmeye karşı tutum faktörünü dikkate almaları gerektiğini belirtmektedirler (akt. Çelik, 2013).

Uluslararası bir yapı olan UNESCO, mobil öğrenme üzerinde önemle durmasının amacını eğitimi zenginleştirmek ve farklı durumlardaki öğrencilere eğitim olanakları sağlamak olarak belirtmektedir. 20 ülkeninde yer aldığı çalışmalarda mobil öğrenme hususunda yardım etme ve üst düzeyde fayda sağlama yönünde kararlar alınmıştır. Çalışmaların amacı mobil öğrenmeyi yaygınlaştırma ve okul öncesinden üniversiteye kadar her seviyeye uygulayabilme olarak belirtilmiştir (Güneş, Işık ve Çukurbaşı, 2015; UNESCO,2013).

Özet ifadeyle, YBÖ ve mobil öğrenme çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları eğitim olanaklarından faydalanabilmeleri üzerine kuruludur. Tarihsel sürece bakıldığında zaman ve mekân ayrımı gözetmeden yapılan iki öğrenme türüdür. Mevcut araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ve mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin durumu ve bu iki yapı açısından cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş ve yaş gibi değişkenler açısından farklılıklar olup olmadığı incelenmektedir.

1.1. PROBLEM

Bu araştırmanın problemini ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin var olup olmadığıdır.

1.2. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının ve mobil öğrenme yönelik tutumlarının, bağımsız değişkenlere;
- a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,
 - c. Mesleki kıdeme,
 - d. Çalışılan kuruma,
 - e. Okulun yerine,
 - f. Eğitim düzeyine,
 - g. Branşa,
 - h. Medeni durumlara,
 - ı. Akıllı telefona sahiplik durumuna,
 - i. Günlük internete bağlanma sıklığına,
 - j. Öğretmenlerin eğitimde mobil öğrenme kavramını bilip bilmemesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmadaki temel amaç öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinde etkili olan faktörleri incelenmesi ve onların yaşam boyu öğrenen kişiler olarak eğitim öğretim faaliyetlerini çağımızın gereklerine göre uygulamaları desteklenmektedir. Çağdaş toplumun öğretmenleri teknolojiyi en verimli kullanabilen ve sürekli öğrenmeyi içselleştirmiş bir birey olması gerektiği görüşünden yola çıkarak mobil öğrenme kavramına karşı tutumlarını anlamak amaçlanmıştır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin en belirleyici role sahip olan öğretmenlerin hem yaşam boyu öğrenme hem de mobil öğrenme kavramlarına yaklaşımlarını farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu farklı değişkenler öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, mesleki kıdemini, çalıştığı kurumunu, kurumun bulunduğu yerini, eğitim düzeyini, branşını, medeni halini incelemeye yöneliktir. Bu değişkenlerin yanında

öğretmenlerin günlük hayatta teknoloji ile ilgili akıllı telefon ve internet kullanımı hakkında da inceleme yapılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine etki eden faktörlerin ve mobil öğrenme ilişkin tutumlarının tespiti günümüz öğretmenlerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bununla birlikte geleceğin etkili ve öğrenmeye açık öğretmenlerinin eğitimine de öneriler sunulması amaçlanmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Değişen ve gelişen dünyada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine bakış açıları ve bu öğrenmelerini etkileyen faktörlerin tespitini sağlamak eğitimin çağdaş bir yöne gitmesine yardımcı olacaktır. Geleceğin teknolojik bireylerini bugünden hazırlamak ve bunu gerçekten önemsemek toplumun çağdaşlaşması için vazgeçilemez bir önceliktir. Çağın hızlı değişiminin öğrencilerin hayatında yaşadığı zorluklara çözüm bulabilmeleri için alınması gereken önlemlerin bilinmesi ve öğretmenlerin kendisini geliştirmesinin zorunda olduğu görülmektedir.

Bu durumda eğitim sistemi içerisinde başat role sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olmaları çağımız için gereklilik arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hem günlük hayatta hem de eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi kullanma düzeylerinin arttığı yapılan birçok araştırmada tespit edilmiştir. Eğitimin her alanında teknoloji dahil olmaktadır. Gelişen ve değişen teknolojiler hızla eğitim teknolojisine adapte olmakta ve öğretim ortamına yansımaktadır.

Türkiye’de hanelerde dizüstü, tablet, netbook vb. bulunma oranı, 2004 yılında %0,9, 2016 yılında çok büyük bir artış göstererek %49 olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum cep telefonu/akıllı telefon bulunma oranının 2004 yılında %53,7 iken 2016 yılında %96,9’a yükseldiği görülmektedir. 2017 yılı cep telefonuna sahip olanların sayısı 76 616 147’dir. (TÜİK, 2017). Öğretmenlerinde bu mobil araçları etkin kullandıkları görülmektedir. Hatta Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında 1.437.800 tablet bilgisayar hem öğretmen hemde öğrencilere verilmiştir. Hatta bu sayının 2019 yılına kadar 12 milyon civarı olması hedeflenmektedir (Keskin ve Yazar, 2015).

Nitelikli ve hızlı bilgi ihtiyacının arttığı bu çağda öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleride gelişmek zorundadır. YBÖ bakış açısıyla eğitim sahasında yer alan öğretmen teknolojik donanıma sahip olmakla birlikte bu bilgi ve deneyimi yerinde kullanabilmektedir.

Araştırmalar YBÖ ve mobil öğrenme kavramlarının öğretmenlerin eğitimde temel alabilecekleri etkili ve verimli iki yöntem olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki bakış açılarının tespiti eğitim sistemi açısından önemlidir. Çünkü yöntemlerin uygulanmasında ve içselleştirilmesinde öğretmenler en temel uygulayıcılardır. Sonuç olarak araştırma ile elde edilen verilerin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörleri ve mobil öğrenmeye yönelik mevcut tutumlarını ortaya koymak ayrıca bu kavramların birbirleriyle ilişkilerinin tespitinde bulunmak gelecekte eğitim öğretim sahasında önemlerinin giderek arttığı bu konularla ilgili bir farkındalık oluşturacağı öngörülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2016–2017 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı Sakarya ilindeki resmi eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan 9.649 öğretmen içerisinde rastgele seçilmiş 471 öğretmenin görüşü ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireysel, toplumsal ve istihdama yönelik bir görüş çerçevesinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri gelişmesini sağlamak için tüm yaşam boyunca devam eden her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014a).

Mobil Öğrenme: Tüm mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır (Wyne, 2015).

Tutum: Kurum, durum, belirli nesne, kavram ve diğer kişilere karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2010).

1.7. KISALTMALAR

AYÇ	Avrupa Yeterlilikleri Çerçevesi
AB	Avrupa Birliği
BİT	Bilişim ve İletişim Teknolojileri
BBC	British Broadcasting Corporation
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
EUROSTAT	Avrupa Birliği İstatistik Ofisi
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
FATİH	Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
HBÖTV	Hayat Boyu Öğrenme Televizyonu
IJLEL	Uluslararası Sürekli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Dergisi
İSTE	Uluslararası Eğitim Teknolojileri Standartları
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖMÖYT-Ö	Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği
ÖYBÖEF-Ö	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği

PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PIAAC	Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması
TEDMEM	Türkiye Eğitim Derneği
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UEP	Ulusal Eğitim Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNDP	İnsani Gelişme Raporu
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. EĞİTİM VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLİŞKİSİ; TARİHİ SÜREÇLERİ

Orta Çağ filozoflarından olan Thomas More'un meşhur eseri "*Utopia*" isimli kitabında yaşayanların dünyasını günün yalnız altı saatinde çalıştığı, diğer zamanlarında ise eğitime ve öğrenmeye ayırdığı bir yer olarak belirtmektedir. Kitapta ayrıca kadınların da erkeklerin de ilgi alanlarına göre dersler dinlemeye gittiklerini ve bunun yanında kullandığımız yaşam boyu öğrenme "*yaşam boyunca*" şeklinde ifade edilmektedir (TEDMEM, 2008). Daha sonra ise yaşam boyu öğrenmenin kurucusu olarak bilinen Grundtvig ilk kez 1800'lü yıllarda bu kavramı kullanmıştır. Ayrıca Comenius'un görüşleri de YBÖ kavramının temelini oluşturmuştur (Gencel, 2013; Wain, 2000).

YBÖ yaklaşık 50 yıldır eğitim politikaları gibi birçok alanda görülmüş olsada 1990'ların ortalarından beri hissedilir boyutta önemini arttırmıştır. Bu tarihlerden öncesinde ise Doğu felsefesinde eğitim ve öğrenme, sadece örgün eğitimde olmadığı temeline dayanır. Batı felsefesinde ise Plato ve etkilemiş olduğu diğer felsefeciler ile birlikte 20. yy'ın filozofu ve eğitimcisi olan John Dewey'in çalışmalarında da eğitim ve öğrenme önemini sürdürmeye devam etmiştir (Akcaalan, 2016; Aspin, Chapman, Evans ve Bagnall, 2012). Plato ve Aristotle gibi Yunan filozoflar öğrenmenin ömür boyu süren bir süreç olduğuna diğer bir ifadeyle YBÖ'e vurgu yapmışlardır (Akcaalan, 2016; Bosco, 2007; Cross, 2014;). Çinli büyük düşünür Konfiçyüs de yaşam boyu öğrenmeden eserlerinde bahsetmiş

ve öğrenmenin insanın ömründe çok önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır (Akcaalan, 2016; Cross, 2014; Zhang, 2009).

Paul Lengrand tarafından ilk kez 1970 senesinde UNESCO Konferansı'nda "*Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş*" isimli bir bildiriyle özellikle eğitimde yeniden yapılanmada anahtar kavram olarak düşünülen YBÖ gündeme getirilmiştir. Daha sonra, 1972 yılında "*Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını*" isimli rapor ile Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu bu kavramın önemini vurgulamaya devam etmiştir (Polat ve Odabaş, 2008). Uluslararası örgütler tarafından önemli görülmesine karşın 1970'li yıllarda yaşanan ekonomik sorunlar sebebiyle YBÖ kavramı ön plana çıkamamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise 1962 yılında bir grup emekli eğitimci tarafından ilk YBÖ enstitüsü kurulmuştur. İlk etapta daha çok yetişkin eğitimi üzerinde duran YBÖ enstitüleri ülke çapındaki sayısı 2000'li yıllarda 400'ü geçmiştir (Lightfoot ve Brady, 2005; Gencel, 2013).

Birçok kültürde, gelenekte ve topluluklarda kök salmış olan yaşam boyu öğrenme kavramı, insanlık tarihinde hep var olmuştur. İnsanların yaşamları boyunca, "*beşikten mezara*" öğrenme gerçeğini hesaba katmaktadır. Küresel bir eğitim paradigması olarak, YBÖ'yi eğitsel politikaların ana konsepti olarak (Faure ve diğerleri 1972) Faure Raporu ve Delors Raporu (Delors ve diğerleri 1996) tavsiye etmektedir (akt. Hanemann, 2015).

1996 yılı "*Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı*" olarak Avrupa Birliği (AB) tarafından kabul edilmiştir, özellikle Lizbon (2000) ve Stockholm (2001) konsey toplantılarında YBÖ üzerinde durulmuştur. OECD (1996), bu kavramın kişilerin bilgi ve yeterliklerini geliştirmek için tüm hayatı boyunca gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerini içerdiğini belirtmiştir (akt. Gencel, 2013).

Bilinenleri yeni nesillere aktarma olarak kabul edilen eğitim kavramının, bilim ve teknolojinin hızlı bir değişikliğe uğramasından ve gelişme göstermesinden dolayı bireylerin geçmişte edindiği bilgi birikimlerinin geçerliliği yetersiz olduğu kabul edilmektedir. Bu durum ise yaşam boyu öğrenme sürecine geçişte oldukça önemlidir. Ayrıca, günümüz bilgi toplumunun farklı alanlarında meydana gelen değişiklikler ve iyileştirmeler yaşam boyu öğrenme yaklaşımını zorunlu kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinin temel bileşenleri olarak "*Bilgiye dayalı topluma uyum*",

'*Rekabetçiliğin arttırılması*', "*İnsan gücünün serbest dolaşımı*" ve "*Artan istihdam*" ifade edilmektedir (Hursen, 2014; Maç ve Dede, 2008).

Eğitimin terminolojisinin problemi YBÖ kavramıyla çözülmeye çalışılmaktadır. Bu yüzdendir ki çağın ruhuna uygun dönemin siyasi ve sosyal felsefesine, etik ve kültür sistemine, değerlerine uygulanan veya değiştirilen fikirler ile politika arasındaki ilişki sorgulanmaktadır (Duke, 2015).

20. yüzyıl eğitimi kavramı ile 21. yüzyılın YBÖ kavramı arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. 20. yüzyılda eğitim, dar akademik hedefleri olan ve bunlara ulaşmaya çalışan bir kavramdır. Fakat 21. yüzyılda YBÖ kavramı sadece mevcut hedefleri gerçekleştirmek için değil, aynı zamanda öğrenmeye gelecek uzun vadeli değerler ve tutumları da vermek için çalışmaktadır. Bu amaç için müfredatlarda bireylerin yaşam becerilerine daha çok yer verilmesi gerektiği özellikle okul ile yaşam ve sanayi ile toplum arasındaki bağın daha geniş olması gerektiğide belirtilmiştir (Longworth, 2003; TEDMEM, 2016a).

YBÖ ile ilgili yanlış yapılan yorumlar: *1. Yaşam boyu öğrenmenin sadece yetişkin eğitimi olarak görülmesi, 2. Yaşam boyu öğrenmenin sadece ekonomik ve mesleki eğitim ile sınırlandırılması, 3. 'sü ise yaşam boyu öğrenmenin günlük yaşamda rastgele öğrenmeler olarak düşünülmesidir.* Bu düşüncelerin aksine yaşam boyu öğrenme, kişinin hayatı boyunca yaptığı kişisel, sosyo-ekonomik ve mesleki gelişimini zenginleştirici anlamlı etkinliklerin tamamını kapsamaktadır (Erdamar, 2010; Kuzu ve diğerleri, 2015).

2.2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAVRAMI VE AMACI

YBÖ açısından bireyin ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayacak eğitim program ve kurumlarının bulunması, bireyin eğitime erişiminin sağlanması, bireyin kurum ve programlara kabul edilmesi ve sunulan eğitimin ihtiyaçlara yanıt verebilecek esneklik ve uyarlanabilirliğe sahip olması eğitim hakkı çerçevesini kapsamaktadır (TEDMEM, 2008).

Çeşitli kaynaklarda YBÖ kavramına sürekli öğrenme, hayat boyu öğrenme, sınırsız öğrenme, yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi şeklinde farklı isimler verilmektedir (Ayra,

Kösterioğlu ve Çelen 2016; Ersoy ve Yılmaz, 2010). YBÖ ile yaşam boyu eğitim kavramları birbirinden farklıdır. YBÖ kavramında, bireyin kendini geliştirmesi bireyin yine kendi sorumluluğu olarak görülmektedir. Birey ihtiyaç duyduğu alandaki eğitimi veya ulaşmak istediği bilgiyi eğitim ve öğretim sahasından kendisi seçer ve bu sayede ilgili eğitime yönelir (Akbaş ve Özdemir, 2002). YBÖ günlük yaşamda, iş yaşamında veya serbest zamanlarda kişiye yararlı ve eğlenceli olabilecek öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceğini ya da gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Kaya, 2010). Bu çerçeveden bakıldığında yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik konum ve eğitim seviyesine bakılmaksızın okulda, üniversitede, işte, evde ya da herhangi bir yerde yaşam boyu öğrenmeye rastlanmaktadır (MEB, 2009; Özçiftçi ve Çakır, 2015).

YBÖ, bilginin edinilme ve aktarma şeklini tamamen değiştiren radikal bir fikirdir. Ancak "eğitim" yerine "öğrenme" hakkında konuşurken, bilgi edinme kavramını tersine çevirdiğimiz görülmektedir (Roche ve Org, 2015). Eğitim daha görünür ve elle tutulur olduğundan dolayı yetişkin eğitimi ve temel eğitimi kavramının ve uygulamanın daha kolay olacağı ifade edilmektedir. YBÖ kavramının görünür bir müfredat ve sonuç ölçütlerine sahip okullarda, kolejlerde ve eğitim kurumlarında verilen eğitim düşünüldüğünde pratik yollarla belirlenmesi ve desteklenmesi zor bir olgudur. Ayrıca araştırma ve proje yapmak açısından eğer fon desteği yoksa maliyetinde çok olduğu belirtilmiştir (Duke, 2015).

Toplumsal kalkınmanın yönünü belirleyen güce ulaşmak için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ifade edilmektedir. Bu nedenle küçük yaşlarda YBÖ alışkanlık haline getirilmelidir. Bunun için öğrencilerin her zaman yanlarında okunacak bir kitap bulundurmaları, okuma ve yazmaya ağırlık vermeleri, öğrenilecekler listesi tutmaları, kendilerini yenilemeleri için istek aşılmalıdır. Öğrencilere öğrenmeyi teşvik edici olmak, öğrendiklerinin değerli olduğunu hissettirmek, araştırma isteği ve merak duygusunu beslemek gerekmektedir (Budak, 2009).

YBÖ kavramı öncelikli olarak insan sermayesinin geliştirilmesi, insan kaynaklarına yapılan yatırım, rekabet gücü ve ekonomik büyümenin sağlanması için 1997'de OECD tarafından yayınlanan 'Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme' adlı etkileyici bir belgede temel ilkesini belirtmiştir. Bu belge YBÖ için ekonomik gerekçe üzerinde güçlü bir vurgu

yapmaktadır (Biesta, 2006). UNESCO tarafından ise 2015 sonrası için YBÖ yaklaşımının iki temel zorunluluğu erişim ve eşitlik olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama mevcut kurumları daha geniş bir öğrenim yelpazesine açma anlamına gelmektedir (UNESCO 2014; Roche ve Org, 2015).

YBÖ politikasının benimsenmesi, eğitim kariyerini etkileyen birçok ilerici eğilimde yönelmiştir. Bu kavram geleneksel eğitim sistemindeki kişilerin bilincine nüfuz etmenin kademeli bir şekilde olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin bir öğrenme toplumunun ihtiyaçlarına daha iyi hizmet verecek şekilde konumlandırılmasına yardımcı olabileceğini ifade etmektedir (Biesta ve Zhao, 2012).

YBÖ'nin temel amacı, toplumun bütünlüğünü sağlamak ve bireyi aktif vatandaşlığa teşvik etmesidir. Kendini güncelleyen ve geliştiren kişi, etkin birer katılımcı vatandaş olarak topluma hizmet eder. Bununla birlikte öğrenme ve eğitim, işbirliği sağlayarak yaşam boyunca süreklilik bilincini bireylerde oluşturur (Güler, 2004; Özçiftçi ve Çakır, 2015).

YBÖ'nin yapı taşları; *bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, birlikte yaşam için öğrenme ve var olmak için öğrenme* şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca bireyin örgün öğrenme süreci, mesleki eğitim süreci, sosyal gelişim süreci ve son olarak kişisel gelişim ya da kendini gerçekleştirme süreci de belirtilmiştir (ELLI, 2010; Günüş ve diğlerleri, 2012; Saisana ve Cartwright, 2007).

Dünya sosyal, ekonomik ve kültürel olarak çok hızlı geliştiğı için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğı düşünölmektedir. Eskiden değışim hızı yavaştı. Ancak günümüzde değışim hızı o kadar artmış durumdadır ki insanlar hayatları boyunca öğrenme döngüsünün içinde kalmak durumundadırlar. Hızla gelişen teknoloji ve bununla birlikte artan bilgi, kişilerin yaşamları boyunca eğitim almalarını gerektirmektedir (Knapper ve Cropley, 2000; Özcan, 2011). Bu noktada günümüzde bilgisayar okur-yazarlığı da önem kazanmıştır. Özellikle YBÖ için teknolojik tabanlı bir hayat çok önemli bir ihtiyaç ve zorunluluktur (TEDMEM, 2008).

YBÖ'nin amaçları; daha yüksek becerili işgücü, toplumun tümünü içeren daha geniş bir demokrasi ve kişilere sunulacak daha değerli bir yaşamdır. Diğler bir deyişle YBÖ kişilere bilgilerini güncelleme için verilen bir fırsat olarak düşünölmelidir (Chapman ve diğlerleri, 2005; Aksoy, 2013).

2.2.1. Dünyada Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları

Avrupa Yeterlilikleri Çerçevesi, Kopenhag ve Bologna Süreçlerindeki gelişmeler üzerine Avrupa'da inşa edilmiş bir üst çerçevedir. AYÇ, yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak; örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında oluşan öğrenmeleri içermektedir (Biesta ve Zhao, 2012).

Birçok ülke YBÖ sistemlerinin oluşturulmasını amaçlayan politikalar, stratejiler veya mekanizmalar geliştirmişlerdir. Bunlara, öğrenme fırsatlarını genel olarak öğrenme toplulukları, bölgeler, şehirler, topluluklar veya aileler tarafından geliştirilebilir hale getirme vizyonuyla oluşturmuşlardır. Etkili yaşam boyu öğrenme politikaları, öğrenmeyi vatandaşların gündelik yaşamlarının bir parçası haline getirmek olarak görmektedir. Birçok ülke bu tür politikaların uygulanması için somut adımlar atmıştır (Yang ve Valdes-Cotera, 2011; Hanemann, 2015).

Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu üç karar alıcı kurum yaşamboyu öğrenme stratejileri, yenilikçilik ve YBÖ için BİT konularında stratejik kararlar almışlardır (Toprak ve Erdogan, 2012). 2000'de Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme konusunda Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nu herkes için yeni temel bilgiler, insan kaynaklarına daha fazla yatırım, eğitimde yenilikler, her türlü eğitime değer verilmesi, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi, eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması kararlarını alarak yayınlamıştır (Özcan, 2011).

AB'nin eğitim ve öğretim programları kısaca; 1995–2000 döneminde Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth gibi eğitim öğretimi geliştirme programları uygulanmıştır. Daha sonra Avrupa Konseyi 2000 yılında Lizbon stratejisinde amaçlarını dünya liderliği ve ekonomik büyümeyi üzerine kurmuştur. 2000–2006 yıllarındaki başarı değerlendirmelerini analiz ederek, 2007–2013 Bütünleştirilmiş Eylem Planını YBÖ' yi merkeze alarak uygulamıştır (Göksan ve diğerleri, 2009:146; Berberoğlu, 2010). Son olarakta Avrupa Birliği'nin eğitim, gençlik ve spor alanındaki hibe programı 'ERASMUS+' adıyla, 2014-2020 yılları arasında uygulanmaya devam etmektedir (URL7).

Avrupa Komisyonu YBÖ yeterliğini 8 temel boyutta ele almıştır. Bunlar:

1. *Anadilde İletişim Yeterlikleri*
2. *Yabancı Dil Yeterliği*
3. *Fen ve Teknoloji İle İlgili Temel Yeterlikler*
4. *Matematiksel Yeterlikler*
5. *Dijital Yeterlikler*
6. *Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlikler*
7. *Sosyal Sorumluluğa İlişkin Yeterlikler*
8. *Kültürel Yeterlikler* (Avrupa Komisyonu, 2005; Arcagök ve Şahin, 2014).

Dünyanın dört bir yanındaki bazı çocuklar, eğitimden uzak kalmaktadırlar. Bu yoksunluğun, gelecek kuşağın da dezavantajla başlayacağı anlamına gelen ömür boyu sonuçları vardır. Ortaya çıkan eşitsizlik ve yoksunluk döngüleri hem bireylerin hem de toplumların potansiyelini engellemektedir. UNICEF'in çalışmaları, tüm çocukları okula ve öğrenmeye engel olan engelleri ortadan kaldırmak için, çoğunlukla dışlanan çocuklar üzerinde yoğunlaşmaktadır (URL5). Bununla birlikte İnsani Gelişme Raporu (UNDP, 2014), çoğunluğu Asya'nın ve Afrika'nın en yoksul ülkelerinde yaşayan yaklaşık 58 milyon çocuğun okula gitmediğini gösteriyor. Raporda ayrıca, 774 milyon erişkin hala okuma yazma becerisine sahip olmadığını ve 2000 yılında milenyum bildirimleri yapıldığından beri küresel yetişkin okur-yazar oranının sadece %1 arttığını belirtiyor (akt. Regmi, 2015). YBÖ politikaları bu açıdan bakıldığında uluslararası kuruluşlarda da çözüm mekanizması olarak düşünülmektedir.

Uluslararası kurumlarda farklı YBÖ yaklaşımlarıyla karşılaşmaktadır: OECD ve Dünya Bankası bu kavramı özellikle değişen küresel iş piyasası ve teknoloji ile bağına öne çıkararak, bireyin yeterliliklerini geliştirmesi üzerinde dururken; UNESCO daha insancıl bir görüşe sahip olup, kişisel gelişimi ve bireyin kendini gerçekleştirme ile ilgilenmektedir. AB, yaşam boyu öğrenmede mevcut ekonomik ve sosyal değişimi, bilgi toplumuna hızlı geçişi, yaşlanan nüfusun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak eğitim ve öğrenme temelinde yeni yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır. Hükümetler düzeyinde ise 2001 yılındaki Prag Bildirgesi, bilgiye dayalı bir ekonomi, rekabet ortamı oluşturma, yeni teknolojileri kullanma, toplumsal uzlaşma, eşit fırsatlar ve yaşam kalitesinin

arttırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Özellikle, Avrupa'nın demografik yapısının hızlı değişimi yaşam boyu öğrenmenin önemi arttırmaktadır (Toprak ve Erdogan, 2012).

2.2.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları

Türkiye’de YBÖ kavramı 2000’li yıllardan sonra giderek önemini arttırmıştır. Bu kapsamda 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlanmıştır. Bu belgede okul öncesinden yaşlıların eğitimine, eğitim ile ilgili mevzuatlardan, finansmana kadar bütün konuları kapsayan 16 öncelik ve 68 tedbirden oluşan faaliyetler ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından hayata geçirilmiştir. 2014-2018 dönemi HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanması aşamasında kapsam genişletilmiş özellikle Onuncu Kalkınma Planı, MEB Stratejik Planı ve diğer strateji geliştirme kurumları ile AB ülkelerinden bazılarında ait HBÖ Strateji Belgeleri ve Avrupa Komisyonu Yetişkin Eğitimi Gündeminden yararlanılmıştır (Yüksek Planlama Kurulu, 2014).

Bununla birlikte Türkiye MEB’e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nü kurarak yaşam boyu öğrenme projesine yönelik çalışmalarını bir çatı altında toplamayı planlamaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, s. 35; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Özellikle Türkiye, yaşam boyu öğrenme projesine yönelik düzenlemelere AB üyeliği sürecinde daha önem vermektedir. İlk, orta ve yüksek öğrenim kurumlarının akreditasyonu ve tanınması bu projenin başarısında önemli bir kolaylaştırıcı ve özendirici olacaktır. Bu açıdan, eğitim ve öğretime yönelik kurumların ancak iş birliği içinde olmaları durumunda, YBÖ projesi kaynak etkinliği bakımından başarıyla yürütüleceği düşünülmektedir (Toprak ve Erdogan, 2012). Bu çalışmalar doğrultusunda Türkiye, ‘‘Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’’ iş birliğine katılan ülkelerden biridir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015).

2006 ile 2012 yılları arasındaki AB ülkelerinin YBÖ’ ye katılım oranlarının değişimi incelendiğinde Türkiye’de 2006 yılında katılım oranı yüzde 1,8 iken 2012 yılında yüzde 3,2’ye yükselmiş olduğu görülmektedir. Bu sonuca rağmen AB standartlarına ulaşamadığı belirtilmektedir. Bundan dolayı en önemli hedeflerin YBÖ’ nin sunumunun, farkındalığının ve erişimin artırılması olduğu ifade edilmektedir. Bundan dolayıdır ki

MEB tarafından yapılan “*Okullar Hayat Olsun*” projesi tüm ülkede herkese öğrenme fırsatı sunmak, okulların fiziki ortamlarının öğrenme faaliyetlerinde kullanılabilmesini sağlamak ve YBÖ faaliyetlerini arttırmayı amaçlamaktadır (YPK, 2014).

YBÖ, geçmişteki gibi sadece en zengin gelişmiş ekonomilere ait değildir. Dünya Bankası aracılığıyla orta gelirli ve gelişmekte olan ülkelerde de varlığını göstermektedir (Poyraz ve Titrek, 2013). Türkiye ve AB arasındaki genç nüfus farkı günümüzde ve gelecekte, yaşam boyu öğrenme politikalarını etkilemektedir. AB, YBÖ yaklaşımının temeli, yaşlanan nüfusuna tedbir amaçlıdır. Ayrıca giderek yaşlanan nüfusa bakılarak yetişkinlerin eğitimi ve iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bu kavram öne çıkmaktadır (Bağci, 2011).

YBÖ’ yi yaygınlaştırmanın Türkiye gibi genç nüfusun yoğun olduğu gelişmekte olan ülkelerde çok önemli olduğu düşünülmektedir. Beşeri sermayenin niteliğini arttırmak ve açık ve uzaktan eğitim sistemini kullanarak bilgi okuryazarı, bilgi toplumu olma yolundaki çalışmalar AB üyesi ülkelere uyumu arttırabileceği ifade edilmektedir (Berberoğlu, 2010). Fakat Türkiye’nin tarihsel ve toplumsal getirisine bakıldığında daha çok Osmanlı art bölgesi ile örtüştüğü görülmektedir. O yüzden, YBÖ perspektifinin Türkiye için konumunun gereği olarak tarihsel ve toplumsal zemine uyarlanmasının, fırsatları ve potansiyeli değerlendirmesinin önemi vurgulanmaktadır (Toprak ve Erdogan, 2012).

Türkiye’nin YBÖ’ yle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri açısından, bilgi ekonomisi oluşturma ve bilgi toplumu olma yolunda İsveç, Finlandiya ve Danimarka’nın çok gerisinde kaldığı, buna karşılık Bulgaristan, Romanya gibi bazı AB üyesi ülkelerle birlikte en alt kümede yer aldığı görülmektedir (Berberoğlu, 2010; Gencel, 2013).

AB’nin YBÖ projesinde Türkiye için öngördükleri: Türkiye’nin tarihsel, sosyal ve coğrafi özellikleri itibariyle YBÖ yaklaşımını bölgeye uyarlayabilmesi, insan kaynakları politikasını yönetebilmesi, ekonomik gelişme, kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme, sosyal içerme ve demokratik anlayış ve eylem olarak düşünülmektedir (Toprak ve Erdogan, 2012).

Alanyazında Türkiye’de YBÖ’ ye katılım önündeki engeller temel boyutlarla; finansal engeller, iş hayatındaki engeller, ailevi engeller, erişim engelleri, kişisel engeller olarak belirtilmektedir (Poyraz ve Titrek, 2013).

2.3. ÖĞRETMEN VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Çağımızda okuldaki tüm personelin öğrenme topluluğunun öğrenen bir bireyi olması gerçeği aşikardır. Bu açıdan bakıldığında YBÖ bir okuldaki herkesin; öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okulla ilgili geleneksel düşüncelerine meydan okuyan bir yaklaşımdır (Bryce, 2006; Poyraz ve Bayrakci, 2015).

Öğretmenler, okullarının çok amaçlı öğrenme topluluğu olmasından dolayı BİT açısından gelişmelerinin önemli olduğunu düşünmektedirler (Poyraz ve Bayrakci, 2015). Öğretmenler için YBÖ anlayışı okullarda çeşitli eğitim yolları oluşturarak mevcut zorlukları, talepleri ve ihtiyaçları tespit etmek olduğu düşünülmektedir. (Bedmar ve Palma 2012). Öğretmenler gelişimleri için düşüncelerine, ahlaki değerlerine ve becerilerine dikkat ederek pedagojik ve yönetim becerileri ile perçinleyip kültürel bağlamlar oluşturmalıdırlar (Day, 1999).

Öğretmenler YBÖ’ yi benimsemeleri her türlü etkinliklerde, okul öncesi ve zorunlu eğitim-öğretim evrelerinde öğrencilere kolayca aktarabilmelerini sağlamaktadır. Bir başka deyişle, YBÖ’ nin önemi küçük yaşlarda benimsenir ve böylece yaşam boyu öğrenen bir topluma dönüşüm sağlanılabilir (Kuzu ve diğerleri, 2015). Ayrıca eğitim programının öğrenciye sunacak donanımda öğretmen ve ders materyallerine de ihtiyacı vardır. Çünkü öğretmen ve ders materyalleri öğrenenin birinci derecede bilgi kaynağıdır (Epeçan, 2013). Araştırmalar öğretmen niteliğinin öğrenci başarısına etkisinin yüzde 30 civarında olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2014a). Öğretmenler çağdaş toplumların eğitim programlarının en temel uygulayıcılarıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim alanında yapılacak programların öncelikle öğretmenler tarafından kabullenilmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Kazu ve Erten, 2016).

Nitelikli insan yetiştirmek Türkiye'nin kalkınması için en temel unsurdur. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin değeri gelecek için gereklilik ifade etmektedir. Çünkü ülkedeki tüm bireyler öğretmenlerin elinden geçmektedir. Toplumda değerlerin korunması, sürdürülmesi ve topluma yeni değerlerin verilmesi öğretmenlerin sayesinde olacağı söylenmektedir (Tanel, şengren ve Tanel, 2007: 2; am ve üstün, 2016). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenliğin "*devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*" olduğu ifade edilmektedir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015).

Okullardaki eğitimin süresi ve kalitesi gelecekte oluşacak yetenek ve güdülenmeler için önem arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenen toplumu oluştururken okulun bu süreçteki görevi çok önemlidir. (Demirel, 2009a; Kazu ve Erten, 2016). Bireyler YB sürecine katılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren hayatlarını her döneminde teşvik edilmelidirler. Öğretmenlerin bu süreçteki rolleri önem arz etmektedir. ağa ayak uyduran bir eğitim anlayışı için eğitim programları geliştirmek ve uygulamak onların öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolleriyle ve YB becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Gencel, 2013).

Strateji Geliştirme Başkanlığının yayınlamış olduğu 2015 Mali Yılı Performans Programına (2014b) göre Türkiye'de 850,960 ğretmen görev yapmaktadır. Bunların 28,287'si n lisans mezunu, 734,584' lisans mezunu, 65,976'sı yüksek lisans mezunu, 847'si ise doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleğinin onuru, saygınlığı ve itibarını daha iyiye ve güzele doğru taşımak amacıyla "*ğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek*", "*ğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek*", "*Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak*" ve "*Kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek*" başlıkları altında dört temel hedef belirlemiştir. Bu hedefler çerçevesinde hazırlanmış olan "*ğretmen Strateji Belgesi*" ğretmenlerin yaşamları boyunca ihtiyaç duydıkları mesleki ve kişisel becerilerinin düzeylerini arttırmak için tasarlanmıştır. Ayrıca ğretmenlerimizin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayabilmek için Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli de geliştirilmiştir. Bu modelin özelliği de yaşam boyu öğrenme perspektifinden bakıldığında öğretmenlerin yeterliklere dayalı öz değerlendirme

yapmaları, öğrenme ve gelişim sorumluluklarını yerine getirmeleri ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları açısından çok önemlidir (MEB, 2017a).

Varkey GEMS Vakfı (2013) verilerine göre Çin ve Yunanistan'dan sonra en yüksek öğretmen statüsü puanına Türkiye sahiptir. Bu sonuca bakıldığında Türkiye öğretmenlere en çok saygı duyan ülkeler arasında görülmektedir. Türkiye de öğretmenlerin büyük kısmı; mesleğinin ideal, gurur duyulacak, saygın, keyif verici olduğu görüşündedir (Akt. Kim ve Kim, 2015).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının becerilerinin düzeylerini belirlemek için doğru bir planlama ve gerekli önlemleri alma gerekliliği göstermektedir (Gencel, 2013). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, bu öğrencilerin nitelikli bir öğretmen adayı olarak eğitilmesi, mezun olduktan sonra atanması ve devamlı bir kalite için hizmetiçi eğitim desteği bütünü tamamlayan parçalardır. Türkiye'de bu boyutlar bağımsız ve tekil girişimler şeklinde olmaktadır. Çağımızdaki değişim süreci içerisinde öğretmenlerin görevleri süresince sadece lisans eğitiminde elde ettikleri yeterliklerle mesleklerini sürdürmeleri etkili bir eğitim öğretim yapmalarına yeterli değildir (MEB, 2017a). Öğretmenleri yetiştirebilmek için Eğitim Fakülteleri'nde ve Öğretmen Yetiştirme Programlarında yapılan son değişiklikler YBÖ perspektifi açısından önemlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Avrupa'daki öğretmen eğitimi ise öğrencinin performansını etkileyen en önemli faktör olduğu düşünüldüğünden, öğretmenlerin öğrenciler ile hızla gelişmekte olan bir dünya arasındaki aracı rolünün altını çizmektedir. Gerçekten uygun ve verimli eğitim reformları, yaşam boyu öğrenme perspektifinden bir yansıtma ve araştırma kültürü oluşturmaktadır. Bu nedenle Avrupa öğretmenlerinin yetkinlikleri ve nitelikleri için ortak ilkelere ve öğretmen yetiştirme konusundaki ana konulara odaklanmaktadır (Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2005; Caena ve Margiotta, 2010). Genel olarak, öğretmen eğitimi müfredatı için kapsamlı konu bilgisi, iyi bir pedagoji bilgisi, öğrencileri destekleme ve rehberlik etme becerileri ve yeterlikleri ve eğitimin sosyal ve kültürel boyutunun anlaşılması hedefleri belirlenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007; Caena ve Margiotta, 2010).

Sonuç olarak öğretmen eğitim programlarında YBÖ yeterliklerine yönelik çalışmaların gerekliliği ön plandadır. Özellikle seçmeli derslerde doğrudan YBÖ' de anahtar yeterlikler olarak belirlenen alanlar ile ilgili derslere yer verilmesi önemlidir (Gencel, 2013).

2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenen Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmenlik mesleğine yönelik sosyal algıyı olumlu yönde değiştirebilmek için, öğretmenliğin kariyer mesleği olmasını sağlamak gerekmektedir (TEDMEM, 2015a). 2016 yılı itibariyle öğretmen yetiştirme alanında temel sorunun öğretmen eksikliği olmadığı öğretmenin niteliği olduğu vurgulanmaktadır (TEDMEM, 2016a). Diğer bir taraftan ise, dünyanın daha nitelikli ve daha fazla sayıda öğretmene ihtiyacı olduğu görüşünde desteklenmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu sebeple, UNESCO öğretmen haklarının korunmasının yanında, öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi gerektiğini de ifade etmektedir (URL6).

“Nasıl bir öğretmen modeli geliştirilmeli?” sorusuna cevabın arandığı ve ortak bir karar ile öğretmen yeterlikleri üzerine mutabakat sağlandığı belirtilmektedir (TEDMEM, 2015b). Yüksek öz yeterlik sahibi olan öğretmenler, öğrencinin başarısını etkilemektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öz yeterlilikleri düşükse, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için kapasitelerine pek güvenmedikleri görülmüştür (Arslan ve Bozkan, 2016; Donnell and Gettinger, 2015; Tschannen-Moran and Hoy, 2001).

Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını geliştirebilmek için profesyonelliklerini, öz yeterlik ve güven algılarını, çalışma özerkliklerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve vizyonlarını geliştirmek ön koşuldur. Özellikle öğretmenlik mesleğinin dış motivasyonları ise ekonomik koşullar, çalışma ortamları, kamu kurumları ve tüm bağımlı-bağımsız paydaşlar olarak düşünülmektedir (TEDMEM, 2014b).

MEB tarafından öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik olarak ilk defa 2016 yılında başlattığı, aday öğretmen yetiştirme programı önemlidir. Çünkü aday öğretmenlerimiz tecrübeli ve mesleğinde başarılı danışman öğretmenlerimizin yanında yaşayarak öğrenme fırsatı verilerek eğitim almaları sağlanmıştır (MEB, 2017a).

Ayrıca bilimsel etkinliklere ve lisansüstü programlara katılmaya teşvik öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimde sürekliliği sağlamasına yardımcı olacağı belirtilmektedir. Öğretmenlerimiz sadece bakanlığın faaliyetlerinde değil, çeşitli informal öğrenme ortamlardan da yararlanmalıdır. Gerçekten günümüzde birçok teknolojik imkân yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenlere birçok fırsat sunmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlerin YBÖ yaklaşımlarına yönelik yeterlik algıları ile bilgi iletişim teknolojilerini kullanma yetenekleri arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Özdamli ve Özdal, 2015).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b) belgesinde “*mesleki bilgi*”, “*mesleki beceri*”, “*tutum ve değerler*” olmak üzere birbiriyle ilişik ve tamamlayıcı 3 yeterlik alanı ve bunların alt başlığında 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluştuğu görülmektedir. Mesleki bilgi yeterlik alanında;

1. *Alan Bilgisi*
2. *Alan Eğitimi Bilgisi*
3. *Mevzuat Bilgisi*

Mesleki Beceri yeterlik alanında;

1. *Eğitim Öğretimi Planlama*
2. *Öğrenme Ortamları Oluşturma*
3. *Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme*
4. *Ölçme ve Değerlendirme*

Tutum ve Değerler yeterlik alanında ise;

1. *Milli ve Manevi Evrensel Değerler*
2. *Öğrenciye Yaklaşım*
3. *İletişim ve İşbirliği*
4. *Kişisel ve Mesleki Gelişim*

Öğretmen Akademilerinin kurulmasının temelinde MEB personeli için YBÖ imkanları oluşturmak, öğretmenlerin YBÖ imkanlarını çoğaltmak ve çeşitlendirmek için mesleki gelişim etkinliklerinde örgün, açık ve uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla dayanışma sağlamak gibi birçok eylem hedeflenmektedir (MEB, 2017a).

Öğretmenlerin YBÖ becerileri, kişisel öğrenme becerileri, bilgi araştırma ve erişim becerisi, eleştirel düşünme becerileri, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, projeleri planlama yeteneği, alternatifleri değerlendirme yeteneği, ekip halinde çalışma yeteneği ve meslektaşları ve öğrencileri ile birlikte çalışma olarak ifade edilmektedir (Selvi, 2011).

20. yüzyılda, öğretmenler müfredat tesliminde tek insan kaynağıydı ve diğer kaynaklar yerel hükümet ve okul tarafından sağlanmaktaydı (Demirel, 2011). Fakat 21. yüzyılda yaşam boyu öğrenen öğretmenlerin devamlı inceleme, soruşturma ve kendi alanlarında veya ilgili oldukları alanlarda bilgiyi araştırmaları gerekmektedir. Ayrıca meraklı, yeni gelişmelere açık, bilgi okuryazarı, örgütlenme becerileriyle donatılmış, araştırmacı, iletişim becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, yaratıcı ve takım çalışmaları yapabilen öğretmenler olmaları istenmektedir (Akkoyunlu, 2008; Demiralay ve Karadeniz, 2008; Özcan,2011).



Şekil 1. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017b)

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde Öğretmenlik Mesleği Genel Öğretmen Yeterlikleri'nin kullanılacağı alanlar Şekil 1'de gösterilmiştir (MEB, 2017b).

Yapılan başka bir araştırma kapsamında ise öğretmenlerin YBÖ yeterlilikleri; *özdenetimli olan, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sorumluluk alan, bağımsız ve çözüm odaklı düşünen, bilgiye ulaşmada istekli, etkili iletişim becerisine sahip, değişiklik ve yeniliklere uyum gösteren, öğrenmeye istekli ve bilişim teknolojilerine ilişkin becerilere sahip* (Demirel, 2009a; Epçaan, 2013; Kazu ve Erten, 2016) olan bireyler olduğu düşünülmektedir.

2.3.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

YBÖ konusunda öğretmenler için en önemli beceri yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sahibi olması gerekliliğidir. Kişilerin yaşamlarının her döneminde öğrenmeye karşı olumlu tutum sahibi olması öğrenmeye hevesi, saygıyı ve isteği arttırmaktadır (Kılıç, 2014) Ayrıca öğretmen adaylarının YBÖ ile ilgili algılarının yüksek olması etkili bir öğretmenlik için YBÖ' nin temeli olan bilgi ve becerilere sahip olmalarının bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Oral ve Yazar, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin tespiti, ders programlarının geliştirilmesine yönelik olması önem arz etmektedir (Tunca ve diğerleri, 2015).

YBÖ eğilimlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmalarda genelde öğretmen ve öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Demirel ve Akkokunlu, 2010; Gencel, 2013; Karakuş, 2013; Yaman, 2014; Yılmaz, 2016). Fakat Coşkun (2009) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Özellikle anadilde iletişimin öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan olduğu yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler ise en yetersiz hissettikleri alanlar olarak tespit edilmiştir (Gencel, 2013).

YBÖ özelliklerine katkıda bulunan faktörlerin incelenmesi ve anlaşılması gerekir. YBÖ' ye yönelik eğilim, muhtemelen erken yerleşmiş özelliklerin ve daha sonra ortaya çıkan durumsal faktörlerin bir kombinasyonundan kaynaklanıyor olabilir. YBÖ' yi teşvik etmek konusunda ciddiysek, bu özelliklerin ve durumsal faktörlerin ne olduğunu ve başarıyla

değiştirilip değiştirilmeyeceğini belirlememiz gerekir. Birinin YBÖ eğiliminin ölçüsü, değerli bir başlangıç noktası olmaktadır (Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010).

2.4. ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

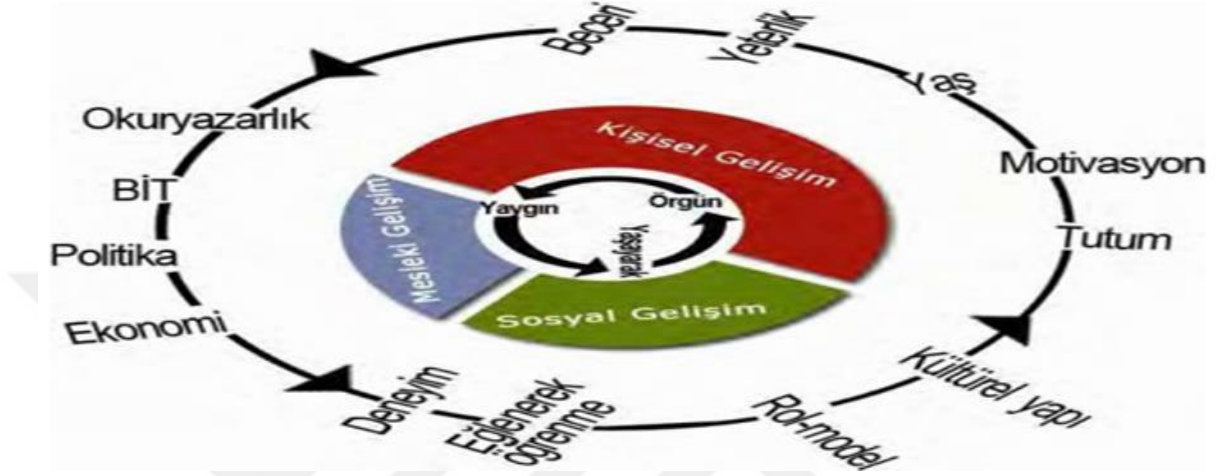
Öğretmenlerin düşüncelerini ve davranışlarını yaşam tecrübeleri, gelişim durumları, sınıf ve okul ortamları ve içinde oldukları sosyal ve politik durumları etkilemektedir. Öğretmenlerin geliştirilemez olduğu fakat kendileri isterse gelişirler olduğu düşüncesi vardır. Buna ilaveten kendi öğrenmelerinin yönünü ve sürecini kendi merkez düşüncelerine göre ayarladıkları ifade edilmektedir (Poyraz ve Bayrakçı, 2015).

YBÖ yaklaşımında ırk, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik statüsünden bağımsız olarak kişi ihtiyaçlarına göre öğrenmektedir (Rubenson 2011; Regmi, 2015). Özellikle ihtiyaçlar kişisel ve mesleki gelişimde sürekliliği sağlayan en önemli unsurdur. Bunun için Öğretmen Akademileri'nin kurulması ihtiyaçların tespiti ve öğretmenlere gerekli eğitimleri verebilecek insan kaynağına sahip önemli bir yenilik olarak göze çarpmaktadır (MEB, 2017a).

YBÖ'nin tüm toplumumuzu etkileyebileceği savunulmaktadır. Örneğin, internetin karanlık bir bilgi kaynağından her işin vazgeçilmez unsuruna yükselmesi, işin niteliğini değiştirdi. Hızlı hareket eden ve öngörülemeyen bir ortamda, bir kişinin YBÖ'yi uygulaması hayatta kalmak için şart olduğu ifade edilmektedir (Longworth, 2003:118; Wielkiewicz ve Meuwissen, 2014). Teknolojik ve ekonomik değişimler YBÖ'nin önemli unsurlarıdır ve ancak kültürel değişimler gözardı edilmemelidir (Akcaalan, 2016; Murphy, 1999; Raggatt, Edwards ve Small, 1996). Bilhassa, bilimdeki ve teknolojiadaki gelişmeler sosyal, ekonomik ve kültürel deneyimler üzerinde etkilere sahiptir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Öğretmen eğitim kurumları, hizmet öncesi öğretmenlerin öğrenme arzusunu arttırmak için müfredatlarını tasarlamalı ve öğrenme için olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı

olmalıdır. Buna ek olarak, MEB öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu artırmak için faaliyetler organize etmeli ve öğretmenleri öğrenmeye teşvik etmelidir (Hursen, 2014).



Şekil 2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri (Günüç ve diğerleri, 2012)

Şekil 2’ de de görüldüğü üzere YBÖ’ye ilişkin birçok doğrudan ve dolaylı faktörlerle karşılaşmaktadır. Bunlar: ‘Yaş, ekonomi ve politika, motivasyon, rol model olarak öğretmen, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı, okuryazarlık, tutum, yeterlikler, beceriler, BİT ve deneyim’ olarak ifade edilmekte ve YBÖ ile ilgili kuramsal bağ yaratılmaya çalışılmaktadır. YBÖ, yukarıda bahsedilen faktörlerle sınırlı olarak gösterilse de ‘öğrenme ortamı, zeka, etik’ gibi başka faktörler de bu yapıya eklenebilir (Bagnall, 2004; Sternberg, 1997; Günüç ve diğerleri, 2012). Bu faktörler; hem bireyin öğrenme esnasında karşılaştığı sorunlara vurgu yapmakta hem de başarılı bir yaşam boyu öğreneni olma boyutunda önemli bulguları göstermektedir (Günüç ve diğerleri, 2012).

Başka bir açıdan ise yaşam boyu öğrenen kişiden kaynaklanan kısıtlayıcı unsurlar (eğitim düzeyi, yaş, sosyo-ekonomik düzey, meslek vb.) ile çevreden kaynaklanan kısıtlayıcı unsurlar (zaman, mekân, sosyal çevre vb.) YBÖ kavramını etkileyen faktörlerdir (Kuzu ve diğerleri, 2015). İfade edilen diğer faktörlere ilaveten kişinin her türlü eğitim sürecinde öğrenme koşulları YBÖ’ yi etkileyen faktörler arasında da gösterilmektedir (Günüç ve diğerleri, 2012).

YBÖ yaşamın tam ortasındadır. Başka bir ifadeyle, bilginin oluşturulduğu ve aktarılıp uygulandığı yer gerçek yaşamdır. Bu nedenle YBÖ'yi kişisel, sosyal ve mesleki bağlamda ele almak gerekmektedir. Kişiler kendi kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini YBÖ ile sağlayabilmektedir (Dowling ve diğerleri, 2004; Günüş ve diğerleri, 2012). Bu üç faktör YBÖ'yi en temelden etkilemektedir. Ancak kişinin YBÖ' de başarılı olabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi uygulayabilmesi için teknoloji erişim ve kullanımında da istekli ve bilinçli olması gözardı edilmemelidir (Tan ve Morris, 2006; Günüş ve diğerleri, 2012). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörleri dört temel başlık altında kavramlarla ilişkilendirerek incelemek mümkündür.

2.4.1. Sosyo-Ekonomik Faktörler

Birçok sosyo-ekonomik faktör YBÖ' yi zorunluluk olarak görmektedir. Artan küreselleşme (Burbules ve Torres, 2000; Toprak ve Erdogan, 2012) ve hızlı teknolojik değişim, çalışmanın ve emek piyasasının yapısındaki değişme ve nüfusun yaşlanması gibi faktörler becerilerin geliştirilmesine olan ihtiyaca vurgu yapmaktadır (Aspin ve Chapman, 2001; Toprak ve Erdogan, 2012). Ayrıca öğretmenler açısından okullarını tercih ederken yerleşim yeri, çalışma şartları, ulaşım kolaylığı, barınma durumu ve ailevi durumlar öncelikli kriterlerdir (TEDMEM, 2014a).

Eğitim sistemleri verimli olarak tanımlanan ülkeler, PISA sonuçlarında başarılı olarak tanımlanmaktadır. Türkiye öğretmen maaşlarını yüzde 129 oranında artırması durumunda Finlandiya düzeyinde verimli bir eğitim sistemine sahip olacağı düşünülmektedir. Burada kültürel farklılıklarında üzerinde durulması olasıdır. Verimlilik indeksinin referans noktası Finlandiya'da öğretmen maaşları ve öğrenci/öğretmen oranı ile ilgili değişkenler düşünülerek göreceli bir değerlendirme indeksi oluşturulmuştur. Bu indexte Finlandiya'nın eğitime yapılan yatırım karşılığını en fazla alan ülke olduğu ifade edilmektedir (TEDMEM, 2014a). Verimliliğin öğretmenlerin hayatlarında olumlu bir etki yaratması beklendiğinden YBÖ' ye ilişkin algılarınınında yükselmesi öngörülmektedir.

Türkiye'de OECD ortalamasının hemen hemen yarısına tekabül eden öğretmen maaşları belli senelerde çok az iyileştirilmiştir. OECD ortalamasına göre öğretmenin mesleğinin en üst kademine geldiğinde aldığı maaş, mesleğe başladığındaki maaşının iki katına

yaklaştığı görülmektedir. Fakat Türkiye’de, bu oranın beşte biri kadar arttığı görülmüştür (TEDMEM, 2015b:88). Bu bilgiler ve veriler doğrultusunda gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin YBÖ anlayışları ekonomik getiriye göre daha olumlu bir şekil kazandığı görülmektedir.

İnsanların öğretmenlere bakış açısı kültürden bağımsız düşünülemez. Öğretmenlerin mesleki algıları *yaşadıkları çevreye* göre farklılık göstermektedir. İl merkezi dışındaki öğretmenlerin iş doyumları, il merkezinde çalışanlardan daha yüksektir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı ve *eğitim politikalarında* fikirlerinin alınması kendilerini daha değerli hissetmelerine sebep olacaktır (TEDMEM, 2014b). Türkiye’de temel becerileri geliştirmek özellikle YBÖ becerilerini PIAAC bulguları dikkate alındığında eğitimcilerin, *eğitim bürokrasisinin* ve *siyasetin* birinci önceliği olmalıdır (TEDMEM, 2016b).

Okulların, YBÖ’ ye yönelik olma yönünde ne kadar uzakta olabildikleri, öğretmenlerin katkısına büyük ölçüde bağlıdır. Öğretmenlerin merkezîyetçiliği, özellikle yenilik sürecindeki *siyasi* düzlemde her zaman doğru olarak tanınmamaktadır (OECD, 1998:26; Coolahan, 2002).

Farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili görüş, tutum ve yeterlilik algılarını tespit etmek ve tutumları ile yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışmada *maddi yetersizliğin* öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen en önemli etkeni olduğu tespit edilmiştir (Hürsen, 2011; akt. Özcan, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip olmak yaşam boyu öğrenenler için ekonomik ve sosyal bir güç anlamına gelmektedir. Bundan dolayıdır ki toplumların gelişmişlik düzeyi, bilgi üretimleri ve paylaşımları açısından bilginin niceliğini ve niteliğini belirlemektedir (Polat ve Odabaş, 2008). *Bilgi toplumu* olma yolunda ise özellikle nitelikli insan yetiştirme konusunda öğretmenlere uygulanan YBÖ *politikaları* önem kazanmaktadır.

2.4.2. Bireysel Faktörler

Bireyselleşmenin öğrenci eğitiminde ne kadar önemli ise öğretmen eğitiminde de önemli olduğu belirtilmektedir. Böylece, verimliliğin artması için gereken eğitim öğretmenin *ihtiyaç* duyduğu alana yönelecektir. Ayrıca, sistemin önemli bir getirisi öğretmenlerin *geçmişte aldıkları eğitimlere ya da bireysel becerilerine* yönelik de bir kayıt sistemi oluşturmaktır (TEDMEM, 2014a).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen diğer bir etken de *yaşı*dır. OECD ülkelerindeki öğretmen dağılımları incelendiğinde, Türkiye'nin en genç öğretmen nüfusuna sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de ilköğretim kademesinde öğretmenlerin %61'i 40 yaş altındadır. Ortaokulda ise %76' sının 40 yaş altında, OECD ülkelerinde ise bu oranın %38 olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu ülkelerde öğretmenlerin %13'ü 30 yaş altında, Türkiye'de ise %24 olarak tespit edilmiştir (TEDMEM, 2015b:84). Bu durum genç ve dinamik bir öğretmen kadrosu bulunan Türkiye'de gelişen ve değişen dünyaya uyumu arttırmak ve YBÖ faaliyetlerini etkin bir şekilde uygulamak açısından çok önem arz etmektedir.

Öğrenmenin gücünü ve kritik noktasını en çok etkileyen faktörün *yaş* olduğu ifade edilmektedir. Yapılan beyin araştırmalarına bakıldığında “*Öğrenmenin yaşı yoktur.*” sözünün aksine öğrenmenin yaşı olduğu fikri savunulmaktadır. Aslında bu durum şöyle ifade edilmektedir; yeni öğrenmeler beynimizin hippocampus bölgesinde protein sentezi oluşturarak beyin fizyolojisini güçlendirdiği hatta dikkati ve algıyıda geliştirdiği düşünülmektedir. Böylece kişinin sağlığını olumlu etkilediği belirtilmektedir. *Merak* öğrenme arttıran en önemli unsurlardan biridir. Öğrenme, *rekabetle* arttığı, *tehdit altında ise azaldığı* ifade edilmektedir (TEDMEM, 2016c). Tüm bu bakış açılarından bakıldığında öğretmenlerin yaşamlarındaki öğrenmelerini yaşlarına göre hissettikleri *merak duygusu* ve *içlerinde buldukları kurumda rekabet veya tehdit olgusu* şekillendirmektedir. Öğretmenler birer yetişkin olarak *tecrübelerini ve sorunlarını çözme yoluyla öğrenmelerini* artırırılar. Bu sebeple, *zekasını, kişisel becerilerini* ve toplum içindeki *tutarlılıklarını* devamlı geliştirmeye *ihtiyaç* duymaktadırlar (Toprak ve Erdogan, 2012).

Ayrıca *yaş* olgusu kültürlerle göre farklılık göstermektedir. Toplumların gelişmişlik düzeyleri yaş olgusunu belirlemektedir. Batı toplumlarında kronolojik olarak yaş kavramı

okuryazarlık ve bilim tekniklerine göre ifade edilmektedir (Kertzer ve Keith, 1984; Adıgüzel ve Batur, 2014). Kısaca yaş olgusu kavramıyla, toplumun değerleri, gelişmişlik düzeyleri ve bilgi düzeyleri önemlidir (Adıgüzel ve Batur, 2014) Bu etkenler göz önünde tutulduğunda öğretmenlerin *okuryazarlığı ve bilgi düzeyinin yüksek olması* toplum içerisinde öğretmenin yaşı kaç olursa olsun herkes tarafından saygı gösterilmesine sebep olmaktadır. Yaşam boyu öğrenen öğretmen toplumda okuryazarlığı temsil ettiği için her zaman yeni öğrenmelere açıktır.

Genç ve deneyimsiz öğretmenler, hizmet içi faaliyetlere daha çok katılmalı ve mesleki gelişimleri desteklenmeli görüşünün savunulduğu Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporuna göre öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili verilere bakıldığında Türkiye’de öğretmenler araştırmanın yapıldığı tarihte hizmet içi eğitimi en az alan ve hizmet içi eğitime en az *ihtiyaç* duyan öğretmenler olarak görülmektedir. Bu eğitimlere ihtiyaç duymamalarının sebebini özellikle devlet okullarındaki öğretmenler daha önce alınan hizmet içi eğitimlerin *beklentilerini* karşılamadığını söylemişlerdir (OECD, 2009; TEDMEM, 2016a). Koşulların uygun olması ve *beklentilerin* karşılanması durumunda öğretmenlerin YBÖ’ ye olumlu bir *tutum* sergileyecekleri öngörülmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca bu eğitimlere değil geleceğe dair de *beklentilerinin* olmaması *tükenmişlik duygusuna* sebep olabilmektedir. *Tükenmişlik*, duygusal anlamda tükenme, duyarsızlaşma ve bireyin başarısının azalmasıyla oluşan olumsuz duygu durumudur (Maslach ve Jackson, 1981; Seferoglu, Yıldız Çıralı ve Avcı Yücel, 2014). Öğretmenler tükenmişlik durumuna çok sık rastlanılmaktadır. Bunun sebebi öğretmenlerin sürekli *fedakâr, iletişime açık ve duygusal* olmaları gösterilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1993; Seferoglu, Yıldız Çıralı ve Avcı Yücel, 2014). Özellikle öğretmen tükenmişliğinde eğitime karşı duyulan güvenin azalması, öğretmenlerin üniversiteden aldığı eğitimden beklentileri ve sınıf deneyimleri arasında yapısal ve örgütsel birçok faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. (Dworkin, 2001; Seferoglu, Yıldız Çıralı ve Avcı Yücel, 2014). Tüm etkenler düşünüldüğünde öğretmenlerin YBÖ’ ye bakış açılarında da tükenmişliğe sebep olduğu görülmektedir.

Bakanlık tarafından öğretmenlere eğitim-öğretim yılı sürecinde, tüm eğitimler *istek dışı* görev olarak düşünüldüğünden istenen verim alınamamaktadır (TEDMEM, 2015a).

İhtiyaç duymak istek ve azim duygularını tetikleyen en önemli etkidir. Özellikle öğretmen adayları mesleğe katılmalarına az zaman kaldığında YBÖ' yi önemsemelerine rağmen mesleki, kişisel gelişim veya boş zaman etkinlikleri gibi konularda öğrenme ihtiyacı duymamakta, öğrenmeye karşı *azim ve istek* hissetmemektedirler (Kılıç, 2014).

Eğitim sisteminin niteliği ile *öğretmen adanmışlığı* birbirleriyle ilişik halindedirler. Bu doğrultuda kariyer ve terfi modeline paralel olarak farklılaşacak olan maaş ve ücret politikaları, öğretmenlerin adanmışlığını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (TEDMEM, 2015a). Çalışmalarda lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü mezunu olanlara göre daha olumlu mesleki algıya ve toplumsal değer algısına sahip oldukları tespit edilmiştir (TEDMEM, 2014b). Özellikle bu durum öğretmenlerin akademik kariyerin ve terfinin yükselmesinin YBÖ' ye etkisini farklı yorumlamaktadır.

Bireysel faktörler içerisinde *bireylerin deneyimi*, insan temasıyla sınırlı değildir. Bundan dolayıdır ki günümüzde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde dikkate alması gerektiği kitle iletişim araçları muazzam bir etkiye sahiptir. Zengin ülkedeki gençler, bilgisayar ekranlarının ve televizyonlarının önünde okulda olduğu kadar zaman harcıyorlar. Yoksul ülkelerde bile kitlesel medya ve reklamcılık, *eğilimler ve tutumlar* üzerinde güçlü etkilere sahip olmaktadır. Diğer faktörler sayesinde, gençler diğer yaş gruplarından giderek daha fazla izole edilmektedir. Böylece, eğitimin ve öğretmenlerin rolü, öğrenme için gerekli insan değişimini sağlamada giderek önem kazanmaktadır; bunlara *medya okur yazarlığı becerileri* de dahildir (Carneiro ve Draxler, 2008).

Bireysel faktörler içerisinde *motivasyon* bir davranışın olası somut açıklamasını sağlayan kuramsal bir yapı olarak görülmektedir (Akcaalan, 2016). Öğretmenlerin *motivasyonları* YBÖ perspektinden bakıldığında önem arz etmektedir. Bunun sonucu olarak hizmetiçi eğitimlere motivasyonu yüksek ve *gönüllü* katılan öğretmenlerin bakış açıları hizmetiçi eğitimlerin önemli olduğu görüşündedir (Tonbuloğlu ve Işman, 2013).

Bireysel faktörler içerisinde *problem çözme becerisine sahip* öğretmenlerin yeni öğrenmelere açık olacağından çağın gerekliliklerini de yakalamakta zorlanmadıkları düşünülmektedir. Yetişkin becerileri kapsamında ölçülen becerilerden biri *teknoloji yoğun ortamlarda problem çözmedir*. Veriler Türkiye'de yetişkinlerin büyük bir kısmının teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisine 1. düzey ve altı düzeyde sahip

olduğunu ve sonuçta OECD ortalamasının da oldukça altında kaldığını göstermiştir (TEDMEM, 2016a). Yaşam boyu öğrenen öğretmenler hizmetiçi eğitime giderek veya kişisel istekleriyle teknolojik araçları kullanarak problem çözme becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu süreçte *kişisel gelişim* ön plana çıkmaktadır çünkü kişinin her yaşam boyu öğrenme aşamasındaki davranışı ve çabası kişisel gelişimini de ifade etmektedir (Günüç ve diğerleri, 2012).

Bireysel faktörler içerisinde *girişimcilik* ruhuna sahip olmakta YBÖ kavramı için önemlidir. Girişimciliğin kişinin kendinde var olan birtakım bireysel özellikler ve çevreden kaynaklı bir özellik olduğu düşüncesi bu sebeplerden öğretilemeyeceği ifadesi değişiklik göstermiştir, girişimciliğin bir bilim dalı olarak diğer bilim dalları gibi öğretilebileceği düşüncesi yaygınlaşmıştır (Mungan, 2013: 2; Çiçek, 2016). Eğitim ve öğretimin hayatta karşılığını bulabilmesi için öğretmenlerin YBÖ anlayışı içerisinde girişimciliği öğrencilerine aktarması çağın gerekliliklerinden olduğu düşünülmektedir.

Bireysel faktörler içerisinde *yaptığı işi seven öğretmenin* mesleğinde en yüksek verimi alabileceği düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğini sevmeden yapan bir öğretmenin eğitim adına hiçbir iş yapmayacağı ifade edilmektedir. Bu tarz öğretmenler ders esnasında öğretimin temel taşı olan geri bildirim uygun olarak verememektedir. Verdiği düşünülse bile öğrencideki yansıması çok az olduğu tespit edilmiştir. Geri bildirim yapmayan ve mesleğini sevmeyen öğretmen televizyon sunucusu olarak görülebilmektedir. *Öğretmenin sevgisi, özverisi ve kararlılığı* gelişen ve değişen teknolojiye rağmen öğretmenlik mesleğine hiçbir alternatif bulunmamasına sebep olarak gösterilmektedir (Terzi ve Tezci, 2007: 595; Çam ve Üstün, 2016). Mesleğini seven bir öğretmenin de *öğrenme azminin* yüksek olduğu düşünüldüğünden YBÖ kavramını rahatlıkla içselleştireceği ifade edilebilir.

2.4.3. Mesleki Faktörler

Gelecek yıllarda öğretmenlerin meslekten ayrılmalarının bir sebebi olarak performans yetersizliği gösterileceği ifade edilmektedir (TEDMEM, 2016a). Böyle bir durum için alınacak en iyi önlemin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin desteklenmesi

ve öğretmenleri uzaktan eğitim, yüksek lisans programları, *hizmet içi eğitim* gibi faaliyetlere yönlendirmenin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Çam ve Üstün, 2016).

Hizmet-içi eğitimlerin verimliliği ile ilgili birçok çalışma yapılmış olup sonuçlarına bakıldığında çoğunlukla öğretmenlerin memnuniyetleri tespit edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin genel olarak bu eğitimlerden memnun oldukları sonucunu söylerken, çelişkili bir ifade olan hizmetiçi eğitimlerin öğrenme niteliğini olumlu etkilediğiyle ilgili verilere araştırma sonuçlarında ulaşamamıştır. Memnuniyetin sebebiyle ilgili yeniden bir değerlendirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Malzeme, eğiticinin niteliği, altyapı ve uygulama gibi etkenler göz ardı edildiğinde eğitimlerin formaliteye dönüştüğü ifade edilmektedir. Mahalli yapılan hizmet-içi eğitim planlamaları ise ekonomik ve insani kaynak yetersizliğinden dolayı tatmin edici bulunmamaktadır (TEDMEM, 2014a).

Öğretmene kendi alanında verilecek hizmet içi eğitimin özellikle çağın gereklilikleri olan yeni bilgi ve becerileri zamanında aktarabilecek, yeni eğitim teknolojilerinden yararlanabilme ve bunları derslerde kullanabilme fırsatı sunacak şekilde olması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimin öneminin her kurumun kendi içinde verimliliği ve etkinliği artırması için vazgeçilmez olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple eğitim-öğretim kurumları hizmet içi eğitime önemli miktarlarda kaynak ayırmak zorunda kalmaktadırlar (Tortop, 1999; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

ABD’de öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarına katılmasının, kişinin kendini geliştirebilmesi açısından yasal bir *zorunluluk* olduğu ifade edilmektedir. Fransa’da ise öğretmenliği boyunca en az 36 haftalık hizmet-içi eğitim kursu her öğretmen için *zorunludur*. Almanya’ da benzer bir uygulamayla karşılaşmakta özellikle hizmetteki öğretmenlerin eğitimi *öncelikli hizmet alanı* olarak değerlendirilmektedir. Bütün öğretmenlerin Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan hizmet-içi eğitim enstitüsünün düzenli olarak verdiği hizmet-içi eğitime *katılım zorunluluğu* vardır. Türkiye’de ise öğretmenlerin hizmet-içi eğitime katılmama sebeplerinden biri, öğretmenlerin yüzde 16,9’u *zorunluluk olmaması* olarak göstermiştir (TEDMEM, 2014a).

Öğretmenlerin mesleki algılarını etkileyen faktörlerden biri de *iş doyumlarıdır*. İş doyumunu başarıyı, mutluluğu ve üretkenliği etkilerken, en genel anlamda öğretmenin mesleğiyle ilgili oluşturduğu hoşnutluk hissi olarak düşünülmektedir (Yıldız, Yolsal ve Ay, 2003;

TEDMEM, 2014b). Diğer taraftan *günlük işlerin sıkıcılığı, öğrencilerin disiplin sorunları, yardım ve takdir eksikliği* gibi birçok durum da öğretmenlerin mesleklerine olan hislerini olumsuz etkilediği hatta özsaygılarını yaraladığı ve hayal kırıklığına sebep olduğu ifade edilmektedir (Hargreaves, 1994; Nias, 1996; TEDMEM, 2014b). Öğretmenin YBÖ' ye bakış açısını bu tarz etkenlerin değiştirdiği de düşünülmektedir.

Meslektaşları ile birlikte *takım çalışması* yapmayan öğretmenler mevcut yapının yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Meslektaşları işbirliği içinde olan öğretmenlerin ise daha yüksek iş doyumuna ve daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Kim ve Kim, 2015). YBÖ kavramı açısından *sosyal iletişimin* önemi vurgulanmaktadır. Fakat akademik yönden ilerleme gösteren lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerle kıyaslandığında mesleki algılarında, iş doyumlarında ve örgütsel bağlılıklarında daha düşük olduğu ifade edilmektedir (TEDMEM, 2014b). Bu durum YBÖ faaliyetlerini uygulayan öğretmenin mevcut durumu kabullenmediğini kendini geliştirebilecek daha farklı yerler ve alanlar aradığına bir kanıt olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin sistemin neresinde *istihdam* edildiği diğer bir deyişle hangi statüde istihdam edildiği *mesleki bağlılıklarını* gösterse de etkisi YBÖ' ye bakış açılarını da yansıtmaktadır (TEDMEM, 2015a).

2.4.4. Teknolojik Faktörler

Türkiye'de öğretmen eğitimi programı içerisinde "*öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*" dersleri uygulanmaktadır. Araştırmaların sonuçları bu derslerin içeriklerinin öğretmenlerin alanlarına yönelik teknolojileri derslerinde kullanmada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin teknolojinin eğitime dönüştürülmesi hakkında bilgi verilmesi sağlanabilir (TEDMEM, 2015b). Bu bağlamda 37.450 öğretmenin katıldığı '*Hizmet-içi Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi*' nde en çok tercih ettikleri rehberlik ve sınıf yönetimi alanlarının dışında öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmenin de ön plana çıktığı belirtilmektedir (TEDMEM, 2014a).

FATİH Projesi kapsamında öğretmenlere verilen mahalli eğitimler neticesinde gerçekleştirilen Eğitimde Teknoloji Kullanımı kurslarına 114.308 öğretmenin projenin 1. Fazında katıldığı ve eğitimlerinin tamamlandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte uzaktan

eğitimlere 47.338 üretmenin katıldığı özellikle araştırmada FATİH Projesine ilişkin olarak toplam 424.250 retmene hizmet içi eğitim verildiği tespit edilmiştir (TEDMEM, 2016a).

Teknolojinin gelişmesi, *anlık raporlama ve geri bildirim* ile ilgili retmene hem sistemin bütününe bakması hem de bireysel raporlamalar açısından kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca retmenlerin mevcut olayları teknolojinin en önemli çıktısı olan *internetten* en çok takip ettikleri sonucuna varılmıştır (Sağlam ve diğerleri, 2016).

ISTE (International Educational Technology Standards) eğitim teknolojisinin eğitim esnasında uyguladığı standartları tespit etmektedir. ISTE'ye göre retmen standartları (ISTE, 2008; Seferoğlu 2009; Tonbuloğlu ve Işman, 2013):

- 1- *Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve onları yaratıcı olmaya yönlendirmek:* ğrencilerin öğrenmelerini, yaratıcı düşünme yeteneklerini ve yenilikçi özelliklerini geliştirebilmek için yapılan etkinlikler, retmenlerin uzmanlıklarındaki, öğrenme-öğretme süreçlerini ve teknolojiyi yüz yüze ve sanal ortamlarda kullanarak düzenlemesiyle sağlanmaktadır.
- 2- *Bilgi (dijital) ağının ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri ve değerlendirme faaliyetleri tasarlamak ve geliştirmek:* retmenler, kalıcı öğrenmeler için çağa uygun öğrenme malzemeleri ve kaynaklarını kullanarak farklı öğrenme faaliyetleri tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmek arzusundadırlar.
- 3- *Bilgi (dijital) ağının en önemli iki unsuru olan çalışma ve öğrenme konularında model olmak:* retmenler, yenilikleri takip eden bir meslek adamı olarak bilgi toplumunun ihtiyaçlarına göre çalışır, buna uygun bilgi ve beceriler kazanarak öğrencilerine aşılamak durumundadır.
- 4- *Kişileri, bilgi (dijital) toplumunun birer parçası olarak görerek onların gereken sorumlulukları almaya yönlendirmek ve onlara model olmak:* Bilgi toplumunun yerel ve küresel toplumsal sorunlarını ve sorumluluklarını bilen öğretmenler mesleki süreçlerinde ahlaki ve yasal kurallara uymaya önem vermektedirler.
- 5- *Mesleki gelişim ve liderlik faaliyetlerine katılmak:* retmenler, devamlı olarak uzmanlık alanlarında kendilerini geliştirir, öğrencilere yaşam boyu öğrenme kavramını vermekte model olur, çalıştıkları yerlerde elektronik (dijital) malzeme ve

kaynakları etkili bir şekilde kullanarak liderlik davranışları sergilemeye özen gösterirler.

Sonuçta eğitim-öğretimi yönlendiren ve uygulayan öğretmen için teknoloji önemli bir yere sahiptir. YBÖ yaklaşımı ve son teknolojik gelişmeler bu noktada kesişmektedir (Sharples 2000; Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

2.5. EĞİTİM TEKNOLOJİSİ VE MOBİL ÖĞRENME

Çağın ihtiyaçlarına göre insanların teknoloji kullanımını artmaktadır. Teknoloji kullanmak eğitim sahasında da yaygınlaşmaktadır. Bu durumda eğitim teknolojisi giderek gelişme göstermektedir. Kişileri eğitirken, onların hayatlarında ihtiyaç olabilecek temel bilgileri öğretmek, günümüz teknolojisiyle desteklemek ve teknolojik malzemelerin kullanımını etkin bir hale getirmek önemlidir. Teknolojinin gelişmesiyle iletişim ve etkileşim olanakları hızla artmakta ve insanlar devamlı öğrenme ve öğrendiklerini sürekli yorumlama ihtiyacı hissetmektedirler (Demirel, 2009b; Özçiftçi ve Çakır, 2015).

Eğitim teknolojisinde öğrenci için hedeflenen amaçları tanımlamak, konuların öğretim ilkelerine göre analiz etmek, konuyu öğrenilmeye uygun hale getirmek, konuya uygun medya seçmek ve kullanmak, dersin ve derste kullanılan malzemelerin etkililiğini arttırmak ve öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirmek için uygun değerlendirme yöntemleri kullanmak özellikle önemlidir (Collier, 1971; Gentry, 2004; akt. Kuşkonmaz, 2011).

Eğitimde teknoloji kullanımını klasik öğrenme yöntemlerini terk edip, teknolojinin yardımıyla öğrenme ortamlarını oluşturmak anlamına gelmektedir. Teknoloji ise öğretmene farklı bir görev yüklemektedir. Çünkü klasik eğitim ile eğitimde teknoloji kullanımı arasındaki en temel fark hangi organa hitap ettiğidir. Çağımızda kulağa dayalı klasik eğitim yerini göze ve görüntüye önem veren bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Bunun sonucunda teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla, yeni bir kültür aktarımında ortaya çıktığı düşünülmektedir (McLuhan, 2014:61; Çötök, 2016).

Öğrenmede verimliliği arttırabilmek için eğitim teknolojisi, teknolojiyi kendi amaçlarına ve araştırma sonuçlarına göre yönlendirememekte hatta diğer bir deyişle teknolojik

gelişmelere göre “*eğitim*” talepleri oluşturmaktadır (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004). Yetenekli ve vizyon sahibi öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi etkin kullanarak öğrenci, bilgisayar ve öğrenme arasındaki ilişkiyi en iyi şekilde uygulamaları beklenmektedir. Bu nedenle teknolojiden yararlanılmalı, fakat temeli insan olan eğitim sisteminde önceliğin her zaman öğretmen ve insan niteliği olduğu önemle vurgulanmalıdır (TEDMEM, 2015b).

Eğitime yapılan teknolojik yatırımlar pedagojik boyutunun da düşünüldüğü ortamlarda öğrencilerin dijital yeterliliklerini, problem çözme yeterliliklerini, dijital okuryazarlık seviyelerini gösteren olumlu sonuçlar vermektedir. Yapılan araştırmada eğitim teknolojisinin kullanımında pedagojinin önemini vurgulayan çok ilginç bir tespit olarak ülkelerin sosyo-ekonomik seviyesine ve önceki performanslarına bakıldığında, okullarında BİT’e daha az kaynak harcayan ülkeler daha yüksek performans sergilediğiyle karşılaşmıştır. Araştırmaya göre BİT’in okullarda en çok kullanıldığı ülkeler Norveç, Avustralya, Danimarka, Hollanda ve Çek Cumhuriyeti’dir. Kore, Japonya, Şangay Çin, Polonya ve İrlanda ise en az kullanılan ülkelerdir. Bu ülkelerin içinde Türkiye’de yer almaktadır. Sonuç olarak bakıldığında ise dijital okuma performanslarında ve bilgisayar temelli Matematik performanslarında Singapur, Kore, Hong Kong-Çin, Japonya ve Şangay-Çin en yüksek puana sahip ülkeler olarak görülmektedir (TEDMEM, 2015b).

BİT’lerin ortaya çıkışıyla öğretme ve öğrenmede ihtiyaç duyulan bilgi kaynaklarına anında erişim kolaylaşmıştır. İşlem, bilgisayarlar, radyo, televizyon, mobil cihazlar ve benzerleri de dahil olmak üzere farklı BİT araçlarının kullanımı yoluyla gerçekleşmektedir. Son yıllarda, modern mobil teknolojilerin eğitim alanındaki kullanımının artması büyük ilgi görmektedir (Saidouni ve Bahloul, 2016).

Teknoloji destekli öğrenmenin, teknolojik araçlarla yenilikçi öğrenmeyi desteklediği ve eğitim bilimlerine ilham verdiği belirtilmektedir (Huang, Lin ve Cheng, 2010; Looi ve Wong, 2014; Güzeller ve Üstünel, 2016). Bu sebepten günümüz teknolojik araçlarının daha küçük, daha bireysel, ulaşılabilir ve güçlü olması mobil topluma yönelik bir eğilimin olduğunu göstermektedir. Bu teknolojik gelişmeler, eğitim ortamlarını da etkilemiş ve taşınabilirlik, ilgi çekici olması, bilgiye ulaşmada yer ve zaman bağımsızlığı kazandırması gibi özellikler eğitim ortamlarında teknolojik araç kullanımını yaygınlaştıran sebeplerden olduğu ifade edilmektedir (Walker, 2006; Işık, 2016). Gelişen teknolojiler incelendiğinde,

e-öğrenmenin taşınabilir özelliği olmadığı özellikle belirli konuma bağlı kalınmak zorunda olduğu için konumdan bağımsız öğrenmeye de ihtiyaç duyulmuş ve arayışların sonucunda “*mobil öğrenme*” kavramı ortaya çıkarılmıştır (Sharples, 2000; Yılmaz, 2011).

E-öğrenme, teknoloji ve eğitimin birlikteliği olarak (Siemens, 2002) mobil öğrenme ise teknolojiyle paralel olarak devamlı gelişen e-öğrenmenin bir uzantısı olarak düşünülmektedir (Kinshuk, 2003). Mobil öğrenme ifadesini “*mobil e-öğrenme*” şeklinde de tanımlamak mümkündür (Mehdipour ve Zerehkafi, 2013). Mobil öğrenmenin uzantısının ise, cihaz, yer ve zamandan bağımsız öğrenme, ulaşılabilir öğrenme olarakta düşünülmektedir (Bozkurt, 2015).

Özellikle 244 yıllık tarihe sahip dünyanın en uzun süreli referans kaynaklarından Britannica Ansiklopedisinin basımının durdurularak yalnızca dijital ürünlere yönelmesi mobil öğrenmenin önemini ve gerekliliğini ifade eden en güzel örneklerden bir tanesi olarak gösterilebilir. Aynı haberde okuyucunun alışkanlıklarını değiştirerek kitap, dergi ve gazeteleri mobil cihazlar üzerinden okumaya başladıklarına vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle dijital okuma yani ekran okumanın çağımızda ve gelecekte giderek önem kazandığı belirtilmektedir (BBC, 2012).

Türkiye’de ise internet ve sosyal ağ kullanıcılarının nüfusa oranı %45 iken mobil cihazı olan kullanıcı oranı %84 olarak gözükmektedir. Bir gün içerisinde ortalama 4 saat 51 dakika masaüstü ya da dizüstü bilgisayarın üzerinden, günde 1 saat 53 dakika mobil cihazların üzerinden internette zaman geçirildiği araştırma sonuçlarına yansımaktadır. Bu veriler bir yetişkin insanın toplamda gününün 7 saatini mobil cihazlarla bağlantılı olarak geçirdiği anlamı taşımaktadır. Buradaki sonuçlar, mobil öğrenme ile öğrencilerin istedikleri her an eğitim odaklı sisteme katılabileceklerini göstermektedir (Egi ve Çakır, 2015). Aynı zamanda öğretmenler açısından da bakıldığında mobil öğrenme etkinliklerini aktif kullanmak için gerekli alt yapının hazır olduğu da görülmektedir.

2.6. EĞİTİMDE MOBİL ÖĞRENME KAVRAMI

İlk defa 2000 'li yılların başlarında mobil öğrenme kavramı ile ilgili çalışmalar başlamıştır. Daha sonraki yıllarda özellikle Türkiye, Nijerya, Tayland, Kore, Hindistan ve Japonya gibi ülkelerin önderliğinde diğer ülkelerde eğitimde mobil araç ve teknolojilerinin kullanımını arttırmış hatta mobil öğrenme geleceğin öğretim teknolojileri olduğu görüşü yaygınlaşmıştır. Alanyazında mobil öğrenme: mobil cihazlarla yapılan öğrenme olmadığını, 'bağlamlar arası öğrenme' olduğu (Walker, 2006; Demir ve Akpınar, 2016), öğrenenlerin mobil cihazlar yardımıyla zaman ve yer farketmeksizin öğrenme içeriğini elde etmeleri ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturabilmelerine olanak sağlayan bir sistem olduğu (Dönmez, Gelibolu, ve İnceoğlu, 2006), mobil araçlar yardımıyla yapılan e-öğrenme faaliyeti olduğu (Trifonova ve Ronchetti, 2003; Quinn, 2000) ve öğrenenin yer ve mekan sınırlaması olmadan eğitim faaliyetlerine istediği gibi ulaşması özellikle öğrenenin hareketli bir yapıya sahip olduğu (Kukulka-Hulme ve Traxler, 2005; Yılmaz, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır.

Mobil öğrenme, okul sistemlerinin etkili yönetimi, okullar ve aileler arasındaki iletişimin geliştirilmesi gibi geniş eğitim hedeflerini destekleme çabalarını da kapsar (Tamhane ve diğerleri, 2015). Mobil öğrenme, mobil araçlarla veya mobil cihazların bulunduğu ortamlarda mümkün olan herhangi bir öğrenme ve öğretim etkinliği olarak kabul edilmektedir (Mai, 2015).

Mobil öğrenmenin alanyazında şu avantajları : zamanın verimli kullanımı, öğrenme için zaman ve yer sınırlaması olmaması, içeriğin kişisel ihtiyaçlara göre ayarlanabilmesi, içerik erişimine kolaylığı, motivasyonu arttırması, bilgiye ulaşmayı ders dışında da etkinleştirilmesi ve yaygınlaştırması, öğretmen ve öğrencinin bağımsızlığı ve esnek oluşu, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlaması, iletişimi ve işbirliğini çok hızlı bir hale getirmesi ve geliştirebilmesi, çoklu ortam malzemelerini desteklemesidir (Attewell, Savill-Smith ve Douch, 2009; Corbeil ve Valdes-Corbeil, 2007; Çelik, 2013; Koole, 2009; Singh ve Zaitun, 2006).

Mobil öğrenmenin alan yazındaki başlıca dezavantajları olarak: küçük ekranlarda ve internet sayfalarının görünümünde problemler yaşanması, mobil cihazlarının batarya

sürelerinin yetersiz oluşu, yüksek maliyet gerektirmesi, mobil cihazların ve yüklenen verilerin güvenliğiyle ilgili problemlerin yaşanması, öğrenmenin dış etkenlere bağlı olarak kesilmesi, öğrenenin kontrolü esnasında problemler yaşanması, dijital okur-yazarlık seviyesi düşük olan öğrencilerin kaygılanması, teknolojideki hızlı değişikliklerin yeni araçlara ve platformlara uygun güncelleme yapamaması, ortak bir işletim sistemi olmadığından farklı araçlara uygun içeriğin farklı düzeylerde hazırlanması, kablosuz iletişim teknolojilerinin yeterli olmaması gösterilmektedir (Clough, Jones, McAndrew ve Scanlon, 2009; Corbeil ve Valdes-Corbeil, 2007; Çelik, 2013; Singh ve Zaitun, 2006).

Mobil öğrenmenin sınırsız öğrenmeye *fiziksel, bilişsel ve sosyal desteği* şeklinde sınıflandırma yapılmıştır (Işık, 2016). Bu sınıflandırmalar aşağıda açıklanmaktadır.

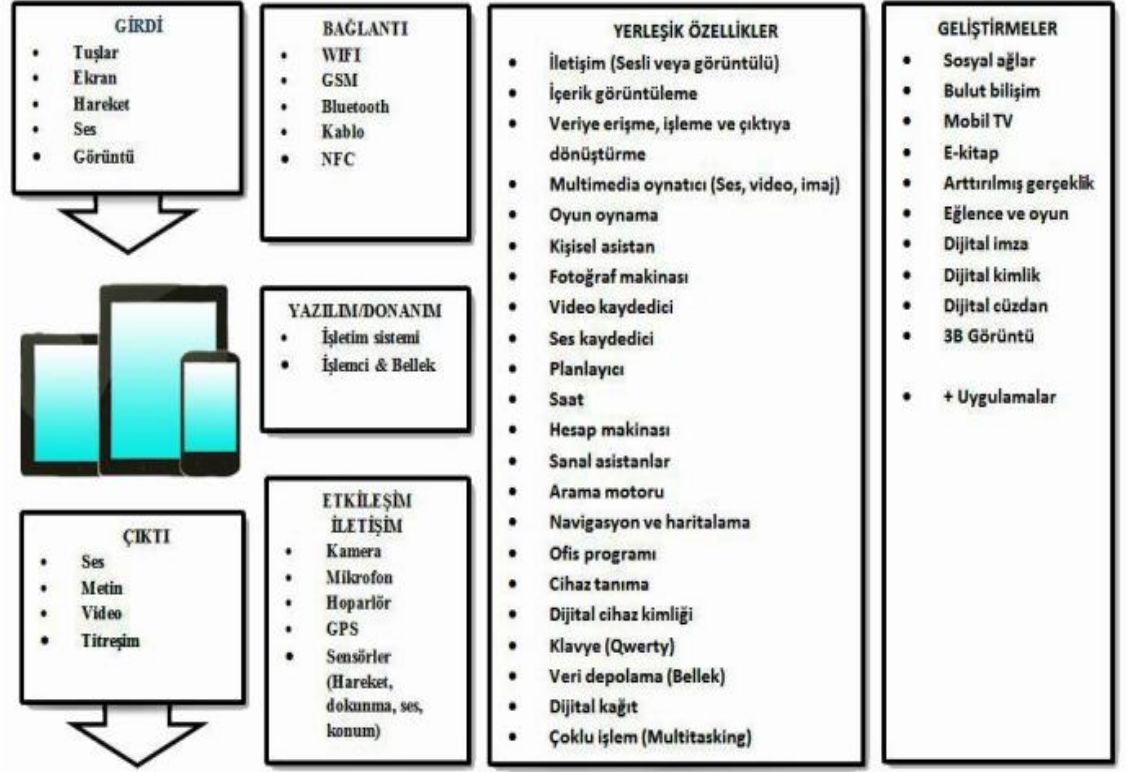
Fiziksel Destek: kişilerin mobil araçları kullanarak yer ve zaman kavramını kaldırdıkları ve kendilerine hareket alanı oluşturdukları düşünülmektedir. Ancak bu hareket fırsatı mobil aracın şarj durumu ve kablosuz erişim imkânının olduğu durumlarda geçerlidir.

Bilişsel Destek: kişiler için mobil araçlarla internet üzerinden çok fazla bilgiye erişim fırsatı sunulmaktadır. Özellikle ihtiyaç anında bilgiye erişim sağlanmaktadır.

Sosyal Destek: sosyal ortamlar fiziksel olarak bulunulan yerler iken sanal ortamlarda “bulunma” yı Karahisar (1999) “*sanal bir dünyada veya başka bilgisayar uygulamasında, bir görevi yerine getirecek şekilde, zihinsel olarak odaklaşabilmek*” olarak ifade etmektedir. Kişi her iki ortamda da bulunabilmektedir. Kısaca ortamların birinde kişi fiziksel olarak diğerinde ise zihinsel olarak bulunmaktadır.

2.6.1. Eğitimde Kullanılan Mobil Araçlar

Mobil araçların ‘*ulaşılabilirlik, kişiselleştirilebilirlik ve taşınabilirlik*’ gibi özellikleri öğrencilere ders dışı öğrenme, alıştırma yapma ve uygulama çalışmaları açısından büyük bir potansiyel sağlamaktadır (Ağca ve Bağcı, 2013; Sağır ve Göksu, 2015). Mobil araçların zamanla gelişim göstermesi, özellikle Android ve iOS tabanlı akıllı telefon ve tablet bilgisayarların kullanımı mobil öğrenmenin hızla yaygınlaşmasına sebep olmuştur (Klopfer, Squire, Holland ve Jenkins, 2002; Bozkurt, 2015). Mobil araçlar ve öne çıkan özellikleri aşağıdaki Şekil 3’ te görülmektedir.



Şekil 3. Mobil Araçlar ve Öne Çıkan Özellikleri (Bozkurt, 2015).

Bulun, Gülnar ve Güran (2004) eğitimde kullanılan mobil cihazları dört başlık altında toplamıştır. Bunlar;

- *Mobil telefonu:* Ağırlıkları 60-120 g aralığındadır. Kabiliyetlerinin sınırlı olduğunu fakat pil ömrünün ve yaygınlığının çok olduğunu ifade etmiştir.
- *El bilgisayarı:* Ağırlıkları 90-200 g aralığındadır. Kabiliyetlerinin mobil telefondan daha iyi olduğunu fakat pil ömrünün ve yaygınlığının mobil telefona göre daha az olduğunu belirtmiştir.
- *Tablet PC:* Ağırlıkları 800-1200 g aralığındadır. Kabiliyetlerinin mobil telefondan ve el bilgisayarından daha iyi olduğunu fakat pil ömrünün ve yaygınlığının her ikisinden de az olduğunu ifade etmiştir.
- *Notebook:* Ağırlıkları 1500-4000 g aralığındadır. Kabiliyetlerinin mobil telefondan, el bilgisayarından ve tableten daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Pil ömrünün ise tablet ile aynı fakat mobil telefon ve el bilgisayarıninkine kadar iyi

olmadığını ayrıca yaygınlığının da el bilgisayarı ve tableten fazla fakat mobil telefonda az olduğunu tespit etmiştir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle mobil cihazların özellikleri giderek artmıştır ve artmaya da hızla devam ettiği düşünülmektedir.

Mobil araçların eğitimde kullanım şekilleri incelendiğinde şu iki şekilde kullanılmaktadır:

1-*Offline (Çevrimdışı)* kullanımı hız, ekonomi ve daha çok yer bağımsızlığı açısından kullanıcıya yarar sağlamaktadır.

2- *Online (Çevrimiçi)* kullanımı güncellik, teorik olarak sınırsız bilgi ve senkron eğitim fırsatı sağladığı belirtilmektedir. (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004).

2.6.2. Eğitimde Mobil Öğrenme Uygulamaları

Eğitimdeki son eğilimleri ve her yaşta eğitime erişim ihtiyacını takiben, farklı mobil uygulamalar geliştirildi (Slavkovic ve Savic, 2015). Bunlar:

1. *Basit SMS mesajlaşma*
2. *Multimedya canlı sınıf oturumları*
3. *Web ve podcasting ses*
4. *Derslerin metin özetleri*
5. *Eğitsel video oyunları*
6. *Mantıksal mantık ve problem çözme yetenekleri oyunları*
7. *İçerik öğrenmeyi güçlendirmek için çoktan seçmeli testler*
8. *Sesten metne veya metinden sesli uygulamalara*
9. *Etkileşimli tartışmalar için mobil beyaz tahta*

Başka bir araştırmada ise gelecekte yaygınlaşması ve eğitim ortamlarını da etkilemesi beklenen mobil uygulamalar: ‘*mobil sosyal ortamlar , mobil web günlüğü , mobil fotoğraf günlüğü , mobil video günlüğü , mobile ses günlüğü, mobil sosyal etiketleme (social tagging), mobil RSS (çevrimiçi veya indirilebilir istemci uygulamaları) , mobil sosyal ağlar , SMS mesaj ağları , arkadaşlık ağları , kişisel içerik ağları (fotoğraflar,*

günlükler(bloglar)...) , konuma dayalı sosyal ağlar, mobil harita uygulamaları, sosyal etkileşimli genişletilmiş gerçeklik (Augmented Reality) uygulamaları, öğrenci tarafından oluşturulan podcast içerikler , 3B mobil uygulamalar, mobil oyunlar' olarak ifade edilmektedir (Telli ve Arkadaşları, 2010; akt. Kuşkonmaz, 2011).

Diğer birkaç araştırmada ise mobil öğrenme uygulamaları (Ally, 2009; Kukulska ve diğerleri, 2005; Kuşkonmaz, 2011): *teknoloji odaklı (technology-driven) mobil öğrenme; küçük cihazlarla taşınabilir e-öğrenme; ders içi faaliyetlerle ilişkili mobil öğrenme; resmi olmayan, bireyselleştirilmiş, durumlu mobil öğrenme; mobil hizmetiçi eğitim ve nitelik kazanım desteği; uzaktaki ve kırsaldakiler için mobil öğrenme* şeklinde altı başlık altında toplanmıştır.

Dünyada mobil öğrenme uygulamaları

Mobil cihazlardan biri olan tablet bilgisayarların eğitim süreçlerine dahil edilmesi ile ilgili araştırmalara bakıldığında Türkiye’de de olduğu gibi Tayland, Güney Kore, Singapur, Fransa ve İskoçya’da (Kaysı ve Aydın, 2014; Pamuk, Çakır, Yılmaz, Ergun ve Ayas, 2013) tablet bilgisayarlar öğrenciler ve öğretmenlerin kullanımına sunulduğu görülmektedir. Amerika’daki birçok okul öncesi program, derslerde kullanmak amacıyla iPad veya benzer tablet bilgisayarları satın aldığı ifade edilmektedir (Beschoner ve Hutchison, 2013; Kaysı ve Aydın, 2014).

Dünyadaki ve özellikle Afrika ve Orta Doğu bölgelerindeki cep telefonlarına erişimin hızlı bir şekilde artması, ulusal eğitim sistemini verimlilik esasına dönüştürme gerekliliğini ön plana çıkarmıştır (UNESCO, 2012). Örneğin Peru’da UNESCO’nun yapmış olduğu bir çalışma olan EduTrac isimli bir proje ile eğitim verilerini mobil olarak izlemeyi, bölgesel ve yerel seviyelerde bilgi temelli karar almayı ve özellikle uzaktaki toplulukların eğitim verilerini toplamayı amaç edinmiştir. Bu veriler, öğretmen ve öğrenci katılımını, eğitim materyalinin zamanında teslim edilmesini ve okul bakımını içermektedir. Toplum, bu tür verilerin toplanmasına, yorumlanmasına ve kullanılmasına katılmaktadır (UNICEF, 2016). Dolayısıyla, mobil öğrenmeyi eğitime yönelik yeni bir strateji olarak geliştirmenin, eğitim kurumlarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin etkin

etkileşim kurmaları açısından önem arz etmektedir (Huang ve diğerleri, 2010; akt. Fredrick, 2015).

İncelenen makalelerde, mobil araçların yaygın kullanımı ile ilgili olarak araştırmacılar ve öğretmen eğitimleri mobil teknolojilerin öğretmen eğitimi bağlamlarına entegrasyonunu önemli görmüşlerdir. Mobil öğrenmeyle ilgili araştırmaları neredeyse %38'i Avustralya ve Finlandiya tarafından takip edilen ABD öğretmen eğitimi bağlamında yürütülmüştür. Özellikle son yıllarda öğretmen eğitiminde Malezya, Kanada, Singapur, İngiltere ve Tanzanya gibi daha fazla ülkenin mobil öğrenme araştırmalarına katkıda bulunduğu dikkat çekmektedir (Baran, 2014).

Türkiye' de mobil öğrenme uygulamaları

FATİH Projesinin 2016 yılında en çok önem verdiği alan içerik gelişimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olmuştur (TEDMEM, 2016a). Kurulan EBA eğitim portalı ile her öğretmene 10 GB kapasiteli bir bulut hesabı verilmesi cazibe noktası olduğundan öğretmen üye sayısının da 1 milyona yaklaşmış olması eğitimde özellikle mobil öğrenmenin gerekli olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten her bir öğrenci için de 1 GB kapasiteli bulut hesabı verilmesi öğrenciler için de önemlidir. Güncellenen haliyle kullanıcı sayısının 8 milyonu geçtiği ifade edilmektedir. Güncellenen yeni EBA'da 56.477 görsel, 1929 e-kitap, 9.301 video, 99 portal, 1543 dergi, 3109 doküman ve 4.395 ses kaydı bulunduğu tespit edilmiş ve dahada artacağı öngörülmektedir (TEDMEM, 2015b).

Öte yandan tablet bilgisayar dağıtımının 2015 yılı için 1.437.800 adete ulaştığı, fakat 2016 yılına ait bir veriye rastlanılmadığı görülmektedir. Bu durumun sonucu olarak 2010 yılında başlatılan ve 2014 yılında tamamlanması düşünülen projenin 2019 yılına kadar uzatılması kararı verildiği belirtilmektedir. FATİH Projesinin sayısal verilerle değerlendirilmesi projenin asıl amacı olması gereken pedagojik boyutunu geri planda bırakmaktadır. 2016 yılında proje ile ilgili "*FATİH Projesinin yalnızca bir tablet projesi olmadığı, ulusal bir eğitim projesi olduğu*" söylemi ön plana çıkmaktadır (TEDMEM, 2016a).

FATİH Projesi ve EBA özelinde yaşanan sorunlara ilişkin birçok fikir vardır. Akıllı tahtaların amaca hizmet ettiği fakat tabletlerin tamamen amaç dışı kullanıldığı hatta öğrencilerin tabletleri sosyal medya ve oyun vs. için kullandığı düşünülmektedir. Bu durum sınıfta ders işlemeyi zorlaştırmaktadır. Mobil öğrenme açısından bakıldığında tabletlerin okul başarısı ve motivasyonu azalttığına dair dönütler gelmektedir (TEDMEM, 2016a).

EBA’da yer alan bir habere göre öğrencilere verilen akıllı cep telefonları ile mobil öğrenme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan öğrenme nesnelileriyle bir oyun senaryosu tasarlanmış ve öğrenciler akıllı cep telefonları vasıtasıyla oyuna katılarak hem eğlenmişler hem de Matematik bilgilerini pekiştirmişlerdir. Proje Yrd. Doç. Dr. Ünal Çakıroğlu tarafından ortaöğretim okullarında uygulanmış ve gözlemlenmiştir (URL2, 2013).

Başka bir uygulamada yine EBA’ da yer alan bir habere göre Bolvadin Anadolu Lisesinde öğrenciler tablet ve akıllı cep telefonları ile mobil öğrenme uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Hazırlanan senaryo ile öğrenciler, oyun oynayarak hareket halinde, mobil teknolojileri kullanarak eğlenerek İngilizce becerilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Mobil öğrenme vasıtasıyla öğrenciler sınıf ve kitaplara bağlı kalmadan dijital-interaktif öğrenme tekniğini kullanarak kendi oluşturdukları içeriği öğrenmeleri sağlanmıştır (URL3, 2016).

2.7. ÖĞRETMEN VE MOBİL ÖĞRENME

Mobil cihazlarının yaygın olması, mobil teknolojinin benimsenmesi diğer teknolojilerden farklı olabilir. Çoğu yeni nesil öğretmen, mobil cihazların yaygınlığı nedeniyle etkin mobil kullanıcıdır. Bu sebepten mobil teknolojiyi öğretim ve öğrenmeye yönelik bir araç olarak kullanmaya odaklanmak önemlidir (Tai ve Ting, 2011). Özellikle gençlerin bu mobil araçlara olan yoğun ilgisi neticesinde yakın zamanda mobil eğitim uygulamalarının daha çok yaygınlaşacağı öngörülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının çok önemli olduğu belirtilmektedir (Sağır ve Göksu, 2015).

ERIC ve Eğitim Araştırmaları Komple veritabanlarındaki akademik dergilerde "*mobil öğrenme*" ve "*öğretmen eğitimi*" veya "*mobil öğrenme*" ve "*öğretmen*" veya "*mobil*" ve "*öğretmen*" anahtar kelimeleri arandığında 92 sonuç ile karşılaşılmış olduğu ifade edilmektedir. Google Scholar arama moturu ve birçok dergide yapılan taramalar sonucunda öğretmen ve mobil öğrenme ilişkisinden bahseden toplam 329 makale ile karşılaşılmıştır. Bu alandaki literatür, genel olarak mobil öğrenmeyi, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini genişletmek ve mobil teknoloji entegrasyon becerilerini arttırmak için faydalı bir yaklaşım olarak göstermektedir (Baran, 2014).

Mobil öğrenme, dünyadaki birçok araştırmacı tarafından nispeten yeni bir alan olarak görülmektedir. Özellikle öğretmenler ve öğrencileri geliştirmek için yeni teknikler sunmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, öğretmenlerin tutumlarının mobil cihazların sınıfta nasıl kullanılmasının yönünde olduğu ve öğrencilerin başarıları açısından öğretim ve öğrenmeyi nasıl geliştirdiği konusunu göstermek üzerine olacaktır (Baek, Zhang ve Yun, 2017).

Öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı tutumları öğretim ve öğrenme için uygun ortamların hazırlanmasında önemlidir. Gerçekte öğrenenlerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarının araştırılmasında çok kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenenlerin kişisel tutumları, eğitim sahasında mobil cihazlarının güçlü bir öğrenme aracı olarak kabul edilmesine yardımcı olmaktadır (Çelik, 2013; Liaw ve Huang, 2011)

Yapılan çalışmalar incelendiğinde mobil öğrenme hazırbuluşluluğunun ölçülmesinin de uygulanması açısından önemi vurgulanmıştır. Bu ölçme işlemi için teknoloji kabul modelinin (TAM) (Aljuaid, Alzahrani, ve Atiquil, 2014; Gökçearslan, Solmaz ve Kukul, 2017) ve planlı davranışlar kuramının (TPB) kullanıldığı vurgulanmaktadır (Cheon, Lee, Crooks ve Song, 2012; Gökçearslan ve diğerleri, 2017)

Öğretmen desteği ve öğretmen eğitimi, mobil öğrenme araştırmasında en az araştırılan konular olmuştur (Baran, 2014; Ekanayake ve Wishart, 2014). Mobil teknolojilerin değeri hakkında öğretmenleri bilgilendirmeye ve onları sınıflarına etkili bir şekilde nasıl entegre etmeye ihtiyaç olmasına rağmen, mobil öğrenme öğretmen eğitiminde özellikle yetersiz kalmaktadır (Baran, 2014; Kearney ve Maher, 2013; Schuck, Aubusson, Kearney ve Burden, 2013). Avrupa'da yürütülen mobil öğrenme projeleri incelemesinde, Kukulska-

Hulme ve diğeri (2009), "*Avrupa ve bireysel devlet düzeyinde, mobil öğrenmeye yönelik bir öğretmen geliştirme veya eğitim faaliyeti*" bulunmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlere mobil teknolojilerinin hızlı büyümesinden dolayı, öğretmen eğitim programlarının teorik ve pedagojik açıdan sağlıklı bir şekilde mobil öğrenme girişimlerini uygulamasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Baran, 2014; Newhouse ve diğeri, 2006). Dünyada 1.01 milyar öğrenci aktif mobil cihaz kullanıcısı olduğu, özellikle bir önceki yıla göre %34 artmış olduğu ifade edilmektedir. Bu gerçekler öğretmenler tarafından göz ardı edilemez boyutta olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin çoğunluğunun, mobil öğrenme ve gerçek sınıf ortamında nasıl uygulanabileceği konusunda yeterince bilgilendirilmediği tespit edilmiştir (Bratitsis ve Kandroudi, 2014).

Öğretmenlerin yeni teknolojileri, özellikle mobil öğrenmeyi kullanmalarını etkileyen birçok faktör vardır. Araştırmacılar, bu faktörleri (Kathryn MacCallum, Lynn Jeffrey ve Kinshuk, 2014; Mai, 2015) aşağıda belirtmektedirler:

1. Yeni teknolojinin "*algılanan değeri*" "*yararlılığı*" ve "*kolay kullanım*" açısından öğretmenlerin inançları.
2. Öğretmenlerin sayısal teknolojiyi "*dijital okur yazarlığı*" öğretimine kullanmaları ve entegre etme becerileri.
3. Öğretmenlerin kendi yeterlilik seviyelerine ve teknolojinin benimsenmesine yönelik tutumlarına ilişkin öz yeterlik inançları.
4. BİT endişesi, bir öğretmenin BİT kullanımına ilişkin bir tedirginlik yaşama eğilimi.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin mobil cihazları ve diğer teknolojileri etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri önemlidir. Günümüzün gelişmekte olan dünyasında, bilginin tek bir kaynaktan elde edilmediği bu yüzden bilgilere en kolay şekilde erişebilecek öğretmen ve öğrencileri yetiştirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Karamustafaoğlu, 2006). Öğretmenlerin yalnızca araçlara erişim verilmesi değil, araçların kullanımı konusunda eğitilmesi gerektiği de birçok kaynakta belirtilmektedir (Georgina ve Hosford, 2009; Ozdamli ve Uzunboylu, 2015). Günümüzde aynı okulda, aynı branşta görev yapan iki öğretmenin derslerinde bile eğitim teknolojilerinden faydalanma şekillerinin farklı olduğu görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri öğretmenlerin bu konuda eğitim

almadıkları olduğu ifade edilmektedir (Çoklar ve Kuzu, 2006; Sugar, 2002; Tonbuloğlu ve Işman, 2013).

2.8. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN GELECEĞİ

Bugünün bakış açılarıyla geleceği tahmin etmek gerçekten zor fakat geleceği kimlerin belirleyeceği ve değiştireceği konusunda biraz tahmin yürütülebilir. Bu kişilerin 21. yüzyıl bilgi ve teknik beceriyle donatılmış olmaları gerekmektedir (TEDMEM, 2016c). Bu sebeple YBÖ kavramı insanların hayatı boyunca eğitimine devam etme imkanına sahip olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Hatta YBÖ, “öğretmen” ve “öğrenme” gibi kavramları üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğini ve bu kelimelerin anlamlarını “*hepimiz öğrenenleriz ve hepimiz eğitimci olabiliriz*” şekilde geliştirilmesinin daha doğru olduğunu belirtmektedir (Coşkun ve Demirel, 2012; Lynch, 1977;). YBÖ tüm dünyada kişilerin ihtiyaçları olan nitelikli güncel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli bir faktördür (Oral ve Yazar, 2015).

Ancak, geleneksel olarak, eğitim sistemleri değişimi yavaş olmuştur. Dahası, öğretmenlerin YBÖ politikalarının çalışmalarına etkileri konusunda iyi bilgilendirildiği düşünülmemektedir. Öğretmenlerin bugünün ve yarının okulunun gerektirdiği bazı temel özellikler akılda tutulmalıdır. Öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin derin bir anlayışına sahip olması gerekir. Öğretim, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkiler konularında geniş bir mesleki beceri geliştirmiş olması gerekir. Esnekliğe sahip olmak kendi kendini yenilemeye açık olmak ve yaşam boyu öğrenen olmak geleceğin öğretmenlerinde aranan özelliklerdendir. Bunlara ilaveten öğretmenin konu alanlarında yetkili olması ve ekip üyesi olarak iş birliği yapmaya hazır olması da gerekmektedir (Coolahan, 2002).

2.9. EĞİTİMDE MOBİL ÖĞRENMENİN GELECEĞİ

Eğitimle teknolojiyi birleştirip fırsat eşitliği getirmek, Türkiye’deki tüm öğrencilerin aynı bilgiye ulaşmasını aynı seviyede sağlamak, tüm dünyanın peşinde koştuğu bir model

olarak görülmektedir. Eğitimde teknoloji etkin kullanılarak günümüzün kavramları daha iyi öğrenilebilmekte, birçok becerileri edinilebilmektedir. Fakat yarının yaklaşımlarını sentezleyebilecek kuşakları eğitmek için bambaşka model oluşturmamızın gerekliliği vurgulanmıştır. Bu nedenle bütün ekosistem yeniden ele alınmalı ve baştan sona değiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (TEDMEM, 2016c). Bu noktada mobil öğrenmenin avantajları ön plana çıkarak bireysel eğitimde yararlı olacağı düşünülmektedir. Mobil öğrenme, müfredata bağlı kalınmadan sağlanacak öğrenmeler için anahtar rol oynayacak olan bir eğitim modelidir (Egi ve Çakır, 2015).

UEP teknolojiye önemli bir rol vermektedir ve gelecekte olması gerekenin de böyle olacağını ön görmektedir. Bilişim teknolojilerinin sadece sınıf içi öğretim etkinliklerinde değil gelişen mobil teknolojisi ile yeni eğitim ekosisteminde de yer alacağı belirtilmektedir. Böylece bilgi ve deneyimin paydaşlar arasında dolaşıma sokulabilmesi için farklı bakış açıları oluşturulmalıdır (TEDMEM, 2015a).

Günümüz eğitiminde geleneksel ortamlardan dijital ortamlara hızlı bir geçiş yapılmıştır. Mobil cihazlar ve internet, tüm dünyaya yayılmış ve uzun mesafeleri ortadan kaldırmıştır. Farklı coğrafi bölgelerdeki kişiler ve olaylar hakkında anında bilgi edinmek, mobil cihazlar ve internet tarafından sağlanabilmektedir. İnternette eğitimin kullanılması hem eğitim sistemindeki öğrencilere hem de eğitim sisteminde olmayan çok sayıda kişiye erişim imkanı sağlamaktadır (Özdamli ve Uzunboylu, 2015). Okul içinde ve dışında hoşgörüyü ve anlayışı geliştirmek için aktif bir sosyal müfredat getirilmelidir. İnternet ağları, öğrencileri dünyadaki diğer öğrencilere bağlayan projelerde kullanılmalıdır (Demirel, 2011).

Mobil öğrenme algılamasının çalışma alışkanlıkları üzerindeki belirgin etkilerini ve öğrencilerin mobil öğrenmenin yararlılığını algılamaları öğrencilerin mobil öğrenmeye devam etme niyetlerini arttıracaktır. Dahası, çalışma alışkanlıkları varolan davranışların sürekliliğini artıracak ve kişisel davranışların tekrarını sağlayacaktır (Wu ve Perng, 2016).

Eğitim programını değerlendirme işlemi dört aşamadan oluştuğu ifade edilmektedir. Her bir aşamada oluşan veriler diğer bir aşamanın yordayıcısı durumundadır. Değerlendirme modelinin birinci aşamasında öğrenenlerin eğitim programına yönelik tepki ölçümü yapılması gerekir. Buradaki amaç ilk olarak kişilerin eğitim programına dair görüş ve

tutumlarının tespit edilmesi, ikinci olarak ise öğrenmeye ilişkin karşılaşılabilecek olumsuz sonuçların neden kaynaklandığını anlayabilmek içindir (Çelik, 2013; Kirkpatrick, 1998). Bu düşünceden yola çıkarak, mobil öğrenme faaliyetlerinin içinde bulunduğu bir eğitim programı için öğrenen tutumlarının yanı sıra bu programı uygulayacak öğretmenlerinde tutumları çok önem kazanmaktadır (Çelik, 2013). Bu doğrultudan bakıldığında, mobil öğrenmeyi eğitim programlarına dahil ederken hem öğrencilerin tutumları önemli olduğu gibi hem de bu programı uygulayacak olan öğretmenlerin tutumlarının da önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Gelecek yıllar için günümüzdeki öğretmenlerin eğitim teknolojisinin kullanımında mobil eğitim cihazlarına karşı göstermiş oldukları tutum mobil öğrenmenin geleceği açısından çok önemlidir. Mobil öğrenmeye ilişkin tutumun bilinmesi kullanılacak yeni eğitim uygulamaları için olumlu veya olumsuz bir öngörü kazandırmaktadır (Menzi, Önal ve Çalışkan, 2012; Sağır ve Göksu, 2015).

Çağımız teknolojisinin en önemli çıktıları olan akıllı cep telefonu ve tabletler yaşamın her anında görülmektedir. Özellikle genç kuşağın bu teknolojik malzemelere olan fazla ilgisi, yakında mobil eğitim uygulamalarının, günümüze oranla çok daha önemli olacağını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının gelecek için çok önemli olduğu ifade edilmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında mobil eğitim uygulamaları sayesinde daha özgür öğrenme ortamı ve daha etkili bir biçimde eğitim öğretim süreci yaşayacakları öngörülmektedir. Özetle teknolojiyi bu konuda iyi kullanan öğretmenlerin donanımı başarıyı etkileyeceği belirtilmektedir (Sağır ve Göksu, 2015).

2.10. EĞİTİMDE YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE MOBİL ÖĞRENME İLİŞKİSİ

Dijital yeterlilikler yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu olarak ifade edilse de dijital araçların yaygınlaşması ile yeni çağda mobil öğrenme kavramı giderek en önemli öğrenme –öğretme modülü olacağı düşünülmektedir. Bilgiyi üretmek ve paylaşmak mobil cihazlarla kolay olmaktadır. Mobil araçların YBÖ’ de öğrenenlere sağladığı birtakım yararlar: öğrenenlere esnek bir öğrenme imkanı sunulması; *öğrenmede zaman ve mekân*

sınırlaması olmaması; öğrenenlere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunulması olarak özetlenebilir (Day, 1999; Keskin, ve Yazar, 2015; Trilling ve Fadel, 2009).

YBÖ için internetin çok değerli ve önemli bir kaynak olduğunu, internet kullanımının YBÖ becerisini de arttıracığı vurgulanmaktadır (David, 1999; Özgür, 2016). İnternet teknolojisinin akıllı telefon teknolojisi ile bütünleşmesi ve akıllı telefonlara uygun birçok öğrenme – öğretme yazılımının oluşturulması sayesinde en büyük kentlerden en uca kırsallara kadar bile erişim sağlanmaktadır. Diğer bir deyişle öğrenen ile bilgi arasındaki mesafeler ve engeller mobil araçlarla kaldırılmıştır (Keskin ve Yazar, 2015).

Gelecekte eğitimin içerisinde öğretmen tanımını değiştirmek ve çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak neyi ne kadar öğrenmek isteyeceklerine rehberlik edecek öğretmenleri eğitmemiz gerekmektedir. Çocukların öğrenme isteği ve azmi ancak kendi ihtiyaçları karşılandığında ve öğrenme sürecine etkin katıldıklarında artacağı düşünülmektedir. Bu durum ise okul tanımının da bu gerçeklik üzerinden yenilenmesi anlamına gelmektedir (TEDMEM, 2016c).

2.11. KAVRAMLARLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.11.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri ile İlgili Çalışmalar

YBÖ' nin ölçülmesi konusu tanınması açısından zorunlu bir durumdur. Kanada YBÖ' nin ölçülmesinde öncü bir ülkedir. Bu amaç için Bileşik Öğrenme Endeksini kullanmaktadır (Burke ve van Kleef, 1997; Canadian Council on Learning, 2012; Isabelle, 1994; Livingstone, 2000; Toprak ve Erdogan, 2012). Bu endeks 17 değişkenden oluşmakta, yaşamboyu öğrenmede 4500'den fazla bölgedeki senelik gelişmeleri ölçmektedir (Toprak ve Erdogan, 2012).

Özellikle dergilerde bu kavram kullanılıyor ve birçok makalede yer almaktadır. Uluslararası Yaşam Boyu Eğitim Dergisi (IJLE) otuz yıldan fazla süredir yaşam boyu öğrenme konusunda ilk yayınlanan dergi olarak görülmektedir. Yetişkin eğitimi ve YBÖ alanıyla ilgili Uluslararası Sürekli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Dergisi (IJCELL), bir Asya kökenli dergi olup Çince ve İngilizce olarak yayınlanmaktadır (Duke, 2015).

Türkiye’de öğretmenlerin YBÖ’leri ile ilgili alan yazına bakıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının YBÖ kavramını nasıl anladıkları (Atik-Kara ve Kürüm, 2007); sınıf öğretmenlerinin YBÖ yaklaşımına yönelik yeterlik algıları (Özcan, 2011); öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin araştırılması (Ayaz, 2016; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Diker-Coşkun ve Demirel, 2012; Kuzu ve diğerleri, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Poyraz, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yaman, 2014; Yılmaz, 2016); öğretmenlerin YBÖ yeterlikleri cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, fakülte, öğrenim durumu ve çalıştığı okul durumuna göre değerlendirilmesi (Kazu ve Erten, 2016) YBÖ’ ye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin ifade edilmesi (İzci ve Koç, 2012; Köksal ve Çoğmen, 2013); öğretmenlerin YBÖ yeterliliklerine ilişkin algılarının öğretmen adaylarının gözünden tespiti (Evin-Gencel, 2013; Kılıç, 2014; Oral ve Yazar, 2015; Şahin ve Arcagök, 2014); öğretmen adaylarına ve öğretmenlere ilişkin YBÖ’ nin anahtar yeterliliklerinin tespit edilmesi (Selvi, 2011; Şahin, Akbaşı ve Yanpar-Yelken, 2010); öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve YBÖ bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi (Keskin ve Yazar, 2015) araştırılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere benzer bir ölçek çalışması Poyraz (2014)’ ın 313 öğretmenin görüşlerini alarak hazırlamış olduğu ‘*Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Profilleri Ölçeği*’ isimli çalışmada görülmektedir. Yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme profili toplam 24 maddeyle ölçüldüğü görülmektedir. Alt boyutlar; merak boyutu (5 madde, Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .79), öğrenmeye açıklık boyutu (8 madde, Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .79), bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı boyutu (5 madde, Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .74) ve kendini yönlendirme ve denetleme boyutu (6 madde, Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .79) olarak tespit edilmiştir.

2.11.2. Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeleri ile İlgili Çalışmalar

Bu konuda yapılan dünyadaki araştırma örneklerinde mobil öğrenmenin, öğrencilerin motivasyonlarını (Chen, Chang ve Wang, 2008; Chen, Kao ve Sheu, 2003; Liaw, Hatala ve Huang, 2010) ve başarılarını (Hwang ve Chang, 2011; Hwang, Kuo, Yin ve Chuang, 2010) yükselttiği vurgulanmaktadır. Mobil Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerindeki

Etkileri (2012) isimli bir çalışmada mobil öğrenme kullanımının 2014'te %39'a, 2013'de ise %22' ye yükseldiği tespit edilmiştir. Bu veriler diğer öğrenme yöntemlerine kıyasla mobil öğrenme kullanımının hızlı gelişimine işaret etmektedir (akt. Güzeller ve Üstünel, 2016).

Birçok araştırmacı, mobil teknolojilerin eğitime entegrasyonu, eğitimde etkin kullanımı ve onları eğitimde kullanmanın avantajları üzerine çalışmalar yapmıştır ve halen yapılmaya da devam etmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır; mobil öğrenme çalışmalarının meta-analizi (Wu ve diğerleri, 2012), mobil telefonların eğitsel kullanımında yaş ve cinsiyetin etkisi (Snell ve Snell-Siddle, 2013), mobil öğrenmenin farklı türlerini hedefleyen pedagojik çerçeve (Park, 2011), mobil öğrenme ile ilgili araştırma eğilimleri (Hwang ve Tsai, 2011), öğrenci merkezli mobil öğrenme ve kesintisiz öğrenme (Wong, 2012), mobil öğrenmeye hazır olma (Cheon, Lee, Crooks ve Song, 2012), tasarım tabanlı mobil öğrenme (Land ve Zimmerman, 2015), dil öğreniminde mobil öğrenme uygulamaları (Godwin-Jones, 2011), formatif değerlendirme ve mobil öğrenmenin başarı ve tutumlara etkisidir (Hwang ve Chang, 2011).

Ülkemizde mobil öğrenmenin başarıya etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda öne çıkan fikir ise öğrenenin derse karşı ilgisini, başarısını ve motivasyonunu arttırdığı yönündedir (Çelik, 2012; Köse, Koç ve Yücesoy, 2013; Oberer ve Erkollar, 2013; Ozan, 2013; Sur, 2011). Hatta Eğitim ortamlarında öğrenenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutum ve algı düzeylerinin yüksek çıktığı tespit edilmiştir (Elçiçek ve Bahçeci, 2015; Küle, 2012; Saraç, 2014). Elde edilen olumsuz sonuçlar ise mobil öğrenmede kullanılan mobil araçlarının dikkati dağıttığı ve bazen motivasyon kaybına sebep olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2012; Demir ve Akpınar, 2016; Ozan, 2013; Sur, 2011).

Saidouni ve Bahloul (2016) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin neredeyse çoğunluğu eğitim amaçlı mobil teknoloji cihazlarının kullanılmasını talep ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin %78,60'ı internete mobil cihazlarından göz attığını; katılanların yaklaşık %57,10'u not almak için mobil cihaz kullandığını; on dört öğretmenden onu (%71,40) PDF'leri ve notları okumak için mobil cihazları kullandıklarını; cep telefonlarını elektronik bir sözlük olarak kullanan öğretmenlerin %64,30'unu temsil ettiğini; on dört öğretmenden beşi (%34,90) dil bilgisini geliştirmek

için mobil cihazları kullandıklarını ifade edilmiştir. Öğretmenlerin %34,90'ı, mobil teknolojilerini yabancılarla kültürel paylaşım amacıyla kullandıklarını iddia ettiği beyan edilmiştir. Mobil cihazların oyun oynamak (%45) ve İngilizce video indirmek / izlemek için kullanıldığı (%57.5) tespit edilmiştir. Dolayısıyla mobil cihazların eğlence amacıyla da kullanıldığı ifade edilmiştir.

Diğer taraftan mobil öğrenme ile ilgili alanyazında yabancı araştırmalar ile Türkiye' deki araştırmalar karşılaştırılarak incelendiğinde Baek ve diğerleri (2017) Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının Serin (2012)'in yapmış olduğu Türkiye'deki araştırmasıyla karşılaştırıldığında düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmenlerin tutumları Kore'deki erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu fakat Serin (2012) ye göre böyle olmadığı ifade edilmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Amerikalı öğretmenlerin ise mobil öğrenme tutumları, öğretmenlik deneyimi perspektifinden Kore öğretmenlerinden farklıdır. Özellikle Amerika'da 32 yaşından küçük ve 33-49 yaş arasındaki öğretmenler için anlamlı bir farklılık göze çarpmamaktadır. Bununla birlikte, 50 yaşın üzerindeki öğretmenler grubu zorluklar yaşamakta ve sınıflarında mobil cihazlardan daha az yararlanmaktadırlar (Baek ve diğerleri, 2017; O'Bannon ve Thomas, 2014). Konuların farklılıklarına göre bakıldığında ise Türkiye'de öğretmenlerin mobil öğrenme tutumları, temel konulara göre farklılık göstermemiştir (Baek ve diğerleri, 2017; Serin, 2012). Endonezya'da yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı iyi bir algıya sahip oldukları fakat mobil öğrenmeye ilişkin bilgileri ortalama olduğu tespit edilmiştir (Yusri, Goodwin ve Mooney, 2015).

Uzunboylu ve Özdamlı (2011) 'ın KKTC'de çalışan öğretmenlerle yaptığı bir araştırmaya göre, mobil öğrenme algısı cinsiyet açısından önemli ölçüde farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, McKinney, Dyck ve Luber (2009), Wang, Wu ve Wang (2009), Al Fahad (2009), Çavuş ve Biçen (2009) ve Broos (2005) tarafından yapılan çalışmalarla çatışmaktadır. McKinney, Dyck ve Luber (2009) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin mobil öğrenme algılamaları kadın öğretmenlerden daha pozitifdir. Wang, Wu ve Wang (2009) benzer şekilde, mobil öğrenme algısının yaş ve cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine olduğunu bulmuştur. Çavuş ve Biçen (2009) ve Broos (2005) 'un

çalışmalarında, erkeklerin iletişim teknolojilerine yönelik anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmektedir.

2.12. ALAN YAZIN TARAMASI SONUCU

Türkiye'de MEB, okul dışı öğrenmeye ve sürekli öğrenme bağlamında eğitim sistemi iyileştirme çalışmalarına ağırlık vermektedir. Aynı zamanda MEB okul sisteminin amaç ve müfredatına ilişkin yeni düzenlemeler getirmekte ve örgün eğitimden daha çok, sürekli eğitime önem vererek odak noktasını değiştirmektedir (Demirel, 2011). Ayrıca EBA üzerinden yayın yapan HBÖTV' nin YBÖ açısından yenilikçi bir durum ifade ettiği düşünülmekte ve tüm eğitim camiasına yarar sağladığı görülmektedir (URL4).

Ülkemizde yürütülmekte olan Fatih Projesi kapsamında öğrencilere ve öğretmenlere mobil cihazlar (tablet bilgisayarlar) sağlanması, mobil teknolojilerin tek başına eğitimle bütünleştirilmesi için yeterli değildir. Bu bütünleşmeyi başarmak için öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma, mobil teknolojileri kabul etme ve bu teknolojilere yönelik tutum geliştirme becerisi olması gerekmektedir (Kukul ve diğerleri, 2015).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin mobil cihazların dinleme, konuşma, okuma ve kültür etkinliklerine olan potansiyellerine olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, yazma etkinliklerinde ise mobil teknolojilerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin ve öğretmenlerin elde taşınabilir cihazlarda yazma aktiviteleri yapma imkânına yönelik şüpheleri, küçük ekranlar ve tuş takımı gibi teknik kısıtlamalardan kaynaklanmaktadır (Saidouni ve Bahloul, 2016). Alan yazındaki çalışmaların sonucuna paralel olarak öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir (Sağır ve Göksu, 2015).

Öğretmenler mobil öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin çıkarlarını belirleyebilmesi, bu ilgi alanlarını konu ile ilgili öğrenme hedefleriyle ilişkilendirmesi ve öğrencilere hedeflerine ulaşmak için fırsatlar sunması gerekmektedir. Mobil teknoloji yaygınlaştıkça, öğretmenlerin mobil cihazlara yönelik tutumları okullarda kullanımını kolaylaştıracak bir faktör olacaktır (Baek ve diğerleri, 2017).

YBÖ perspektifinden ise gelecekte mevcut eğitim fakültelerine ilaveten, öğretmen eğitiminde kuramsal donanımınla beraber yüksek seviyede uygulamaya yönelik nitelik sağlayacak öğretmen akademilerinin kurulması öngörülmektedir. Yeni nesil öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılmasının yanı sıra, yakın zamanda öğretmen açığını kapatacak Türkiye'nin mevcut öğretmen donanımıyla ilgili ihtiyaç duyulan yenilenme sağlanarak gerekli düzenlemelerin de yapılması düşünülmektedir. Bu yenilenme sürecinde, öğretmenlerin yeterliklerini ve mesleklerine ilişkin adanmışlıklarını yükseltmeye çalışan bir program öngörülmektedir. Bu ifadelerden öğretmenlerin özellikle bulunduğu kurumlarda karar alma sürecine katılımları, mesleki ve kişisel gelişim gibi YBÖ faaliyetleri içinde bulunmaları hedeflenmektedir (TEDMEM, 2015a).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açısından belirlenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya'nın ilkokul, ortaokul ve liselerinde öğretmenlik yapan 9.649 öğretmen içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen %43,7' si (206) erkek, %56,3' ü (265) kadın olmak üzere toplam 471 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

3.3.1. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö)

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö), Bayrakçı ve Bozkan (2017) geliştirilmiştir. Ölçek 17 madde ve 4 faktörden (Sosyo-Ekonomik, Bireysel, Teknolojik ve Mesleki) oluşan 5' li likert tipinde ölçektir. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,84 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan her boyuttan alınan yüksek puan ortalamaları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarını belirlemektedir.

3.3.2. Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö)

Öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö), Bozkan ve Bayrakçı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 22 madde ve 3 faktörden (Eğitime olumlu etki, eğitime olumsuz etki ve Eğitimde kişilerarası etkileşim) oluşan 5' li likert tipinde ölçektir. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten en düşük 22 en yüksek 110 puan alınabilir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ayrı boyutlar için de ayrı puanlar hesaplanarak öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları belirlenebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu araştırmanın verileri Sakarya ilinin ilkokul, ortaokul ve liselerinde öğretmenlik yapan 471 kişiye ölçeklerin dağıtılarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin

normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış, verilerin normal dağıldığı saptandığından parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, “*aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testlerinden*” yararlanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde ölçeklerin maddeleri, Hiçbir zaman/Kesinlikle katılmıyorum (1.00–1.80), Nadiren/Katılmıyorum (1.81–2.60), Bazen/Fikrim yok (2.61–3.40), Genellikle/Katılıyorum (3.41–4.20), Her zaman/Kesinlikle katılıyorum (4.21–5.00) şeklinde puanlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö’ lerinden Aldıkları Puanların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Sosyo-Ekonomik	,146	471	,056
Bireysel	,093	471	,064
Teknolojik	,079	471	,355
Mesleki	,107	471	,066
Eğitime Olumlu Etki	,097	471	,122
Eğitime Olumsuz Etki	,054	471	,232
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	,088	471	,443

Tablo 1’ e öğretmenlerin bakıldığında ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö’ lerinden aldıkları puanların normal dağıldığı ve analizlerde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE AİT BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	206	43,7
Kadın	265	56,3
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,7' si (206) erkek, %56,3' ü (265) kadındır. Bu dağılım analiz açısından uygun olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	N	%
20-30 yaş	88	18,7
31-35 yaş	103	21,9
36-40 yaş	113	24,0
41-45 yaş	85	18,0
46 yaş ve üzeri	82	17,4
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,7' si (88) 20-30 yaş aralığında, %21,9' u (103) 31-35 yaş aralığında, %24' ü (113) 36-40 yaş aralığında, %18' i (85) 41-45 yaş aralığında ve %17,4' ü (82) 46 yaş ve üzerindedir. Yaş değişkenin oranlarına bakıldığında her grup için dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Bu oranlar analiz açısından kolaylık ve nesnellik sağlayacağı düşünülmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	75	15,9
6-10 yıl	87	18,5
11-15 yıl	102	21,7
16-20 yıl	94	20,0
21-25 yıl	60	12,7
26 yıl ve üzeri	53	11,3
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %15,9' u (75) 1-5 yıl, %18,5' i (87) 6-10 yıl, %21,7' si (102) 11-15 yıl, %20' si (94) 16-20 yıl, %12,7' si (60) 21-25 yıl ve %11,3' ü (53) 26 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Kıdem değişkenin bu oranlarına bakıldığında değerlendirmelerin nesnel olması açısından dağılımın uygun boyutlarda olduğu görülmektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlara Göre Dağılımı

Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Dağılımları

Çalıştığı Kurum	N	%
İlkokul	155	32,9
Ortaokul	199	42,3
Lise	117	24,8
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,9' u (155) ilkokulda, %42,3' ü (199) ortaokulda ve %24,8' i (117) lisede öğretmenlik yapmaktadırlar. Bu dağılımın analiz açısından uygun olduğu düşünülmektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Yerlerine Göre Dağılımı

Tablo 6. Okulun Yeri Değişkenine Göre Dağılımları

Okulun yeri	N	%
Kent Merkezi	297	63,1
Kenar Mahalle	104	22,1
Kırsal Bölge	70	14,9
Toplam	471	100,0

Araştırmanın yürütüldüğü okulların %63,1' i (297) kent merkezinde, %22,1' i (104) kenar mahallede ve %14,9' u (70) kırsal bölgede yer almaktadır. Bu oranların analiz açısından uygun olduğu düşünülmektedir. Kent merkezindeki öğretmenlerin fazla oranda olması bu öğretmenlerin algılarını ve tutumlarının analizlerde daha baskın olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	N	%
Önlisans	60	12,7
Lisans	352	74,7
Lisansüstü	59	12,5
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,7' si (60) önlisans, %74,7' si (352) lisans ve %12,5' i (59) lisansüstü mezundur. Lisans mezunu sayısının çok olmasından dolayı bu oranların çıkmış olması doğal karşılanmaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Tablo 8. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Branş	N	%
Sınıf	155	32,9
Branş	316	67,1
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,9' u (155) sınıf öğretmeni ve %67,1' i (316) branş öğretmenidir. Sınıf öğretmeni ilkokulu, branş öğretmeni ise hem ortaokul hemde lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin algılarını ve tutumlarını göstermektedir.

4.1.8. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 9. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	405	86,0
Bekar	66	14,0
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86' i (405) evli ve %14' ü (66) bekarıdır. Öğretmenlerin medeni durumu açısından evli öğretmenlerin daha çok olması ailevi etmenlerin de algıları ve tutumları ifade ederken göz önünde tutulacağı varsayılmaktadır.

4.1.9. Öğretmenlerin Akıllı Telefon Sahiplik Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 10. Öğretmenlerin Akıllı Telefon Sahip Olma Değişkenine Göre Dağılımları

Akıllı Telefon	N	%
Var	374	79,4
Yok	97	20,6
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,4' ü (374) akıllı telefona sahipken %20,6' sının (97) akıllı telefonu yoktur. Akıllı telefona sahip olma değişkeni mobil öğrenmeyi kullanan ve bu noktada öğretmenlerin algılarını ve tutumlarını ifade etme açısından önem kazanmaktadır. Akıllı telefon kullanmayan öğretmenlerinde dışarıdan bakış açıları bu noktada çok önem kazanmaktadır. Bazı öğretmenler sosyal medyada ya da internet ortamında öğrencilerin derslerle ilgili çok fazla soru sorduklarını ve bu gibi durumların özel hayatlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Akıllı telefonun erişilebilirlik özelliğinin özel hayatı kısıtladığına inanan bazı öğretmenlerinde olduğu ve bu yüzden akıllı telefon kullanmadıklarını sözlü olarak beyan etmişlerdir.

4.1.10. Öğretmenlerin Günlük İnternete Bağlanma Sıklığına Göre Dağılımı

Tablo 11. Öğretmenlerin Günlük İnternete Bağlanma Sıklığı Değişkenine Göre Dağılımları

İnternet	N	%
0-2 saat	260	55,2
3-4 saat	138	29,3
5 saat ve üzeri	73	15,5
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,2' si (260) 0-2 saat, %29,3' ü (138) 3-4 saat ve %15,5' i (73) 5 saat ve üzerinde günlük internete bağlanmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının interneti iki saate kadar kullandığı, diğer yarısının ise üç ve daha fazla kullandığı mobil öğrenmenin eğitime yansması açısından önemlidir. Öğretmenlerin interneti çok kullanmaları ya da bağımlılık boyutu dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu çıkan bulgudan öğretmenlerin günden güne interneti daha çok kullandıkları ve çağımızın gereği olarak kullanma sürelerinin artacağı düşünülmektedir. Bu kullanım süresinin artışı aynı zamanda gereklilik ve nitelik açısından önemlidir. Öğretmenlerin interneti doğru amaç için kullanmaları bu noktada önem arz etmektedir.

4.1.11. Eğitimde Mobil Öğrenme Kavramını Bilme Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 12. Öğretmenlerin Mobil Öğrenme Kavramını Bilip Bilmeme Değişkenine Göre Dağılımları

Mobil Öğrenme	N	%
Evet	350	74,3
Hayır	121	25,7
Toplam	471	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,3' ü (350) mobil öğrenme kavramını bilirken %25,7' si (121) bilmemektedirler. Öğretmenlerin eğitimde yeni arayışlar içerisinde olup olmaması ya da teknolojiyi derslerinde kullanıp kullanmaması bu kavramı bilmesine sebep olmaktadır.

4.2. ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN ALGILARININ VE MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ DÜZEYİ

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö) ve Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö) puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Uygulanan Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	471	4,29	,50
	Bireysel	471	3,58	,74
	Teknolojik	471	4,03	,51
	Mesleki	471	3,96	,65
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	471	3,58	,44
	Eğitime Olumsuz Etki	471	3,50	,67
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	471	3,42	,70

Hiçbir zaman/Kesinlikle katılmıyorum (1.00–1.80), Nadiren/Katılmıyorum (1.81–2.60), Bazen/Fikrim yok (2.61–3.40), Genellikle/Katılıyorum (3.41–4.20), Her zaman/Kesinlikle katılıyorum (4.21–5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

ÖYBÖEF-Ö’ nin “*Sosyo-Ekonomik*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 4,29$ (Her zaman), “*Bireysel*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 3,58$ (Genellikle), “*Teknolojik*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 4,03$ (Genellikle) ve “*Mesleki*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 3,96$ (Genellikle) olarak bulunmuştur.

ÖMÖYT-Ö’ nin “*Eğitime Olumlu Etki*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 3,58$ (Her zaman), “*Eğitime Olumsuz Etki*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 3,50$ (Genellikle) ve “*Eğitimde Kişilerarası Etkileşim*” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 3,42$ (Genellikle) olarak bulunmuştur.

4.3. ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN ALGILARI VE MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 14. Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri

	Sosyo-Ekonomik	Bireysel	Teknolojik	Mesleki	Eğitime Olumlu Etki	Eğitime Olumsuz Etki	Eğt. Kişilerarası Etkileşim
Sosyo-Ekonomik	1						
Bireysel	,333*	1					
Teknolojik	,410*	,460*	1				
Mesleki	,328*	,541*	,490*	1			
Eğt. Olumlu Etki	,049	-,078	-,006	-,033	1		
Eğt. Olumsuz Et.	,024	-,005	-,006	,023	-,038	1	
Eğt. Kişilerarası Etkileşim	,021	-,024	-,013	-,008	,467*	-,013	1

* p<,05

Tablo 14' e bakıldığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve mobil öğrenme yönelik tutumları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ölçeklerin kendi içlerindeki alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

ÖYBÖEF-Ö' nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin (r) ,328 ile ,541 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ve pozitif anlamlı ilişkinin “*mesleki*” ve “*bireysel*” alt boyutları arasında ($r = ,541$; $p < ,05$) olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*mesleki*’ algıları artıkça yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*bireysel*’ algılarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = ,29$) dikkate alındığında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*mesleki*’ algılarının toplam değişkenliğinin %29’ unun öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*bireysel*’ algılarından kaynaklandığı söylenebilir. En düşük ve pozitif anlamlı ilişkinin “*mesleki*” ve “*sosyo-ekonomik*” alt boyutları arasında ($r = ,328$; $p < ,05$) olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*mesleki*’ algıları artıkça yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*sosyo-ekonomik*’ algılarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = ,10$) dikkate alındığında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*mesleki*’ algılarının toplam değişkenliğinin %10’ unun öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*sosyo-ekonomik*’ algılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Benzer şekilde Tablo 14’ e bakıldığında, ÖMÖYT-Ö’ nin alt boyutları arasında sadece ‘*eğitimde kişilerarası etkileşim*’ alt boyutu ile ‘*eğitime olumlu etki*’ alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r = ,467$; $p < ,05$). Buna göre öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitimde kişilerarası etkileşim*’ tutumları artıkça mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitime olumlu etki*’ tutumlarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısı ($r^2 = ,21$) dikkate alındığında, öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitimde kişilerarası etkileşim*’ tutumlarının toplam değişkenliğinin %21’ inin öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitime olumlu etki*’ tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN ALGILARININ VE MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' den aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' den Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Erkek	206	4,28	0,52	-,352	,725	
		Kadın	265	4,29	0,48			
	Bireysel	Erkek	206	3,53	0,75	1,392	,164	
		Kadın	265	3,62	0,73			
	Teknolojik	Erkek	206	4,02	0,52	-,558	,577	
		Kadın	265	4,04	0,50			
	Mesleki	Erkek	206	3,99	0,65	,917	,360	
		Kadın	265	3,94	0,65			
	ÖMÖYT-Ö	Eğt. Olumlu Etki	Erkek	206	3,62	,46	1,918	,056
			Kadın	265	3,55	,42		
		Eğt. Olumsuz Etki	Erkek	206	3,45	,68	1,434	,152
			Kadın	265	3,54	,67		
Eğt. Kişilerarası Etkileşim		Erkek	206	3,45	,72	,810	,419	
		Kadın	265	3,40	,68			

Tablo 15 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki fark, cinsiyet değişkeni açısından $p>0.05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kadın ve erkek yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Oneway ANOVA sonuçları Tablo 16 ve 17'de verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	20-30 yaş	88	4,29
		31-35 yaş	103	4,28
		36-40 yaş	113	4,33
		41-45 yaş	85	4,34
		46 yaş ve üzeri	82	4,17
		Toplam	471	4,29
	Bireysel	20-30 yaş	88	3,73
		31-35 yaş	103	3,61
		36-40 yaş	113	3,58
		41-45 yaş	85	3,58
		46 yaş ve üzeri	82	3,39
		Toplam	471	3,58
	Teknolojik	20-30 yaş	88	3,95
		31-35 yaş	103	3,96
		36-40 yaş	113	4,09
		41-45 yaş	85	4,05
		46 yaş ve üzeri	82	4,10
		Toplam	471	4,03
	Mesleki	20-30 yaş	88	4,04
		31-35 yaş	103	3,94
36-40 yaş		113	3,98	
41-45 yaş		85	3,99	
46 yaş ve üzeri		82	3,87	
Toplam		471	3,96	
ÖMÖYT-Ö	Eğt. Olumlu Etki	20-30 yaş	88	3,59
		31-35 yaş	103	3,61
		36-40 yaş	113	3,55
		41-45 yaş	85	3,62
		46 yaş ve üzeri	82	3,53
		Toplam	471	3,58
	Eğt. Olumsuz Etki	20-30 yaş	88	3,72
		31-35 yaş	103	3,46
		36-40 yaş	113	3,38
		41-45 yaş	85	3,58
		46 yaş ve üzeri	82	3,39
		Toplam	471	3,50
	Eğt.Kişilerarası Etkileşim	20-30 yaş	88	3,38
		31-35 yaş	103	3,32
36-40 yaş		113	3,38	
41-45 yaş		85	3,54	
46 yaş ve üzeri		82	3,51	
Toplam		471	3,42	

Tablo 17. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Sosyal	Gruplararası	1,510	4	,377	1,514	,197	
	Gruplariçi	116,209	466	,249			
	Toplam	117,719	470				
Bireysel	Gruplararası	5,194	4	1,299	2,396	,050	
	Gruplariçi	252,534	466	,542			
	Toplam	257,728	470				
Teknolojik	Gruplararası	1,941	4	,485	1,885	,112	
	Gruplariçi	119,970	466	,257			
	Toplam	121,911	470				
Mesleki	Gruplararası	1,418	4	,354	,841	,499	
	Gruplariçi	196,307	466	,421			
	Toplam	197,725	470				
Eğt. Olumlu Etki	Gruplararası	,563	4	,141	,724	,576	
	Gruplariçi	90,623	466	,194			
	Toplam	91,186	470				
Eğt. Olumsuz Etki	Gruplararası	7,769	4	1,942	4,399	,002*	
	Gruplariçi	205,731	466	,441			I-III I-V
	Toplam	213,500	470				
Eğt. Kişilerarası Etkileşim	Gruplararası	3,146	4	,787	1,621	,168	
	Gruplariçi	226,082	466	,485			
	Toplam	229,228	470				

* p<,05, **p<,01 I: 20-30 yaş, II: 31-35 yaş, III: 36-40 yaş, IV: 41-45 yaş, V: 46 yaş ve üzeri

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre ÖYBÖEF-Ö’ nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Öğretmenlerin yaşlarına göre ÖMÖYT-Ö’ nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sadece “*eğitime olumsuz etki*” alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p <,05$). İkili karşılaştırmalar sonucunda yaşları 20-30 arasında olan öğretmenlerin ‘*eğitime olumsuz etki*’ puanları yaşları 36-40 ve 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö’nden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Oneway ANOVA sonuçları Tablo 18 ve 19’da verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo- Ekonomik	1-5 yıl	75	4,29
		6-10 yıl	87	4,35
		11-15 yıl	102	4,28
		16-20 yıl	94	4,30
		21-25 yıl	60	4,22
		26 yıl ve üzeri	53	4,25
		Toplam	471	4,29
	Bireysel	1-5 yıl	75	3,64
		6-10 yıl	87	3,74
		11-15 yıl	102	3,56
		16-20 yıl	94	3,59
		21-25 yıl	60	3,39
		26 yıl ve üzeri	53	3,48
		Toplam	471	3,58
	Teknolojik	1-5 yıl	75	3,93
		6-10 yıl	87	3,99
		11-15 yıl	102	4,00
		16-20 yıl	94	4,12
21-25 yıl		60	4,03	
26 yıl ve üzeri		53	4,17	
Toplam		471	4,03	
Mesleki	1-5 yıl	75	3,99	
	6-10 yıl	87	4,08	
	11-15 yıl	102	3,90	
	16-20 yıl	94	3,98	
	21-25 yıl	60	3,80	
	26 yıl ve üzeri	53	4,00	
	Toplam	471	3,96	
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	1-5 yıl	75	3,60
		6-10 yıl	87	3,61
		11-15 yıl	102	3,56
		16-20 yıl	94	3,61
		21-25 yıl	60	3,46
		26 yıl ve üzeri	53	3,62
		Toplam	471	3,58
	Eğitime Olumsuz Etki	1-5 yıl	75	3,75
		6-10 yıl	87	3,47
		11-15 yıl	102	3,42
		16-20 yıl	94	3,48
		21-25 yıl	60	3,55
26 yıl ve üzeri	53	3,33		
Toplam	471	3,50		
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	1-5 yıl	75	3,51	
	6-10 yıl	87	3,22	
	11-15 yıl	102	3,35	
	16-20 yıl	94	3,51	
	21-25 yıl	60	3,45	
	26 yıl ve üzeri	53	3,58	
Toplam	471	3,42		

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' n den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Sosyal	Gruplararası	5	,156	5	,622	,683	
	Gruplariçi	465	,251	465			
	Toplam	470		470			
Bireysel	Gruplararası	5	1,068	5	1,968	,082	
	Gruplariçi	465	,543	465			
	Toplam	470		470			
Teknolojik	Gruplararası	5	,542	5	2,112	,063	
	Gruplariçi	465	,256	465			
	Toplam	470		470			
Mesleki	Gruplararası	5	,666	5	1,593	,160	
	Gruplariçi	465	,418	465			
	Toplam	470		470			
Eğitime Olumlu Etki	Gruplararası	5	,233	5	1,202	,307	
	Gruplariçi	465	,194	465			
	Toplam	470		470			
Eğitime Olumsuz Etki	Gruplararası	5	1,402	5	3,157	,008*	I-III
	Gruplariçi	465	,444	465			I-VI
	Toplam	470		470			
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Gruplararası	5	1,347	5	2,814	,016	
	Gruplariçi	465	,478	465			
	Toplam	470		470			

* p<,05, **p<,01 I : 1-5 yıl, II:6-10 yıl, III: 11-15 yıl, IV: 16-20 yıl, V: 21-25 yıl, VI: 26 yıl ve üzeri

Tablo 19'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ÖYBÖEF-Ö' nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >,05).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ÖMÖYT-Ö' nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sadece "eğitime olumsuz etki" alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p <,05). İkili karşılaştırmalar sonucunda mesleki kıdemleri 1-5 yıl

arasında olan öğretmenlerin 'eğitime olumsuz etki' puanları mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF ve ÖMÖYT-Ö' nden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Oneway ANOVA sonuçları Tablo 20 ve 21'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çalışılan Kurum	N	\bar{X}
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	İlkokul	155	4,32
		Ortaokul	199	4,30
		Lise	117	4,21
		Toplam	471	4,29
	Bireysel	İlkokul	155	3,71
		Ortaokul	199	3,51
		Lise	117	3,53
		Toplam	471	3,58
	Teknolojik	İlkokul	155	4,11
		Ortaokul	199	3,98
		Lise	117	4,02
		Toplam	471	4,03
Mesleki	İlkokul	155	4,01	
	Ortaokul	199	3,95	
	Lise	117	3,92	
	Toplam	471	3,96	
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	İlkokul	155	3,59
		Ortaokul	199	3,59
		Lise	117	3,56
		Toplam	471	3,58
	Eğitime Olumsuz Etki	İlkokul	155	3,47
		Ortaokul	199	3,47
		Lise	117	3,60
		Toplam	471	3,50
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	İlkokul	155	3,50
		Ortaokul	199	3,38
Lise		117	3,37	
Toplam		471	3,42	

Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' n den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Sosyal	Gruplararası	1,056	2	,528	2,119	,121	
	Gruplariçi	116,662	468	,249			
	Toplam	117,719	470				
Bireysel	Gruplararası	4,106	2	2,053	3,788	,023*	I-II
	Gruplariçi	253,622	468	,542			
	Toplam	257,728	470				
Teknolojik	Gruplararası	1,471	2	,735	2,858	,058	
	Gruplariçi	120,440	468	,257			
	Toplam	121,911	470				
Mesleki	Gruplararası	,603	2	,302	,716	,489	
	Gruplariçi	197,121	468	,421			
	Toplam	197,725	470				
Eğitime Olumlu Etki	Gruplararası	,065	2	,032	,167	,846	
	Gruplariçi	91,121	468	,195			
	Toplam	91,186	470				
Eğitime Olumsuz Etki	Gruplararası	1,520	2	,760	1,678	,188	
	Gruplariçi	211,980	468	,453			
	Toplam	213,500	470				
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Gruplararası	1,677	2	,838	1,724	,179	
	Gruplariçi	227,551	468	,486			
	Toplam	229,228	470				

* p<,05, **p<,01 I : İlkokul, II: Ortaokul, III: Lise

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre ÖYBÖEF-Ö’ nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sadece “*bireysel*” alt boyutu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p <,05). Yapılan ikili karşılaştırma sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*bireysel*’ algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre ÖMÖYT-Ö’ nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >,05).

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların buldukları yerlere göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Oneway ANOVA sonuçları Tablo 22 ve 23'te verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Buldukları Yere Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okulun yeri	N	\bar{X}
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Kent Merkezi	297	4,28
		Kenar Mahalle	104	4,33
		Kırsal Bölge	70	4,26
		Toplam	471	4,29
	Bireysel	Kent Merkezi	297	3,62
		Kenar Mahalle	104	3,50
		Kırsal Bölge	70	3,54
		Toplam	471	3,58
	Teknolojik	Kent Merkezi	297	4,03
		Kenar Mahalle	104	3,98
		Kırsal Bölge	70	4,10
		Toplam	471	4,03
Mesleki	Kent Merkezi	297	3,96	
	Kenar Mahalle	104	3,95	
	Kırsal Bölge	70	4,00	
	Toplam	471	3,96	
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	Kent Merkezi	297	3,59
		Kenar Mahalle	104	3,56
		Kırsal Bölge	70	3,57
		Toplam	471	3,58
	Eğitime Olumsuz Etki	Kent Merkezi	297	3,48
		Kenar Mahalle	104	3,58
		Kırsal Bölge	70	3,46
		Toplam	471	3,50
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Kent Merkezi	297	3,44
		Kenar Mahalle	104	3,33
Kırsal Bölge		70	3,45	
Toplam		471	3,42	

Tablo 23. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumların Buldukları Yere Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Sosyal	Gruplararası	,320	2	,160	,639	,528	
	Gruplariçi	117,398	468	,251			
	Toplam	117,719	470				
Bireysel	Gruplararası	1,388	2	,694	1,267	,283	
	Gruplariçi	256,340	468	,548			
	Toplam	257,728	470				
Teknolojik	Gruplararası	,538	2	,269	1,036	,356	
	Gruplariçi	121,374	468	,259			
	Toplam	121,911	470				
Mesleki	Gruplararası	,096	2	,048	,114	,892	
	Gruplariçi	197,628	468	,422			
	Toplam	197,725	470				
Eğitime Olumlu Etki	Gruplararası	,075	2	,038	,194	,824	
	Gruplariçi	91,111	468	,195			
	Toplam	91,186	470				
Eğitime Olumsuz Etki	Gruplararası	,992	2	,496	1,092	,336	
	Gruplariçi	212,508	468	,454			
	Toplam	213,500	470				
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Gruplararası	1,116	2	,558	1,145	,319	
	Gruplariçi	228,112	468	,487			
	Toplam	229,228	470				

* p<,05, **p<,01 I : Kent Merkezi, II: Kenar Mahalle, III: Kırsal Bölge

Tablo 23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların buldukları yere göre ÖYBÖEF-T'nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların buldukları yere göre ÖMÖYT-Ö' nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p >,05$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Oneway ANOVA sonuçları Tablo 24 ve 25'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Önlisans	60	4,29
		Lisans	352	4,29
		Lisansüstü	59	4,25
		Toplam	471	4,29
	Bireysel	Önlisans	60	3,57
		Lisans	352	3,57
		Lisansüstü	59	3,65
		Toplam	471	3,58
	Teknolojik	Önlisans	60	4,14
		Lisans	352	4,08
		Lisansüstü	59	4,13
		Toplam	471	4,03
Mesleki	Önlisans	60	3,95	
	Lisans	352	3,96	
	Lisansüstü	59	3,97	
	Toplam	471	3,96	
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	Önlisans	60	3,57
		Lisans	352	3,58
		Lisansüstü	59	3,58
		Toplam	471	3,58
	Eğitime Olumsuz Etki	Önlisans	60	3,52
		Lisans	352	3,51
		Lisansüstü	59	3,41
		Toplam	471	3,50
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Önlisans	60	3,58
		Lisans	352	3,42
		Lisansüstü	59	3,25
		Toplam	471	3,42

Tablo 25. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' n den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Sosyal	Gruplararası	,094	2	,047	,188	,829	
	Gruplariçi	117,624	468	,251			
	Toplam	117,719	470				
Bireysel	Gruplararası	,338	2	,169	,307	,735	
	Gruplariçi	257,390	468	,550			
	Toplam	257,728	470				
Teknolojik	Gruplararası	1,772	2	,886	3,450	,063	
	Gruplariçi	120,140	468	,257			
	Toplam	121,911	470				
Mesleki	Gruplararası	,014	2	,007	,016	,984	
	Gruplariçi	197,711	468	,422			
	Toplam	197,725	470				
Eğitime Olumlu Etki	Gruplararası	,015	2	,008	,039	,962	
	Gruplariçi	91,171	468	,195			
	Toplam	91,186	470				
Eğitime Olumsuz Etki	Gruplararası	,533	2	,267	,586	,557	
	Gruplariçi	212,967	468	,455			
	Toplam	213,500	470				
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Gruplararası	3,305	2	1,653	3,424	,033*	I-III
	Gruplariçi	225,923	468	,483			
	Toplam	229,228	470				

* p<,05, **p<,01 I : Önlisans, II: Lisans, III: Lisansüstü

Tablo 25'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ÖYBÖEF-Ö' nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >,05).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ÖMÖYT-Ö' nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sadece “*eğitimde kişilerarası etkileşim*” alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p <,05). İkili karşılaştırmalar sonucunda önlisans mezunu öğretmenlerin ‘*eğitimde kişilerarası etkileşim*’ puanları lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarına göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 26' da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf ve Branş Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme ve Mobil Öğrenme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Ölçekler	Alt Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	p
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Sınıf	155	4,45	,54	,545	,553
		Branş	316	4,43	,52		
	Bireysel	Sınıf	155	3,45	,67	-1,760	,457
		Branş	316	3,46	,64		
	Teknolojik	Sınıf	155	4,65	,53	-1,537	,122
		Branş	316	4,62	,35		
	Mesleki	Sınıf	155	3,75	,75	-,349	,753
		Branş	316	3,67	,72		
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	Sınıf	155	3,65	,46	1,463	,647
		Branş	316	3,63	,43		
	Eğitime Olumsuz Etki	Sınıf	155	3,88	,61	,663	,540
		Branş	316	3,82	,53		
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Sınıf	155	3,47	,66	-,562	,454
		Branş	316	3,44	,73		

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

Tablo 26 incelendiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki fark, branş değişkeni açısından $p>0.05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olarak bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf ve branş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının değişmediğini göstermektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki fark, branş değişkeni açısından $p>0.05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olarak bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf ve branş öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö’nden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Evli ve Bekâr Öğretmenlerin ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö’nden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Ölçekler	Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Evli	405	4,28	,50	-,653	,51
		Bekâr	66	4,32	,49		4
	Bireysel	Evli	405	3,54	,73	-	,00
		Bekâr	66	3,86	,73	3,279	1**
	Teknolojik	Evli	405	4,03	,50	-,104	,91
		Bekâr	66	4,04	,59		7
	Mesleki	Evli	405	3,95	,64	-	,22
		Bekâr	66	4,05	,67	1,219	4
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	Evli	405	3,57	,45	-	,21
		Bekâr	66	3,64	,39	1,237	7
	Eğitime Olumsuz Etki	Evli	405	3,47	,67	-	,03
		Bekâr	66	3,66	,68	2,157	2*
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Evli	405	3,42	,70	,210	,83
		Bekâr	66	3,40	,70		4

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

Tablo 27 incelendiğinde, evli ve bekâr öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından sadece “*bireysel*” alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, medeni durum değişkeni açısından p<,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, bekâr öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘*bireysel*’ algılarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde ÖMÖYT-Ö’ nin sadece “*Eğitime Olumsuz Etki*” alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, medeni durum değişkeni açısından p<,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, bekâr öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitime olumsuz etki*’ tutumlarının olduğunu evli öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin akıllı telefona sahip olma durumlarına göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Akıllı Telefona Sahip Olma Durumlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Ölçekler	Alt Boyutlar	Akıllı Tel	N	\bar{X}	Ss	t	p	
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Var	374	4,29	,50	,470	,638	
		Yok	97	4,26	,50			
	Bireysel	Var	374	3,59	,73	,604	,546	
		Yok	97	3,54	,77			
	Teknolojik	Var	374	4,01	,51	-	2,000	,046*
		Yok	97	4,12	,50			
	Mesleki	Var	374	3,98	,63	1,433	,153	
		Yok	97	3,88	,73			
	ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	Var	374	3,59	,44	1,031	,303
			Yok	97	3,54	,44		
Eğitime Olumsuz Etki		Var	374	3,53	,67	2,069	,039*	
		Yok	97	3,37	,68			
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim		Var	374	3,44	,70	1,400	,162	
		Yok	97	3,33	,68			

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

Tablo 28 incelendiğinde, akıllı telefona sahip olma durumlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından sadece “teknolojik” alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, akıllı telefona sahip olma değişkeni açısından p<, 05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, akıllı telefonu olmayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin ‘teknolojik’ algılarının akıllı telefonu olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde ÖMÖYT-Ö' nin sadece “*eğitime olumsuz etki*” alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, akıllı telefona sahip olma değişkeni açısından $p < ,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, akıllı telefona sahip olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin ‘*eğitime olumsuz etki*’ tutumlarının olduğunu akıllı telefonu olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Oneway ANOVA sonuçları Tablo 29 ve 30'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö' nden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ölçekler	Alt Boyutlar	İnternet Kullanım	N	\bar{X}
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	0-2 saat	260	4,29
		3-4 saat	138	4,31
		5 saat ve üzeri	73	4,24
		Toplam	471	4,29
	Bireysel	0-2 saat	260	3,42
		3-4 saat	138	3,70
		5 saat ve üzeri	73	3,60
		Toplam	471	3,58
	Teknolojik	0-2 saat	260	4,01
		3-4 saat	138	4,05
		5 saat ve üzeri	73	4,04
		Toplam	471	4,03
	Mesleki	0-2 saat	260	3,78
		3-4 saat	138	4,03
		5 saat ve üzeri	73	4,09
		Toplam	471	3,96
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	0-2 saat	260	3,58
		3-4 saat	138	3,57
		5 saat ve üzeri	73	3,59
		Toplam	471	3,58
	Eğitime Olumsuz Etki	0-2 saat	260	3,57
		3-4 saat	138	3,44
		5 saat ve üzeri	73	3,51
		Toplam	471	3,50
Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	0-2 saat	260	3,45	
	3-4 saat	138	3,37	
	5 saat ve üzeri	73	3,46	
	Toplam	471	3,42	

Tablo 30. Öğretmenlerin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Sosyal	Gruplararası	,313	2	,157	,624	,536	
	Gruplariçi	117,406	468	,251			
	Toplam	117,719	470				
Bireysel	Gruplararası	7,058	2	3,529	6,588	,002**	I-II
	Gruplariçi	250,670	468	,536			
	Toplam	257,728	470				
Teknolojik	Gruplararası	,150	2	,075	,287	,750	
	Gruplariçi	121,762	468	,260			
	Toplam	121,911	470				
Mesleki	Gruplararası	7,887	2	3,944	9,722	,000**	I-II I-III
	Gruplariçi	189,838	468	,406			
	Toplam	197,725	470				
Eğitime Olumlu Etki	Gruplararası	,045	2	,022	,115	,892	
	Gruplariçi	91,142	468	,195			
	Toplam	91,186	470				
Eğitime Olumsuz Etki	Gruplararası	1,362	2	,681	1,503	,224	
	Gruplariçi	212,138	468	,453			
	Toplam	213,500	470				
Eğt.Kişilerarası Etkileşim	Gruplararası	,784	2	,392	,803	,448	
	Gruplariçi	228,444	468	,488			
	Toplam	229,228	470				

* p<,05, **p<,01 I : 0-2 saat, II: 3-4 saat, III: 5 saat ve üzeri

Tablo 30'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre ÖYBÖEF-Ö'nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sadece "bireysel" ve "mesleki" alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p <,01). Yapılan ikili karşılaştırma analizleri sonucunda öğretmenlerin internet kullanım süreleri arttıkça, yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin 'bireysel' ve 'mesleki' algılarının da arttığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre ÖMÖYT-Ö'nin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >,05).

Öğretmenlerin mobil öğrenme kavramını önceden bilme durumlarına göre sayısal dağılımı, ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Eğitimde Mobil Öğrenme Kavramını Önceden Bilme Durumlarına Göre ÖYBÖEF-Ö ve ÖMÖYT-Ö'nden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Ölçekler	Alt Boyutlar	Önceden Bilme	N	\bar{X}	Ss	t	p
ÖYBÖEF-Ö	Sosyo-Ekonomik	Evet	350	4,31	,48	1,462	,144
		Hayır	121	4,23	,56		
	Bireysel	Evet	350	3,63	,72	2,165	,031*
		Hayır	121	3,46	,79		
	Teknolojik	Evet	350	4,07	,49	3,139	,002**
		Hayır	121	3,91	,53		
Mesleki	Evet	350	4,01	,63	2,453	,015*	
	Hayır	121	3,84	,70			
ÖMÖYT-Ö	Eğitime Olumlu Etki	Evet	350	3,60	,44	1,320	,187
		Hayır	121	3,53	,44		
	Eğitime Olumsuz Etki	Evet	350	3,48	,70	-,851	,395
		Hayır	121	3,54	,59		
	Eğitimde Kişilerarası Etkileşim	Evet	350	3,43	,71	,394	,694
		Hayır	121	3,40	,67		

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

Tablo 31 incelendiğinde, mobil öğrenme kavramını önceden bilme durumlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından “*bireysel*”, “*teknolojik*” ve “*mesleki*” alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki fark, mobil öğrenme kavramını önceden bilme değişkeni açısından p<,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, mobil öğrenme kavramını önceden bilen öğretmenlerin ‘*bireysel*’, ‘*teknolojik*’ ve ‘*mesleki*’ açıdan yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının mobil öğrenme kavramını bilmeyen öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki fark, mobil öğrenme kavramını daha önceden bilme değişkeni açısından $p>0.05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olarak bulunmuştur. Bu bulgu, mobil öğrenme kavramını bilen ve bilmeyen öğretmenlerin mobil öğrenme tutumlarının değişmediğini göstermektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme öğrenmelerini etkileyen faktörleri incelemek için sosyo-ekonomik, bireysel, mesleki ve teknolojik alt boyutlarıyla toplamda 17 maddelik *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği* (ÖYBÖEF-Ö) ve eğitime olumlu etki, eğitime olumsuz etki ve eğitimde kişilerarası etkileşim alt boyutlarıyla 22 maddelik *Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği* (ÖMÖYT-Ö) kullanılmıştır.

Çalışmada ÖYBÖEF-Ö' nin "*Sosyo-Ekonomik*" alt boyut ortalaması (Her zaman), "*Bireysel*" alt boyut ortalaması (Genellikle), "*Teknolojik*" alt boyut ortalaması (Genellikle) ve "*Mesleki*" alt boyut ortalaması (Genellikle) olarak bulunmuştur. ÖMÖYT-Ö' nin "*Eğitime Olumlu Etki*" alt boyut ortalaması (Her zaman), "*Eğitime Olumsuz Etki*" alt boyut ortalaması (Genellikle) ve "*Eğitimde Kişilerarası Etkileşim*" alt boyut ortalaması (Genellikle) olarak bulunmuştur. Bu veriler öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının yüksek olduğunu özellikle sosyo-ekonomik gerekçelerin ön planda olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarında eğitim açısından olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve mobil öğrenme yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin kendi içlerindeki alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin '*mesleki*' algıları artıkça yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin '*bireysel*' algılarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin '*mesleki*' algıları artıkça yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin '*sosyo-ekonomik*' algılarının da arttığı söylenebilir. Çıkan sonuca bakıldığında öğretmenlerin mesleklerine olan ilgisi onların bireysel veya sosyo-ekonomik olarak YBÖ faaliyetlerine bakış açısını değiştirdiği düşünüldüğünden hizmetiçi eğitimlerin öneminin giderek artacağı ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin '*eğitimde kişilerarası etkileşim*' tutumları artıkça mobil öğrenmeye ilişkin '*eğitime olumlu etki*' tutumlarının da arttığı söylenebilir. Bu durum önce eğitimde iletişim amaçlı kullanılan mobil araçların giderek eğitim faaliyetlerinde ve ders içi, ders dışı etkinliklerde kullanılacağı yönünde olumlu bir izlenim vermektedir.

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarında ve öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara paralel Kazu ve Erten (2016), Şahin ve Arcagök (2014) ve Oral ve Yazar'da (2015) öğretmen adaylarının YBÖ algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini belirlemişlerdir. Baek ve diğerleri (2017), Güleroglu (2015), Nawi ve diğerleri (2015) ve Serin (2012)' e göre de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mobil öğrenmelerine ilişkin tutumlarının değişmediği tespit edilmiştir.

Özellikle yaşları 20-30 arasında Z kuşağına çok yakın, küçük yaşta internetle ve cep telefonu ile tanışmış olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik eğitime olumsuz etki yapacağına dair tutumlarıyla karşılaşmıştır. Yaşları 36-40 ve 46 yaş ve üzeri diğer bir ifadeyle Y kuşağı ve X kuşağı içerisinde olan televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik cihazları küçüklüğünde yeni yeni rastlayan fakat internet ve cep telefonuyla daha sonraki yıllarda tanışan bu öğretmenlerin eğitim faaliyetleri için kullanılacak olan mobil öğrenmeye daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu sonucun genç öğretmenlerin mobil araçlarını çok sık kullanmalarına rağmen aslında eğitim ortamlarında özellikle ders içi kullanmaya olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Araştırmadaki bu bulguların sonucu 2016 Eğitim Değerlendirme Raporuna (TEDMEM, 2016a) görede belli noktalarda desteklenmektedir. Raporda öğretmenlerin %61'i öğrencilerin eğitimde teknolojik malzemeleri amaçları doğrultusunda kullanmadığını,

%66'sının ise öğrencilerin bilişim araçlarını ve sosyal medyayı kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullandığını beyan etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %69'u öğrencilerin derslerde cep telefonlarını eğitim sürecini aksatacak şekilde kullandıklarını ve öğretmenlerin %74'ü ise yoğun kullanılan mobil cihazların sınıf iklimini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Mobil araçları derslerinde kullanmayı denemiş genç öğretmenlerin raporda belirtilen düşüncelere sahip olduğu, fakat daha mobil araçları denememiş olan öğretmenlerimizin daha olumlu baktığı varsayılmaktadır.

Bunu destekleyen diğer bir bulgu mesleki kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin '*eğitime olumsuz etki*' puanları mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuş olmasıdır. Hatta akıllı telefona sahip olan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin '*eğitime olumsuz etki*' tutumlarının olduğunu akıllı telefonu olmayan öğretmenlere göre daha fazla düşündüklerini göstermektedir. Diğer bir bulguda ise akıllı telefonu olmayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin '*teknolojik*' algılarının akıllı telefonu olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kukul ve diğerleri (2015)' nin yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının bilgisayar ve akıllı telefon sahibi olma durumu gibi demografik özellikler bakımından farklı olmadığını tespit etmiştir. Özellikle bilgisayarlara ve akıllı bir telefona sahip olan öğretmen adayları ile sahip olmayanlar arasındaki duruma göre belirgin bir fark bulunmaması dikkat çekici bir tespittir. Araştırmalar karşılaştırıldığında yukarıdaki veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının ve genç öğretmenlerin (yaş gruplarının yakın olması açısından da bakıldığında) ders faaliyetleri yerine iletişim ve sosyal medyaya erişim gibi faaliyetler için bilgisayarlarını ve akıllı telefonlarını kullandıklarını gösterebilir. Buradaki farklılığın sebebinin, araştırmada eğitim öğretim faaliyetleri açısından öğretmenlerin akıllı telefon kullanmaya yönelik tutum ve algıları incelenmeye çalışılmış olması varsayılmaktadır.

Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin '*bireysel*' algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum ilkokul öğretmenlerinin daha çok bireysel sebeplerden YBÖ yönlendiğini göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin yaş ortalamalarının daha yüksek olduğu düşünüldüğünden bireysel algıları içerisinde '*tecrübeli*' oluşlarının farkı

ve bu deneyimlerini YBÖ perspektifi çerçevesinde hem öğrencilerine hem de kendi yaşamlarına yansıttıkları düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre önlisans mezunu öğretmenlerin 'eğitimde kişilerarası etkileşim' puanları lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum önlisans mezunu öğretmenlerin mobil araçlarını daha çok eğitimde öğrenci-öğretmen-veli etkileşimi boyutunda düşündükleri ifade edilebilir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin yaş ortalamalarının yüksek olduğu düşünüldüğünden lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler kadar mobil öğrenmeye hâkim olmadıkları varsayılmakta fakat genelde mobil öğrenmeye olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir.

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının ve mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının değişmediği tespit edilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada Kuşkonmaz (2011) ise sınıf öğretmenlerinin mobil öğrenme algı düzeyi diğer branştaki öğretmenlere göre daha olumlu bir seviyede olduğunu ifade etmiştir. Bu durum sınıf hakimiyeti konusunda sınıf öğretmenlerinin lehinde bir sonuç gösteriyor olabilmektedir. Fakat araştırmada branş ve sınıf bazında farklılığın olmaması bu durumun ortadan kalktığını düşündürmektedir.

Araştırma, bekâr öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin 'bireysel' algılarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan bekâr öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları evli öğretmenlere göre mobil öğrenmenin eğitime daha olumsuz etki yapacağı şeklindedir. Bu sonucu destekleyen yaş verilerinden çıkan sonucun paralelinde görmek mümkündür. Bekar öğretmenlerin teknolojik faaliyetlerde daha çok bulunabileceği hatta mobil öğrenmeyi kişisel hayatlarında bilen ve kullanan bireyler olarak düşünülmektedir. Ayrıca yaş bulgusundaki gibi akıllı telefonların eğitim amacına yönelik kullanılmadığından ve hazırbulunuşluluğun yeterli olmamasından mobil öğrenmeye olumsuz bir tutum oluşturduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin interneti 0-2 saat arasında %55 oranında kullandığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin internet kullanım süreleri arttıkça, yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin 'bireysel' ve 'mesleki' algılarının da arttığı belirlenmiştir. Bu

durum öğretmenlerin kişisel gelişim ve mesleki gelişim açısından interneti kullandıkları yönünde bir algı oluşturmaktadır. Ayrıca öngörülenin aksine öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının değişiklik göstermediği saptanmıştır. Bu tespit öğretmenlerin akıllı telefon kullanımının internet süresi açısından mobil öğrenme ile ilgili eğitime yönelik bakışında bir değişiklik olmadığını ifade etmektedir. Saidouni ve Bahloul (2016)' un yaptığı araştırmada öğretmenlerin %78,60'ı internete mobil cihazlarından göz attığını ifade etmektedir. Bu durumun iyi olmayan bir sonucu uzun saatler kullanılan teknolojinin getirdiği birçok hastalık ve psikolojik sorunların olduğudur. Çağımızda 'Nomofobi' kavramı cep telefonundan mahrum kalma korkusu olarak genellikle genç nesli ve diğer akıllı telefon kullanıcılarını büyük bir hızla etkilemeye devam etmektedir (URL8). Gelecekte öğretmenlerin de bu kavrama dikkat etmeleri gerektiği düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda mobil öğrenme kavramını önceden bilen öğretmenlerin 'bireysel', 'teknolojik' ve 'mesleki' açıdan yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının mobil öğrenme kavramını bilmeyen öğretmenlere göre, daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin günden güne arttığını gösteren bir olgudur. Bu sonuç öğretmenlerin eğitimde yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen yeni yöntemlerden olan mobil öğrenmenin giderek yaygınlaşacağını göstermektedir. Ayrıca mobil öğrenme kavramını bilen ve bilmeyen öğretmenlerin mobil öğrenme tutumlarının değişmediğini göstermektedir. Bu durumun aslında mobil öğrenmeyi kullanan öğretmenlerin olduğunu fakat onun hakkında bir fikir yürütülmediğini gösteren bir kavram olduğu varsayımını ifade etmektedir.

Araştırmanın genel sonucu olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarıyla, öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının yüksek seviyede olduğu ve YBÖ faaliyetleri için desteklenmelerinin gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının ise olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu iki kavramın da alt boyutlarında birçok bulgu yorumlanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sadece Sakarya ilindeki okullarla sınırlıdır. Geliştirilen ölçekler farklı iller, farklı bölgeler veya tüm ülke çapındaki öğretmenlere de uygulanabilir.

Araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı konu kapsamında deneysel ve nitel araştırmalar yapılarak önemli katkılar sağlanabilir.

Yaşam boyu öğrenme ve mobil öğrenme kavramlarıyla farklı demografik değişken ve yapıların ilişkisini araştırmak eğitime yenilik getirmek açısından yararlı olabilir. Hatta veliler ve öğrencilerin üzerinde de yapılan ortak çalışmaların analizleri uygulanıp incelenebilir. Bu duruma ilişkin kavramların geliştirilip incelenmesine dair çağımızın eğitim öğretim faaliyetlerinin ihtiyacı olduğu ve olacağı öngörülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda demografik özellikler daha çok detaylandırılıp ve objektifleştirilmiş ölçekler geliştirilebilir. Alanda uygulanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin sosyo-ekonomik faktörleri yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmekte daha fazla düşündükleri görülmektedir. Bu sonuç için en önemli öneri gelecekte YBÖ yönelik faaliyetlerde öğretmenlere daha ekonomik olanaklar sağlayacak düzenlemeler kurumlar tarafından getirilebilir. Öğretmenlere Sakarya evreni içerisinde hem yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini arttıracak hem de mobil öğrenmeyi doğru tanıtmaya yönelik çalıştay, konferans ve bilgilendirme toplantıları yapılabilir.

Gelecek, yeni nesli öğretmenlerin vizyonel bakış açılarıyla şekilleneceğinden ‘YBÖ’ ve ‘mobil öğrenme’ kavramları giderek yaygınlaşmakta olması eğitim uygulamalarında da var olacağını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde göze çarpan ilginç bir bulgu olan mobil telefon kullanan, genç ve göreve yeni başlamış öğretmenlerin eğitimde mobil öğrenmenin eğitime olumsuz etkisi olduğuna dair bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Hatta akıllı telefon kullanmayanlar YBÖ’ nün özellikle teknolojik

algısının ön planda olduğu görülmektedir. Bu durumlar eğitimde ve hayatta teknolojinin amaca yönelik doğru kullanılmadığı için tutumlarımızın kavramlara olumsuz aktarılmasına sebep olduğu şeklinde düşünülebilir. Bu durum teknolojinin pedagojik ayağının eksikliği olarak görülmektedir. Eğitim programlarının, öğretmen eğitimlerinin ve sahadaki her türlü eğitim ile ilgili bireylerin mobil öğrenmeyi amacına yönelik doğru kullanılmasına teşvik edilmesi gerekmektedir.

Gelecek için yaşam boyu öğrenme ve mobil öğrenmeye ilişkin alan çalışmalarında eğitim öğretim faaliyetleri açısından mobil öğrenmeyi öğretmenlerin gözünden değerlendiren bir çalışmanın olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının bilinmesi aynı zamanda öğrencilere, velilere ve idarecilere de bu tarz çalışmaların uygulanması gerektiği ihtiyacı olduğu öngörülebilir. Gelecekte bu kavramlar üzerine çalışmaların geliştirilmesi eğitimin nabzını tutmaya ve eğitim programları hazırlanmasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin internete bağlanma sıklıklarına bakılmış ve bu değerlerin şimdilik normal düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Hatta internet kullanımı arttıkça öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen 'bireysel' ve 'mesleki' algılarında arttığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bir sorun olmadığı düşünülmektedir. Fakat gelişen mobil araçlarının kullanımı bazı insanlarda bağımlılık derecesine gelebilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin %15' i 5 saat ve üzerinde internete girdiklerini beyan etmişlerdir. Bu sayının gelecekte gelişen teknoloji ile artacağı varsayılmaktadır. Gelecek için bir tehlike arzeden interneti bilinçsizce ve çok fazla kullanarak akıllı telefona bağımlı olma durumu özellikle yukarıda belirttiğimiz 'Nomofobi' hastalığı tehlikesiyle karşı karşıya kalmalarına sebebiyet vereceğinden, öğretmenler için bilinçli ve eğitim amacına yönelik internet kullanımı teşvik edilmelidir. Bu durumu önleyici uygulamalar bütün eğitim kurumları tarafından ele alınmalıdır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin bu konudaki tutumları hem mobil öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme açısından önem kazanmaktadır. Okullarda bu kapsamda doğru cep telefonu kullanımı hakkında öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirme toplantıları, konferanslar ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bu konuda çıkacak sorunlara çağdaş çözümler üretilebilir.

Özetle, öğretmenlere yaşam boyu öğrenme ve eğitime yönelik mobil öğrenme olanaklarının okullarda doğru bir şekilde sunulmasına imkân sağlanabilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini desteklemek için hem üniversite eğitimleri sırasında hem de mesleklerini icra ederken öğretmen yetiştiren kurumlar ve MEB tarafından uygun eğitim öğretim programlarının düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca çağdaş eğitim anlayışlarından biri olan mobil öğrenme faaliyetleri de öğretmen yetiştirme eğitiminde ve onların meslek hayatları süresince bu kavramın eğitim amaçlı doğru kullanımı teşvik edilmelidir. Özellikle bu tür çalışmaların yetkililer tarafından öğretmenlere özendirici bir biçimde duyurulması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., ve Batur, H.Z. (2014) Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182
- Ağca, R. K., ve Bağcı, H. (2013). Eğitimde Mobil Araçların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 295-302.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155156/akbas.htm 17 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Akcaalan, M. (2016) *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B. (6-9 Mayıs 2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. *8th International Educational Technology Conference (IETC2008)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, M . (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 23-48. <http://www.sdu.dergipark.gov.tr/bilig/issue/25367/267740>
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' Attitudes and Perceptions Towards The Effectiveness of Mobile Learning in King Saud University, Saudi Arabia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 8(2), 111-119.
- Aljuaid, N. M. F., Alzahrani, M. A. R., ve Atiquil, A. Y. M. (2014). Assessing Mobile Learning Readiness in Saudi Arabia Higher Education: An Empirical Study. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 1-14.

- Ally, M. (Ed.). (2009). *Mobile Learning: Transforming The Delivery of Education and Training*. Canada: Athabasca University Press.
- Arcagök, S., ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 394-417
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.705>
- Arslan, S., ve Bozkan, E. (Kasım 24-25, 2016) Teachers' Self-Efficacy in Education. *International Conference on Quality in Higher Education*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K. ve Bagnall, R. (Eds.). (2012). *Second International Handbook Of Lifelong Learning* (Vol. 26). United States of America, Springer Science and Business Media.
- Aspin, D., ve Chapman, J. (July, 2001). Lifelong Learning: Concepts, Theories and Values. *In Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (pp. 38-41). University of East London: SCUTREA.
- Atik Kara, D., ve Kürüm, D. (5-7 Eylül, 2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Atkin C (2000). Lifelong Learning-Attitudes To Practice In The Rural Context: A Study Using Bourdieu's Perspective of Habitus. *Int. J. Lifelong Educ.* 19 (3): 253-265.
- Attewell, J., Savill-Smith, C., ve Douch, R. (2009). The Impact Of Mobile Learning: Examining What It Means For Teaching And Learning. *LSN*.
- Ayaz, C. (2016) *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*: Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10 (1), 17-28. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000070372>
- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 9, Sayı 1, Haziran 2016, ss. 497-516
- Baek, Y., Zhang, H., ve Yun, S. (2017). Teachers' Attitudes Toward Mobile Learning In Korea. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163
- Bagnall, R.G. (2004). The Ethics of Lifelong Learning. *International Journal of Learning*, 11, 1453-1460.
- Bagnall, RG (2006). Lifelong Learning and The Limits of Tolerance. *Int. J. Lifelong Educ.* 25 (3): 257-269.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2). <https://doi.org/10.7822/egt41>
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baptiste, I. (1999). Beyond Lifelong Learning: A Call to Civically Responsible Change. *Int. J. Lifelong Educ.* 18 (2): 94-102.
- Baran, E. (2014). A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education. *Educational Technology and Society*, 17(4), 17-32.
- Bayrakçı, M. ve Bozkan, E. (7-8 Aralık, 2017). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö)'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Sunumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- BBC (2012). *Encyclopedia Britannica Yalnızca Dijital Olacak*. <http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2012/03/120314_encyclopedia.shtml>. Son Erişim: 08.11.2017.
- Bedmar, V. L., ve Palma, V. C. D. (2012). Lifelong Learning for the Teachers in the CEPs [Teachers' Centers] of Andalusia, and their Reform. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3107-3111.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi Ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-126.
- Beschorner, B. ve Hutchison, A. (2013). iPads as a Literacy Teaching Tool in Early Childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3), 169-180 <https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.3.169>
- Biesta, G., ve Zhao, K. (2012). The Moral Dimension of Lifelong Learning: Giddens, Taylor, and the “ Reflexive Project of the Self .” *Adult Education Quarterly*, 62(4), 332–350. <https://doi.org/10.1177/0741713611411176>
- Bosco, R. (2007) Religion And Globalization. *International Studies Review* 9(3), 528 - 530.
- Bozkan, E. ve Bayrakçı, M. (7-8 Aralık, 2017). Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö) 'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Sunumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65–81.
- Bratitsis, T., ve Kandroudi, M. (13-14 Kasım, 2014). Greek teachers' perceptions of Mobile Learning. In *Proceedings of 2014 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning, IMCL, Greece*. <https://doi.org/10.1109/IMCTL.2014.7011132>
- Broos, A. (2005). Gender, Information and Communication Technologies (IT) Anxiety: Male Self Assurance and Female Hesitation. *Cyber Psychology and Behaviour*, 8 (1), 21-31.
- Bryce, J. (2006). Schools and Lifelong Learners. *Lifelong learning, participation and equity*, 243-263.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3). <https://doi.org/10.17152/gefd.25918>
- Bulun, M., Gülnar, B., ve Güran, M.S. (2004). Eğitimde Mobil Teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 1303–6521.
- Burbules, N. C., ve Torres, C. A. (Eds.). (2000). Globalization and Education: *Critical perspectives*. New York, London: Psychology Press.
- Burke, R., ve van Kleef, J. (1997). Prior Learning Assessment in Canada. *Career Planning and Adult Development*, 12(4), 23-28.
- Caena, F., ve Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317-331 <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.317>
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Carneiro, R., ve Draxler, A. (2008). Education for the 21 st Century: Lessons and Challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149-160
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. ve Aspin, D. (2005). Policy on Lifelong Learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2): 99-122.
- Chen, G. D., Chang, C. K., ve Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous Learning Website: Scaffold Learners by Mobile Devices with Information-Aware Techniques. *Computers ve Education*, 50(1), 77–90.
- Chen, Y. S., Kao, T. C., ve Sheu, J. P. (2003). A mobile Learning System for Scaffolding Bird Watching Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 347–359.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., ve Song, J. (2012). An Investigation of Mobile Learning Readiness in Higher Education Based on The Theory of Planned Behavior. *Computers ve Education*, 59(3), 1054-1064
- Clough, G., Jones, A. C., McAndrew, P., ve Scanlon, E. (2009). Informal Learning Evidence in Online Communities of Mobile Device Enthusiasts. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, 99-112.
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. *OECD Education Working Papers, No. 2*. OECD Publishing (NJ1).
- Corbell, J. R., ve Valdes-Corbell, M. E. (2007). Are U Ready for Mobile Learning? *Educause Quarterly*, 2, 51–58.
- Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Coşkun, Y. D., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.

- Cross, J. (2014). *Motives And Barriers Affecting Participation In Lifelong Learning Activities By Older Adults*. California State University, Fullerton.
- Çam, E., ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1). 459-476
- Çavus, N., ve Bicen, H. (6-8 Mayıs, 2009). The Most Preferred Free E-mail Service Used by Students. *Paper Presented at The 9th International Educational Technology Conference*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, A. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Karekod Destekli Mobil Öğrenme Ortamının Aktif Sözcük Öğrenimine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri: Mobil Sözlük Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 172-185
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237. <http://erciyes.dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çiçek, B. (24-25 Kasım, 2016) Girişimcilik Dersinin Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimine Üzerindeki Etkisi: Muş Alparslan Üniversitesi İİBF' de Bir Araştırma. *International Conference on Quality in Higher Education*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları İle İlgili Özyeterliklerinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çötök, T. (24-25 Kasım, 2016) Teknolojik Zihniyet ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *International Conference on Quality in Higher Education*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Demir, K., ve Akpınar, E. (2016). Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79
- Demirel, M. (2009a). Implications of Lifelong Learning on Educational Institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199-211.
- Demirel, M. (2011). Lifelong Learning and Its Reflections on Turkish Elementary Education Curricula. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 87-105
- Demirel, M. (6-7-8 Mayıs, 2009b). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC)*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (26-28 Nisan, 2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Algıları. *10 th. International Educational Tecnollogy Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Donnell, L. A., ve Gettinger, M. (2015). Elementary School Teachers' Acceptability of School Reform: Contribution of Belief Congruence, Self-Efficacy, and Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47-57.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M. ve diğerleri. (2004). Lifelong Learning in the Digital Age (Focus Group Report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 137, 1-49.

- Dönmez, O., Gelibolu, M. F., ve İnceoğlu, M. M. (19-21 Nisan, 2006). Eğitim Teknolojisinin Yeni Yüzü Mobil Öğrenme. *International Educational Technology Conference*. Famagusta, North Cyprus
- Duke, C. (2015). Lost Soul or New Dawn? Lifelong Learning Lessons and Prospects from East Asia. *Journal of Adult and Continuing Education*, 21(1), 72-88
<http://dx.doi.org/10.7227/JACE.21.1.6>
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 4(2), 69-78.
- Egi, S., ve Çakır, H.(2015). Mobil Cihazlara Yönelik Uzaktan Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3, 439-450
- Ekanayake, S. Y., ve Wishart, J. (2014). Integrating Mobile Phones into Teaching and Learning: A Case Study of Teacher Training Through Professional Development Workshops. *British Journal of Educational Technology*. doi: 10.1111/bjet.12131
- Elçiçek, M., ve Bahçeci, F. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 16–33.
- ELLI. (2010). Making Lifelong Learning Tangible! *The European ELLI Index 2010*, erişim tarihi:05.05.2017
http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf sitesinden elde edilmiştir.
- Emiralay, R. ve, Karadeniz Ş., (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi, *Cypriot Journal of Educational*, 3(2), 89-119.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379 <https://doi.org/10.14520/adyusbd.482>

- Erdamar, G.K. (2010). *Yaşam Boyu Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler* (Edit. Özcan Demirel, 4. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ersoy, A., ve Yılmaz, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ve Halk Kütüphaneleri: Kuramsal Bir Yaklaşım. *A. Aydın. ve K. Ateş (Yay. Haz.) Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye içinde* (s. 48-73). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- European Commission (2007) *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, COM (2007) 392 final, Brussels, 3 August.*
http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- European Commission Directorate-General for Education and Culture (2005) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.*
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Fredrick, F. T. (2015) *Investigating the Perceptions and Attitudes of Students and Teachers Towards Mobile Learning in Senior Secondary Schools.* Retrieved from
https://www.academia.edu/12141899/INVESTIGATING_THE_PERCEPTIONS_AND_ATTITUDES_OF_STUDENTS_AND_TEACHERS_TOWARDS_MOBILE_LEARNING_IN_SENIOR_SECONDARY_SCHOOLS_IN_ONDO_STATE
- Gencil, E. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Georgiev, T., Georgieva, E., ve Smrikarov, A. (2006). *M-Learning-A New Stage of E-Learning* <http://ecet.ecs.ru.acad.bg/cst04.Docs/sIV/428.pdf> [Viewed 24 July 2006].
- Georgina, D. A., ve Hosford, C. C. (2009). Higher Education Faculty Perceptions on Technology Integration and Training. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 690-696.

- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies: Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning and Technology*, 15(2), 2-11.
- Gökçearsan, Ş., Solmaz, E., ve Kukul, V. (2017) Mobil Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Ölçeği: Bir Uyarlama Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-157
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., ve Keskin, S. N., (6-8 Kasım, 2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları, *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya*, s.143–151
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık /December 2016), 34-48.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleroğlu, M. (2015). *Pre-service Teachers' Beliefs, Experiences and Perceptions on Mobile Games*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F., Işık, A. D., ve Çukurbaşı, B. (21-23 Mayıs, 2015). Mobil Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Tablet Bilgisayar Kullanma Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Bartın.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(2), 309–325.
- Güzeller, C.O., ve Üstünel, F. (2016). Effects of Mobile Learning on Academic Achivement: a Meta Analysis. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23) ,528-561 doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.54760>

- Handal, B. (2004). *Teachers' Instructional Beliefs About Integrating Educational Technology*. Universtiy of Southern Queensland Electronic Publish. Erişim Adresi: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/6336/1/2004001878.pdf>
Erişim Tarihi: 20.12.2017
- Hanemann, U. (2015). Lifelong Literacy: Some Trends and Issues in Conceptualising and Operationalising Literacy from A Lifelong Learning Perspective. *International Review of Education*, 61, 295-326 doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9490-0>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Huang, Y-M., Lin, Y-T., ve Cheng, S-C. (2010). Effectiveness of A Mobile Plant Learning System in A Science Curriculum in Taiwanese Elementary Education. *Computers ve Education*, 54: 47-58.
- Hursen, C. (2014). Are The Teachers Lifelong Learners? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1069>
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüş, Tutum ve Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Hwang, G. J., Kuo, F. R., Yin, P. Y., ve Chuang, K. H. (2010). A Heuristic Algorithm for Planning Personalized Learning Paths for Context-Aware Ubiquitous Learning. *Computers ve Education*, 54(2), 404-415.
- Hwang, G. J., ve Chang, H. F. (2011). A Formative Assessment-Based Mobile Learning Approach to Improving The Learning Attitudes and Achievements of Students. *Computers and Education*, 56(4), 1023-1031.

- Hwang, G. J., ve Tsai, C. C. (2011). Research Trends in Mobile Andubiquitous Learning: A Review of Publications in Selected Journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), E65-E70.
- Isabelle, R. (1994). Prior Learning Assessment in Canada. *O awa: Human Resources Development Canada*. Erişim: Aralık 2017, fcis.oise.utoronto.ca/~plar/database/1-2-3.html
- ISTE. (2008). *International Society for Technology in Education - National Educational Technology Standards For Teachers*. Erişim Adresi: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>, Erişim Tarihi: 14.11.2017.
- Işık, A.D. (2016). Mobil Öğrenmeden Sınırsız Öğrenmeye. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 21-31
- Işman, A. ve Çukurbaşı, B. (12-14 Aralık, 2013). Eğitim-Öğretim Sürecinde Teknoloji Kullanımı ve Kalite.. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 237-242.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Jones, T. (2014) Students' Cell Phone Addiction and Their Opinions. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 5 (1), 74-80
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*
- Karahisar, ř. (1999). İnternet Ortamında Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 145-168.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 26-35.

- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: *Amasya İli Örneği. Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaysı, F., ve Aydın, H. (2014). Fatih Projesi Kapsamında Tablet Bilgisayar İçeriklerinin Değerlendirilmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 5(3) 72–85.
- Kazu, Y., ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İlköğretim Online*. 15(3): 838-854 Doi: <https://doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Kearney, M., ve Maher, D. (2013). Mobile Learning in Math Teacher Education: Using iPads to Support Pre-service Teachers' Professional Development. *Australian Educational Computing*, 27(3), 76–84.
- Kertzner, D. I., ve Keith, J. (1984). *Age and anthropological theory*. Ithaca, NY: Cornell Univ Press.
- Keskin, İ., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri Işığında ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dijital Yeterliliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3503
- Kılıç, Ç. (2014) Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(4), 79-87
- Kim, T. Y., ve Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean Learners' Participation in English Learning Through Lifelong Education: Focusing on Motivation and

Demotivation, *Educational Gerontology*, 41:2, 120-135, DOI: 10.1080/03601277.2014.929345

Kinshuk (2003). Adaptive Mobile Learning Technologies. *Department of Information Systems: Massey University, New Zealand*. <http://www.whirligig.com.au/globaleducator/articles/Kinshuk2003.pdf> Erişim tarihi: 17.09.2017

Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., ve Egnatoff, W. J. (2010). Development of a Scale to Measure Lifelong Learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29:3, 291-302, DOI: 10.1080/02601371003700584

Klopper, E., Squire, K., ve Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives – The Development of An Augmented Reality Platform for Environmental Simulations. *Educational Research Technology and Development*. Los Alamitos, CA.: IEEE Computer Society Publications.

Knapper, K. C ve Cropley, A. J, (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Great Britain.

Koole, M. L. (2009). A Model for Framing Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the delivery of education and training*, 1(2), 25-47.

Kose, U., Koc, D., ve Yucesoy, S. A. (2013). An Augmented Reality Based Mobile Software to Support Learning Experiences in Computer Science Courses. *Procedia Computer Science*, 25, 370-374.

Köksal, N., ve Çöğmen, S. (2013). Pre-Service Teachers As Lifelong Learners: University Facilities for Promoting Their Professional Development. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.

Kukul, V., Gökçearslan, Ş., ve Karademir, T. (2015). Pre-service Teacher's Attitude on Mobile Learning. *Teaching & Education Conference*, Amsterdam. 111-119

<http://www.iises.net/proceedings/teaching-education-conference-amsterdam/front-page>

Kukulska-Hulme, A., ve Traxler, J. (Eds.). (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Oxon, UK: Routledge.

Kurbanoglu, S.S. (2003). Self- efficacy: a Concept Closely Linked to Information Literacy and Lifelong Learning. *Journal of Documentation*. 59(6), 635-646
<https://doi.org/10.1108/00220410310506295>

Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Kuzu, S., Demir, S., ve Canpolat, M. (2015). Evaluation of Life-Long Learning Tendencies of Pre-Service Teachers In Terms of Some Variables / Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089–1105.
<https://doi.org/10.17244/eku.09104>

Küle, G. (2012). *Pazarlama Yönetimi Dersini Alan Öğrencilerin Mobil Öğrenme Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Land, S. M., ve Zimmerman, H. T. (2015). Socio-Technical Dimensions of An Outdoor Mobile Learning Environment: A Three-Phase Design-Based Research Investigation. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 229-255.

Liaw, S.-S., Hatala, M., ve Huang, H.-M. (2010). Investigating Acceptance Toward Mobile Learning to Assist Individual Knowledge Management: Based on Activity Theory Approach. *Computers ve Education*, 54(2), 446– 454.

- Liaw, S-S., ve Huang, H-M. (2011). Exploring Learners' Acceptance Toward Mobile Learning. In Timothy Teo (Eds.), *Technology Acceptance in Education Research and Issues*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Lightfoot, K. ve Brady, M.E. (2005). Transformations Through Teaching and Learning, The Story of Maine's Osher Lifelong Learning Institute. *Journal of Transformative Education*, 3 (3), 221-225
- Livingstone, D. W. (2000). Exploring the Icebergs of Adult Learning: *Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. NALL working paper #10-2000. Erişim: Aralık 2017, h p://www.nall.ca/res/index.htm
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*. London: Routledge Falmer.
- Looi, C-K., ve Wong, L-H. (2014). Implementing Mobile Learning Curricula in Schools: A Programme of Research from Innovation to Scaling. *Educational Technology ve Society*, 17(2): 72-84.
- Lynch, J. (1977) Lifelong Education and Preparation of Educational Personnel. *Unesco Institute for Education, Hamburg*.
- Mac Callum, K., ve Jeffrey, L. (2014). Factors Impacting Teachers' Adoption of Mobile Learning. *Journal of Information Technology Education*, 13.
- Maç, N., ve Dede, A. (2008). *İşyerinde İnfornel Öğrenme ve İnfornel Öğrenmenin İstihdam Üzerindeki Rolü*. Konya Ticaret Odası.
- Mai, M. Y. (2015). Science Teachers' Attitudes towards Using ICT and Mobile Learning Technologies in Malaysian Schools. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 2411-4138.
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.

- McKinney, D., Dyck, L. J., ve Luber, S. E. (2009). Tunes University and Classroom: Can Pod Casts Replace Professors? *Computers and Education* 52, 617–623.
- McLuhan, (2014). *Gutenberg Galaksisi*, Çeviri: Gül Çağalı Güven, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- MEB (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20odokum%20an.pdf> 05 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2014a). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı*.
- MEB (2014b) *2015 Mali Yılı Performans Programı*
- MEB (2017a) *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*
<https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406>
- MEB (2017b) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.
<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Mehdipour, Y., ve Zerehkafi, H. (2013). Mobile Learning for Education: Benefits and Challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*, 3(6), 93101.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015) *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*
- Mungan, S. (2013). *Kadın Girişimcilik Değerleri ile Kadın Girişimcilik Algısı Arasındaki İlişkide Girişimcilik Eğitimlerinin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul
- Murphy, T. F. M., (1999). *Power And Knowledge In Education: A Critical Exploration Of Lifelong Learning*. Doctoral Dissertation. Northern Illinois University, Illinois.

- Nawi, A., Hamzah, M. I., ve Abdul Rahim, A. A. (2015). Teachers Acceptance of Mobile Learning for Teaching and Learning in Islamic Education: *A Preliminary Study. Distance Education-TOJDE*, 16(1), 184-192.
- Newhouse, C. P., Williams, P. J., ve Pearson, J. (2006). Supporting Mobile Education for Pre-service Teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(3), 289–311
- Nias, J. (1996). Thinking About Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- O'Bannon, B. W., ve Thomas, K. (2014). Teacher Perceptions of Using Mobile Phones in The Classroom: Age matters. *Computers and Education*, 74, 15–25.
- Oberer, B., ve Erkollar, A. (2013). Mobile Learning in Higher Education: A Marketing Course Design Project in Austria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2125-2129.
- OECD (1998) Education Policy Analysis – "*Teachers for Tomorrow's Schools*", pp.25-39, Paris
- OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: *First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Oral, B., ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 001-011.
- Ozan, O. (2013). *Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 322024).

- Ozdamli, F., ve Uzunboylu, H. (2015). M-learning Adequacy and Perceptions of Students and Teachers in Secondary Schools. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12136>
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özcan, D. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algularının Değerlendirilmesi*:Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1). <https://doi.org/10.17943/etku.57410>
- Özdamlı, F., ve Özdal, H. (2015). Science Direct Life-long Learning Competence Perceptions of the Teachers and Abilities in Using Information-Communication Technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 718–725. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.819>
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-28. <https://doi.org/10.17860/efd.08241>
- Pamuk, S., Çakır, R., Yılmaz, H. B., Ergun, M., ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: *FATİH Projesi Değerlendirmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory and Practice* - 13(3)1799-1822.
- Park, Y. (2011). A Pedagogical Frame Work for Mobile Learning: Categorizing Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102.

- Polat, C., ve Odabaş, H. (2008) Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *In Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya (Turkey)*. <http://hdl.handle.net/10760/12661>
- Poyraz, H. (2014) *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Profilleri ile Kurumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Poyraz, H., ve Bayrakci, M. (2015). Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenmeleri: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 114–124. <https://doi.org/10.19126/suje.26004>
- Poyraz, H., ve Titrek, O. (2013). Development of Lifelong Learning in Turkey. *Abant İzzet Baysal University Education Faculty Journal*, 13.
- Quinn, C. (2000). *mLearning: Mobile, Wireless, in Your Pocket Learning*. LineZine, Fall 2000. Found at: <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>.
- Raggatt, P., Edwards, R. ve Small, N. (Eds.) (1996). *The Learning Society: Challenges And Trends*. London: Routledge.
- Regmi, K. D. (2015) Lifelong Learning and Post-2015 Educational Goals: Challenges for the Least Developed Countries, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45:2, 317-322, DOI: 10.1080/03057925.2014.993223
- Roche, S., ve Org, R. (2015). “We Don’t Need No Education”: The Radical Implications of Lifelong Learning. *Int Rev Educ*, 61, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9494-9>
- Rubenson, K. (2011). “Lifelong Learning: Between Humanism and Global Capitalism.” *In The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, edited by P. Jarvis, 411–422. New York: Routledge.

- Sağır, F. ve Göksu, H. (2015) Öğretmen Adaylarının Mobil Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları: K.K.T.C Örneği. 4. *Eğitim Yönetimi Forumu*, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
- Sağlam, H. İ., Bozkan, R. E., ve Bozkan, E. (2016). The Investigation of Primary School Teachers' Opinions Related to the Current Events. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(3), 44–49. Doi: <https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.03.005>
- Saidouni, K., ve Bahloul, A. (2016) Teachers and Students' Attitudes towards Using Mobile-Assisted Language Learning in Higher Education. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 3, 123-140. doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2822983>
- Saisana, M. ve Cartwright, F. (14-17 Haziran, 2007). Measuring Lifelong Learning and Its Impact on Happiness: The Canadian Paradigm. *International Conference on Policies for Happiness*, Siena.
- Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., ve Burden, K. (2013). Mobilising Teacher Education: A Study of A Professional Learning Community. *Teacher Development*, 17(1), 1–18.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız Çıralı, H., ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 39, 348–364. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2515>
- Seferoğlu, S. S. (12-13 Kasım, 2009). Yeterlikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu 2009*. Başkent Üniversitesi, Ankara. ss. 204-217.
- Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).

- Serin, O. (2012) Mobile Learning Perceptions of the Prospective Teachers (Turkish Republic of Northern Cyprus Sampling). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – July 2012*, 11(3), 222-233
- Sharples, M. (2000). The Design Of Personal Mobile Technology For Lifelong Learning. *Computer and Education*, 34, 177-193.
- Siemens, G. (2002). *Instructional Design in E-learning*. <http://www.elearnspace.org/Articles/InstructionalDesign.htm> Erişim tarihi: 17.09.2017
- Sinanoğlu, O. (2000). Bir Nev-York rüyası," Bye Bye" Türkçe . İstanbul: Alfa.
- Singh, D., ve Bakar, Z. A. (2006). Mobile Learning in Wireless Classrooms. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 3(2), 26-42.
- Slavkovic, N., ve Savic, A. (2015). Science Direct The Usage of m Learning for Adult Education in Serbia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2806–2812. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.971>
- Snell, S., ve Snell-Siddle, C. (12-14 November, 2013). Mobile learning: The Effects of Gender and Age on Perceptions of The Use of Mobile Devices. *In The Second International Conference on Informatics Engineering and Information Science (ICIEIS)*, Kuala Lumpur, Malaysia. (pp. 274-281).
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Sugar, W. (2002). Applying Human-Centered Design to Technology Integration. *Journal of Computing in Teacher Education*. 19(1), 12-17
- Sur, E. (2011) *Mobil Öğrenme ve Web Destekli Öğrenme Yöntemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü.

- Şahin, Ç., ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 395-417.
- Şahin, M., Akbasli, S., ve Yelken, T.Y. (2010). Key Competences for Lifelong Learning: The Case of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545–556. Retrieved from <http://www.academicjournals.org/ERR2>
- Tai, Y., ve Ting, Y. L. (2011). Adoption of Mobile Technology for Language Learning: Teacher Attitudes and Challenges. *The Jalt Call Journal*, 7(1) 3–18
- Tamhane, K.D., Khan, Wasim T., Tribhuwan, Sagar R., Burke, Akshay P., ve Take, Sachin B. (2015). Mobile Learning Application. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3).
- Tan, C. L. ve Morris, J. S. (2006). Undergraduate College Students, Laptop Computers, and Lifelong Learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-9.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- TEDMEM (2008) *Türk Eğitim Derneği 80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2014a). *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2014b). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- TEDMEM (2015a). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2015b). *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2016a). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2016b). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2016c). *IV. Uluslararası Eğitim Forumu: Türkiye'nin Geleceğine İnanyoruz: Geleceği Okuyoruz*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 593-614.
- Tonbuloğlu, I., ve Işman, A. (12-14 Aralık, 2013). Eğitim Teknolojisi Standartlarının Kalite Yönünden İncelenmesi. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 243-250.
- Toprak, M., ve Erdogan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 69-91. DOI: 10.5961/jhes.2012.036
- Toprak, M., ve Erdogan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 69-91. DOI: 10.5961/jhes.2012.036
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*, Ankara: Yargı Yayınları.

Trifonova, A., ve Ronchetti, M. (7-11 Kasım, 2003). Where is Mobile Learning Going? *Proceedings of the World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, And Higher Education*. Phoenix, Arizona, USA.

Trilling, Bernie, ve Fadel, Charles. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tunca, N., Şahin, S. A., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.92694>

TÜİK (2017) *İstatistiklerle Aile, 2016* Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24646> erişim tarihi:12/12/1017

Unesco (2013). *L'apprentissage Mobile et Les Politiques Questions Clés*, Paris, France

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2014). *Position paper on education post-2015*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2016). *Journeys to Scale: Accompanying the Finalists of the Innovations in Education Initiative*. Retrieved from <http://www.r4d.org/resources/journeys-scale-accompanying-finalists-innovations-education-initiative/>

URL1. <http://www.dijitalajanslar.com/y-kusagi/> indirilme tarihi: 12.05.2017 saat 18:20

URL2. (2013) <http://www.eba.gov.tr/haber/1374110472> tarih: 18 Temmuz 2013 12:31:42
indirilme tarihi: 12.06.2017 saat 15:17

URL3. (2016) <http://www.eba.gov.tr/haber/1481277570> tarih:09 Aralık 2016 16:11:50
indirilme tarihi: 12:05.2017 15:23

URL4. <http://www.eba.gov.tr/hbotv> indirilme tarihi: 21/12/2017 saat 06:35

URL5. <https://www.unicef.org/education> indirilme tarihi: 03/07/2017 saat 17:37

URL6. <http://en.unesco.org/themes/teachers> indirilme tarihi: 03/07/2017 saat 17:55

URL7. www.ua.gov.tr indirilme tarihi: 04/12/2017 saat: 00:30

URL8. <http://www.ilgincbirbilgi.com/saglik-ve-gidalar/cagimizin-yeni-fobisi-nomofobi-korkusu.html> indirilme tarihi:01/01/2018 saat:12:00

Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.

Wain, K. (2000). The Learning Society: Postmodern Politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53.

Walker, K. (2006). Introduction: Mapping The Landscape of Mobile Learning. In Big Issues in Mobile Learning. *Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. Learning Sciences Research Institute. University of Nottingham, (ss. 5-6).

Wang Y. S., Wu, C. M. ve Wang, Y. H. (2009). Investigating The Determinants and Age and Gender Differences in The Acceptance of Mobile Learning. *British Journal of Educational Technology* 40, 92–118.

Wielkiewicz, R. M., ve Meuwissen, A. S. (2014). A Lifelong Learning Scale for Research and Evaluation of Teaching and Curricular Effectiveness. *Teaching of Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0098628314537971>

Wong, L. H. (2012). A Learner- Centric View of Mobile Seamless Learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E19-E23.

- Wu, W. C., ve Perng, Y. H. (2016). Research on the Correlations Among Mobile Learning Perception Study Habits, and Continuous Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*.
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1556a>
- Wu, W. H., Wu, Y. C. J., Chen, C. Y., Kao, H. Y., Lin, C. H., ve Huang, S. H. (2012). Review of Trends from Mobile Learning Studies: A Meta-analysis. *Computers and Education*, 59(2), 817-827.
- Wyne, M. F. (10-12 Haziran, 2015). Merging Mobile Learning into Traditional Education, 2013–2016. *The International Conference on E-Learning in the Workplace*. New York: Amerika Birleşik Devletleri.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang, J., ve Valdes-Cotera, R. (2011). Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.
- Yıldız, N., Yolsal, N. ve AY, P. (2003). İstanbul Tıp Fakültesi'nde Çalışan Hekimlerde İş Doyumu. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 66(1), 79–86.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi / Examination of Teachers' Lifelong Learning Tendencies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262
<http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000186928>
- Yılmaz, Y. (2011). *Mobil Öğrenmeye Yönelik Lisansüstü Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yusri, I. K., Goodwin, R., ve Mooney, C. (2015). Teachers and Mobile Learning Perception: Towards a Conceptual Model of Mobile Learning for Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.492>

Yüksek Planlama Kurulu (2014) *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı* (2014-2018)

Zhang, Z. (2009). Lifelong Education (Learning) In China: Present Situation And Development Trends. *Convergence*, 42(1), 49-63.

EKLER

Ek-1 YÖNERGE

Değerli Katılımcı

“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini etkileyen faktörler ile Mobil Öğrenmeye ilişkin tutumları ” konulu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Anket ile toplanacak olan veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Erkan BOZKAN

Ek-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 20-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41-45 <input type="checkbox"/> 46 ve üzeri
Mesleğinizdeki kıdeminiz	<input type="checkbox"/> 1-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21-2 <input type="checkbox"/> 26 ve üzeri
Çalıştığınız Kurum	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise
Okulunuzun Yeri	<input type="checkbox"/> Kent Merkezi <input type="checkbox"/> Kenar Mahalle <input type="checkbox"/> Kırsal Bölge
Eğitim Düzeyiniz	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Branşınız	<input type="checkbox"/> Sınıf <input type="checkbox"/> Branş
Medeni Durumunuz	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar
Akıllı telefonunuz var mı?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Günlük internete bağlanma sıklığınız?	<input type="checkbox"/> 0-2 <input type="checkbox"/> 3-4 saat <input type="checkbox"/> 5 saat ve üzeri
Eğitimde mobil öğrenme kavramını önceden biliyor muydunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

**Ek-3 ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ**

	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Maddi açıdan uygun olan öğrenme yöntemlerini kullanırım.	5	4	3	2	1
2	Zaman açısından ekonomik olan öğrenme yöntemlerini kullanırım.	5	4	3	2	1
3	Yaşam boyu öğrenmeye toplumsal açıdan olumlu bakarım.	5	4	3	2	1
4	Teknolojik araçları kullanarak yabancı dil öğrenirim.	5	4	3	2	1
5	Sosyal iletişim ağlarını (örnek: Facebook, twitter, v.b) yeni bilgiler öğrenmek için kullanırım.	5	4	3	2	1
6	Her türlü internet araçlarını kişisel gelişimimi arttırmak için kullanırım.	5	4	3	2	1
7	Modern eğitim, öğretim yöntemlerini takip ederim.	5	4	3	2	1
8	Popüler kitaplar okurum.	5	4	3	2	1
9	Kitap okuyan öğrencilerin daha başarılı olduklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
10	İlgimi çeken her konuda kendimi geliştiririm.	5	4	3	2	1
11	Tecrübelerim sayesinde öğrenme ve öğretme yöntemlerimi geliştiririm.	5	4	3	2	1
12	Herhangi bir konuda sorun yaşadığımda çözümü hızlıca bulurum.	5	4	3	2	1
13	İlgimi çeken bir konuda proje tasarladığımda hemen uygulamaya geçerim.	5	4	3	2	1
14	İnternette gündemi takip ederim.	5	4	3	2	1
15	Ders anlatmak için teknolojik araçlardan yararlanırım.	5	4	3	2	1
16	Öğretmen arkadaşlarım için yararlı gördüğüm ders materyallerini internet ortamında paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
17	Eğitim ve öğretim ile ilgili haberleri takip ederim.	5	4	3	2	1

**Ek-4 ÖĞRETMENLERİN MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI
ÖLÇEĞİ**

	Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Mobil Öğrenme...					
1	Öğretmenlerin derste etkin kullanabilecekleri bir öğrenme türüdür.	5	4	3	2	1
2	Ders esnasında ders materyallerine daha hızlı ulaştırır.	5	4	3	2	1
3	Ders dışında da internet üzerinden verilen ödevin değerlendirmesinde faydalıdır.	5	4	3	2	1
4	Öğrenciyi değerlendirirken hızlı dönüt almak açısından yararlıdır.	5	4	3	2	1
5	Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin öğrenme özgürlüğünü artırır.	5	4	3	2	1
6	Zenginleştirilmiş ders içerikleriyle derse karşı ilgiyi artırır.	5	4	3	2	1
7	Güncel bilgiye ulaştırır.	5	4	3	2	1
8	Disiplin sorunları çıkarır.	5	4	3	2	1
9	Ders esnasında sınıf yönetimi sorunları meydana getirir.	5	4	3	2	1
10	Zaman ve mekan sınırlılıklarını kaldırır.	5	4	3	2	1
11	Geleneksel yöntemlerden daha iyi bir iletişim yöntemidir.	5	4	3	2	1
12	Aileler tarafından desteklenen bir öğrenmedir.	5	4	3	2	1
13	Öğrencilere eşit fırsatlar sunar.	5	4	3	2	1
14	Yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlar.	5	4	3	2	1
15	Öğrenci-öğretmen iletişimini kolaylaştırır.	5	4	3	2	1
16	Sınıf içerisinde farklı öğrenme ve öğretme tekniklerini uygulamayı kolaylaştırır	5	4	3	2	1
17	Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yazma ve okuma becerileri için uygun değildir.	5	4	3	2	1
18	Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde mobil araçların insan sağlığına olumsuz etkilerinden dolayı uygun değildir.	5	4	3	2	1
19	Eğitim ve öğretim faaliyetleri için pahalı bir öğrenme türüdür.	5	4	3	2	1
20	Bedensel aktiviteleri azaltır.	5	4	3	2	1
21	Sosyal etkinliklere katılımı engeller.	5	4	3	2	1
22	İnternet yoluyla gelen virüslü dosyalar ve tehlikeli uygulamalardan dolayı güvensiz bir yöntemdir.	5	4	3	2	1

EK.5. ÖLÇEKLERİN VALİLİKTEN İZİN DİLEKÇESİ

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-903-E.13720167

05/12/2016

Konu : Anketler

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Erkan BOZKAN tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Mobil Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasının Sakarya İlindeki ilkökul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere uygulanması talebi, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 30/11/2016 tarih ve E.16445 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, belirtilen öğretmenlere uygulanması, yasal gerekliliğinin ilgili Kaymakamlıklarca ve Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi ve eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla çalışmanın yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Mevlüt KUNTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

↔

Erdogan ÖLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Erkan BOZKAN 1982 yılında Balıkesir’ in Susurluk ilçesinde doğdu. İlkokul ve ortaokulu Susurluk’ un Göbel Mahallesinde bulunan Şehit Nusret Kula İlköğretim Okulu’nda, lise öğrenimini ise Mustafakemalpaşa İbrahim Önal Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladı. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2015 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme programında yüksek lisans eğitimine başladı ve Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü dördüncü sınıf öğrencisidir. Sakarya, Adapazarı Sait Faik Abasıyanık Ortaokulunda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir kız çocuğu babasıdır. Bilimsel yayınları;

- **Arslan, S., ve Bozkan, E. (24-25 Kasım, 2016).** Teachers’ Self-Efficacy in Education. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 756-761.
- **Sağlam, H. İ., Bozkan, R. E., ve Bozkan, E. (2016).** The Investigation of Primary School Teachers’ Opinions Related to the Current Events. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(3), 44–49. Doi: <https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.03.005>
- **Bayrakçı, M. ve Bozkan, E. (7-8 Aralık, 2017).** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö)’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Sunumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- **Bozkan, E. ve Bayrakçı, M. (7-8 Aralık, 2017).** Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ölçeği (ÖMÖYT-Ö) ’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Sunumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

İletişim: erkan.bozkan@ogr.sakarya.edu.tr

